



Modules

Formål

Formålet med dette projekt er at give eksempler på undervisningsmoduler der introducerer lærere til antropologiske tilgange og metoder, i studiet af uddannelsesmæssige livsverdener og praksisser. Vores primære mål er at motivere lærere til at udforske deres professionelle liv og arbejde samt deres praksis på nye måder.

Ved at arbejde komparativt med etnografiske case studier fra forskellige kulturelle kontekster, vil studerende undersøge forskellige måder at tænke på, som gør det underlige kendte og det kendte underligt. Etnografibaserede didaktiske tilgange er nyttige redskaber til at forstå uddannelsespraksisser, samt deres indlejring i specifikke og foranderlige kulturelle, socioøkonomiske og politiske konfigurationer. (Fremtidige) lærere kan bruge disse værktøjer til at reflektere over betydningen, potentialet, udfordringerne og begrænsningerne i deres arbejde.

Målgruppe

I udviklingen af disse moduler, seminarer og workshops, havde vi to hovedmålgrupper i tankerne. Den første er læreruddannere, ideelt med en baggrund i antropologi (kulturstudier, sociologi, etnologi, kulturgeografi). Den anden målgruppe er før- og efteruddannelseslærere.

Vi ser denne ressource som potentielt nyttig for socialarbejdere, folkeskolelærere, specialpædagoger, sygeplejersker og andre fagfolk, der arbejder indenfor det pædagogiske område.

Emner

Vi har udvalgt et sæt emner efter to kriterier: 1. for at give indsigt i antropologiske spørgsmål med betydning for uddannelse; 2. for at fremhæve aktuelle spørgsmål med særlig relevans for uddannelse i en globaliseret verden.

Et eksempel på det førstnævnte er emnet om verdensanskuelse, som fokuserer på hvordan mennesker forestiller sig den verden de lever i, og hvordan de fortolker denne verden i deres hverdagsliv. Et eksempel på det andet er emnet intersektionalitet, som adresserer processer som kategorisering, diskrimination og ulighed i uddannelsesmæssige rammer samt i samfundet som helhed. Et andet eksempel hertil er mobilitet, der adresserer aktuelle uddannelsesmæssige udfordringer relateret til geografisk og social mobilitet.



Etnografisk tilgang

Etnografisk feltarbejde er den primære metode der anvendes af antropologer, selvom mange andre discipliner også anvender denne metode. Etnografi involverer fordybelse og derigennem indsamling af data om en bestemt gruppe menneskers daglige liv, gennem en længere periode.

Ifølge Vered Amit forudsætter denne forestilling om fordybelse eksistensen af det felt, som forskerne nærmer sig, som et selvstændigt udvalg af relationer og aktiviteter. Ikke desto mindre forbliver det etnografiske felt ikke latent, før det opdages i en verden, der er massivt forbundet. Tværtimod skal feltet konstrueres for at isolere det fra andre potentielle former for kontekstualisering af dets bestanddele.

Etnografens objekt er der således ikke blot; det skal konstrueres, hvilket indebærer en afgrænsning. Forskeren må således beslutte hvilke steder, fænomener og kontakter der skal gives opmærksomhed, samt hvilke der skal ignoreres. Forskerens implicite antagelser om relevansen og ægtheden af de givne fænomener formes også - ofte ubevidst - og er dermed også med til at konstruere feltet.

Brug

Det materiale der præsenteres her, er udviklet som et sæt seminarer eller workshops, som kan kombineres eller samles, afhængigt af hvordan lærere finder det mest nyttigt i henhold til deres undervisning. Mens modulerne er oversat, er de fulde 6 ECTS-læseplaner på engelsk og kan oversættes efter behov. Begge kan tilpasses til brug i både nationale og regionale uddannelsesmæssige sammenhænge.

En fordelagtig måde at samle disse på 6 ECTS, er at kombinere de følgende tre moduler på 2 ECTS hver:

- Magtstrukturer indenfor- og udenfor uddannelsessystemer
- Verdensanskuelse og plurale samfund
- Socialitet og relationalitet som uddannelsesfaktorer



Modul – KULTURAL PRODUKTION

Sally Anderson (DK)

1. Hvorfor undervise dette modul?

Som symbolske dyr dyrker mennesker altid verdenen de bor i. Kulturel produktion henviser til processer til rekonstituering og transformation, der 'producerer nye forhold, funderet i en bestemt tid og et rum og faktuelle i deres konsekvenser' (Varenne & Koyama 2011: 51).

Dette modul behandler to eksempler på kulturel produktion, der er relevant for uddannelse. Den første er institutionaliseringen af universel skolegang, en kultiveringsproces, der skabte lokale og globale forskelle mellem 'uddannede' og 'uuddannede' personer og mellem forskellige slags 'uddannede personer'. Modulet trækker på etnografier over skolegang i Nepal og Amazonas for at reflektere over måder at forstå, hvad det lokalt betyder at blive betragtet som 'uddannet' eller 'skolet', og hvordan lokale versioner af 'uddannede personer' bestrides.

Det andet eksempel vedrører igangværende kulturelle processer med at producere, vedligeholde, tegne eller overskride symbolske grænser for eksempel nabolag, samfund, etnicitet, klasse, nation eller andet. Dette eksempel fremhæver det symbolske arbejde folk udfører for at markere eller sløre deres opfattede forskelle. Den undersøger, hvordan folk markerer grænser med 'symbolske hegn' der skaber kategorier af forskelle, der kommer til at betyde noget i folks liv.

Modulet introducerer således antropologiske forståelser af kulturel produktion ved at fokusere på, hvordan folk laver ideer om at 'blive uddannet' og 'være anderledes'. Det kan undervises som et kontinuerligt modul eller som to separate moduler.

2. Etnografiske udgangspunkter

Emne 1: Den kulturelle produktion af 'den uddannede person'

De to første tekster i dette sæt udforsker, hvad der udgør 'uddannede personer' i meget forskellige sammenhænge. (Se uddannet person). Etnografier fra ecuadorianske skovfolk (Rival 1996) og såkaldte squatters i Katmandu (Valentin 2005) gør opmærksom på de generationsudfordringer, der er forbundet med lokal kulturel transmission og social sammenhæng, når 'moderne skolegang' bliver den eneste legitime og anerkendte form for uddannelse. Disse etnografier tilskynder studerende til at reflektere over moderne skolegang som en blandt mange andre former for uddannelse, og til at se på national skolehistorie såvel som produktionen mellem generationerne af 'uddannede personer' i deres egne familier. Studerende kan også udforske samfundets opfattelse af lærere som 'uddannede personer' og reflektere over statusforskellene hos primære, sekundære og videregående undervisere eller erhvervs-, erhvervs- og akademiske lærere.

Wolcotts detaljerede artikel om det 'luskede barn' (2002) henleder opmærksomheden på den igangværende kulturelle produktion af 'utilstrækkelig skolegang', der fører til 'utilstrækkeligt uddannede unge' og skolefrafald. Artiklen giver mulighed for refleksion over, hvordan særlige forestillinger om 'uddannet' fordrer (eller begrænser) social mobilitet, skaber sociale hierarkier og tilskriver autoritet og legitimitet. Artiklen opfordrer til refleksion over, hvad der er 'tilstrækkelig

skolegang', og hvordan vi kan omdanne uddannelsessystemer for at opnå passende skolegang for alle.

Emne 2: Den kulturelle produktion af symbolske grænser

Med udgangspunkt i etnografiske studier af, hvordan grænser mellem grupper produceres og udøves i faktiske situationer, diskuterer de to første artikler i dette sæt dynamikken i produktionen af etniske grænser. Med argumentet om, at ikke alle forskelle mellem grupper er baseret på etnicitet, illustrerer den første artikel dette gennem de skiftende strategier, anfægtelse og situerethed af grænsearbejde på den kroatiske halvø Istrien. Her påvirker forskellige migrations- og bosættelseshistorier, hvordan folk forhandler, skifter eller udviser grænser mellem 'andre etniske og' co-etniske 'sammenslutninger, idet de f.eks. ser andre etniske grupper som Istriere og co-etniske som tilbagestående (Valenta og Gregurovic 2015). Dette arbejde er nyttigt til at reflektere over, hvordan tilsyneladende stabile grænser mellem etniske grupper skifter med politisk, økonomisk og demografisk forandring, og om hvordan forskelle baseret på uddannelse indgår i både grænsemarkering (stigmatisering) og grænsetranscendens (accept).

Den anden artikel behandler skoler som steder med konstant grænsearbejde, hvor kategorier af etnicitet og klasse oprettes og vedligeholdes, skjules eller ignoreres, krydses eller udfordres. For at diskutere grænsearbejde i en blandet-etnisk israelsk skole med en ideologi om etnisk integration kontrasterer forfatterne det arbejde, lærerne gør for at neutralisere etniske grænser, og deres politiske implikationer, med det arbejde eleverne gør for at placere deres daglige oplevelser af inter-etnisk spænding på skolens dagsorden, i et forsøg på at mindske kløften mellem ideologi og virkelighed (Tabib-Calif og Lomsky-Feder 2014: 22).

Den sidste artikel definerer kulturel produktion som det løbende fortolkende arbejde folk udfører, der skaber grunden til, at en vis adfærd skiller sig ud og dermed får konsekvente og institutionelle konsekvenser. McDermott et al. (2006) hævder, at almindelig uddannelsespolitik og det gennemgribende fokus på konkurrence i amerikansk uddannelse gør amerikanske skoler velorganiserede til at skabe hierarkier ud af forskelle. De er også velorganiserede til at blande og matche indlæringsvanskeligheder (LD) med minoritetsstatus, da amerikanske undervisere trækker på et dobbelt klassificeringssystem, der producerer *en slags personer* langs etniske, racemæssige og sproglige linjer og i forhold til formodede mentale evner. Et vigtigt punkt er, at den kulturelle produktion af børn med LD er indlejret i de samordnede aktiviteter hos fagfolk - læger, advokater, psykologer, undervisere - og forældre, som alle er involveret i at lede efter og frembringe bevis for LD i uddannelsesmiljøer designet til at skabe symptomer på LD synlige - især blandt minoritetsstuderende (McDermott et al. 2006: 12-13).

3. Måder at forstå

Klassisk antropologis interesse i spørgsmål om kulturel kontinuitet og social samhørighed førte til studier af kulturel transmission, inkulturering og erhvervelse, der så på hvordan folk viderefører tro, sprog, skikke, viden, værdier og verdenssyn fra generation til generation. Det førte også til studier af social reproduktion af hvordan folk opretholder sociale strukturer, gruppekontinuitet og stratifikationssystemer baseret på alder, køn og socialt privilegium. Begge tilgange kan findes i etnografiske studier af barndomsuddannelse og skolegang. Mens nogle har foretaget detaljerede undersøgelser af kerneprocesser for kulturel transmission, erhvervelse og læring, har andre trukket på kritiske teorier om social reproduktion for at undersøge, hvordan uddannelsessystemer gengiver klassestrukturer og opretholder systemisk kulturel dominans og social ulighed (jf. Levinson og Holland 1996).



Brugen af etnografiske metoder tvang forskere til at gå ud over deterministiske teorier om social reproduktion. Rigorøs etnografi måtte pålideligt demonstrere, hvordan kulturelle former spiller ud i uddannelsesmæssige omgivelser, hvor de forhandles og bestrides af både lærere og børn. Det måtte også pålideligt demonstrere, hvordan børn påtager sig sociale hierarkier, hvordan de passer på, vedtager og forhandler om privilegier og ulighed i hverdagen.

Gennem dette er antropologer kommet til at forstå kultur som en proces, som kontinuerligt produceres, selv når den tilsyneladende er 'reproduceret'. Dette erstatter forståelsen af kultur som en statisk og uforanderlig essens, der 'transmitteres' mellem generationer. Ved at understrege kultur som en kontinuerlig proces med meningskabelse i sociale og materielle sammenhænge, giver kulturproduktion os mulighed for at udforske, portrættere og fortolke, hvordan "mennesker aktivt konfronterer de ideologiske og materielle forhold i deres liv i skoler og videre" (Levinson og Holland 1996: 13-15). Den behandler de processer, hvorigennem sociale aktører aktivt og sammen producerer kulturelle og sociale former på bestemte tidspunkter og steder. Fra dette perspektiv er både kontinuitet og forandring resultater, resultatet af det fælles arbejde for alle involverede. Denne tilgang kræver finkornede og nuancerede undersøgelser af de processer, hvor børn som sociale aktører får viden om privilegium og hierarki og en følelse af, hvor og hvornår de skal bruge, modstå eller underkaste sig det. Undersøgelser, der bruger denne tilgang, ser nøje på, hvordan børn kommer til at forstå og skelne mellem racemæssige, kønsmæssige eller etniske forskelle og får viden om, hvilke former for grænsearbejde der er acceptabelt i bestemte situationer.

Undersøgelsen af kulturel produktion, af hvordan folk tilskriver verden kultur er åben i den forstand, at resultaterne af denne produktion ikke er forudbestemt; snarere er de stadig at finde ud af. Denne tilgang giver mulighed for handlefrihed, bestridelse og situationskompleksitet uden at miste synet af det faktum, at mennesker fødes i verdener-ikke-af-deres-egen-frembringelse, at menneskelig handlefrihed altid er begrænset af tidligere arrangementer, selv når verden altid og uundgåeligt skabes på ny.

4. Foreslåede øvelser

Forberedelse:

- Læs de etnografiske artikler omhyggeligt, og gør dig fortrolig med nøglebegreberne og argumenterne og de etnografiske eksempler. Forbered dig på klassediskussion af disse tekster, og hvordan de er nyttige til at tænke på uddannelsesmæssige bekymringer, spørgsmål og realiteter i dit eget land eller din lokale region

Gruppearbejde:

- **'Den uddannede person':** Inddel klassen i to eller tre grupper:
 - **Gruppe 1:** Facilitér en diskussion af de forskellige måder, hvorpå du og/eller mennesker, du kender, ses som 'uddannede' (eller ej). Forhold dette med spørgsmål om status, autoritet og din egen beslutning om at blive lærer.
 - Hvad betyder det at blive betragtet som 'uddannet' for en persons adgang til bestemte job, varer, respekt og medlemskab (eller ej) i den nuværende situation?
 - Hvilken slags viden, færdigheder og adfærd omfatter at være 'højt' eller 'tilstrækkelig' uddannet i forskellige omgivelser og sammenhænge?
 - Hvilke former for autoritet og legitimitet giver 'at blive uddannet'?



- **Gruppe 2:** Søg online efter offentlige debatter om uddannelse i forskellige lande/regioner. Diskuter de forståelser af 'den uddannede person', der findes i disse debatter, og hvordan de bestrides.
- **Symboliske grænser:** Inddel klassen i tre eller flere grupper:
 - **Gruppe 1:** Træk på Gullestads koncept med usynlige hegn (1986) og diskuter hvordan 'forestillet ensartethed' (lighed opfattet som ensartethed) spiller ind i den måde, folk trækker etniske (eller andre) grænser omkring national identitet i dit land.
 - **Gruppe 2:** Baseret på følgende citat: *den utilsigtede konsekvens af et bestemt sæt ideer kan være opførelsen af 'usynlige hegn', selvom den oprindelige eller bevidste motivation var netop at fjerne dem* (Gullestad 1986: 55)
 - Diskuter en eller to af de vigtigste 'usynlige hegn', der fungerer i din skole - på trods af bestræbelser og politikker for at fjerne dem.
 - Hvordan fungerer disse usynlige hegn? Er de baseret på forskelle i alder, køn, seksualitet, race, etnicitet, anciennitet, emne, politik eller andet? Hvad holder dem på plads?
 - **Gruppe 3:** Brug af Barth og Gullestad som baggrund for din diskussion:
 - Søg online efter en offentlig debat om indvandring. Vær nøje opmærksom på de kategorier og metaforer (ubudne gæster, flygtninge, anstændige folk) folk bruger til at udtrykke deres meninger om forskellige slags Andre.
 - Diskuter det kulturelle grænsearbejde, folk udfører ved at bruge disse særlige kategorier og metaforer i offentlige debatter. Hvilke grænser prøver de at oprette, vedligeholde eller overskride?

5. Læringsmål

- Lærere vil reflektere over, hvordan de 'producerer kultur' i undervisningen og i skolehverdagen.
- Lærere vil reflektere over de klassifikationssystemer, de trækker på for at fortolke børns adfærd og læring, og hvordan deres brug af bestemte kategorier kulturer verden.
- Lærere vil reflektere over sig selv som 'uddannede personer', hvordan dette placerer dem i lokale og globale uddannelseshierarkier, og hvordan disse hierarkier produceres og vedligeholdes.
- Læreren vil reflektere over forbindelser mellem almindelige ideer om 'den uddannede person', pædagogisk ideologi, den nationale læseplan og forståelsen af 'det tilstrækkeligt uddannede barn'.
- Lærere vil undersøge, hvordan bestemte versioner af 'den uddannede person' lokalt forhandles og bestrides.
- Lærere vil udforske begrebet 'grænsearbejde' og reflektere over slags grænser, de markerer i det lokale skolemiljø.
- Lærere vil reflektere over den kulturelle produktion af etniske (og andre) grænser i skolemiljøer, og hvordan de er markeret, forhandlet og sløret, og hvem gør hvad og hvordan?



6. Litteratur

Den kulturelle person af 'den uddannede person'

Levinson, B. A. and D. Holland (1996) The Cultural Production of the Educated Person: An Introduction. In *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*. B. A. Levinson, D. E. Foley, D. C. Holland (eds.) New York: State University of New York Press: 1-54.

Rival, L. (2000). 'Formal schooling and the production of modern citizens in the Ecuadorian Amazon. In: Levinson, B. A. U. et al. (eds.) *Schooling the symbolic animal: social and cultural dimensions of education*. Oxford: Rowman and Littlefield: 108-122.

Valentin, K. (2005) The 'Schooled Person': Negotiating Caste and Generation. In *Schooled for the Future? Educational Policy and Everyday Life Among Urban Squatters in Nepal*, Information Age Press, pp. 155-182.

Wolcott, H. F. (2002) Adequate Schools and Inadequate Education. The Life History of a Sneaky Kid. *Anthropology and Education Quarterly* 14(1): 3-32.

Den kulturelle produktion af symbolske grænser

Barth, F (1969) Introduction. In *Ethnic Groups and Boundaries: Social organization and the cultural production of difference*.

Gullestad, M. (1986) Symbolic 'fences' in urban Norwegian neighborhoods. *Ethnos* 51(1-2): 52-70.

McDermott, R. S. Goldman and H. Varenne (2006) The Cultural Work of Learning Disabilities *Educational Researcher* 35(6): 12-17.

Tabib-Calif, Y. and E. Lomsky-Feder (2014) Symbolic Boundary Work in Schools: Demarcating and Denying Ethnic Boundaries, *Anthropology & Education Quarterly*, 45(1): 22-38.

Valenta, M. and S. Gregurovic (2015) Ethnic groups and a dynamic of boundary making among co-ethnics: An experience from Croatian Istria. *Ethnicities* 15(3): 414-439.

Videre læsning

Cohen, A. (2000) *Signifying identities. Anthropological on Boundaries and Contested Values*. London and New York: Routledge.

Graeber, D. (2013) Culture as creative refusal. *The Cambridge Journal of Anthropology*, 31(2): 1-19.

Hobsbawm, E. and T. Ranger (2000) Chapter 1: Introduction: Inventing Traditions and Chapter 7: Mass-producing traditions: Europe, 1870,1914. In *The Invention of Tradition*, Cambridge: Cambridge University Press: 1-14, 263-307.

Varenne, H (200X) The Question of European Nationalism. In *Cultural Change and the New Europe: Anthropological perspectives on the European Community*, edited by T. Wilson and M. Estellie Smith. Westview Press: 223-240. varenne.tc.columbia.edu/hv/art/nationalism-main.html

Varenne, H. (2008) Culture, Education and Anthropology, *Anthropology & Education Quarterly*, 39(4):356-368.

Varenne, H. (2007) Difficult Collective Deliberations: Anthropological Notes Towards a Theory of Education. *Teachers College Record*, 109(7): 1559-1588.



Willis, P. (1977) *Learning to Labour. How Working-class Kids Get Working- class Jobs.*

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Modul - At bo i Verden

Georgia Sarikoudi (GRE)

Hvorfor undervise dette modul?

Mennesker har en tendens til at forstå rum som en abstrakt dimension, hvor menneskelige aktiviteter finder sted; det er dog aktivt involveret i menneskelige handlinger og forhold. Især i børns liv og skoleoplevelser er rum vigtigt. Især skolelokalet er en væsentlig faktor i den læringsproces, der definerer social interaktion og relationer til skolegangserfaring. Udtrykket "rum" henviser ikke kun til det fysiske rum (klasseværelse, gård, vej til skole), men også til det sociale område, hvor adfærd, identiteter, kulturel baggrund og magtdynamik udfoldes. Dette modul sigter mod at forklare, hvordan socialantropologien gennem dens metodologiske værktøjer, feltarbejde og etnografisk skrivning kan bidrage til kritisk forståelse af emner som rummets rolle i interaktion mellem børn med kulturelt forskellig baggrund og identitet. Dette modul giver lærere muligheden for at se rummet, især skolens rum, som et felt for udtryk og interaktion (f.eks. Hvordan bruger børn skolepladsen til at udtrykke identiteter, præferencer, konflikter?)

Etnografiske udgangspunkter

Ifølge Soja (1989) henviser begrebet "rumlig vending" til den voksende akademiske interesse i rum indenfor samfundsvidenskaben. Discipliner relateret til uddannelse lægger betydelig vægt på rummet. Burke & Grosvenor (2008) drøfter transformationen af skoler og undersøger de traditionelle og innovative (f.eks. udendørs) skoler/klasseværelsesdesign med henvisning til tværkulturelle "ideer om barndom, uddannelse og samfund" (s. 12). Etnografiske studier fokuserer på rum som en effekt af handling i grundskolen (Adler & Adler 2003). Adlers undersøger nogle af de mønstre, som børn udvikler i dette sociale rum, og bemærker de kønsbestemte og kulturelle forskelle, deres socialisering, dynamikken og det sociale hieraki, der udvikles i aktiviteter efter skoletid. Þrastardóttir (et al.) (2019) offentliggjorde sin etnografiske forskning blandt 8. og 9. klasser på en offentlig skole i Island med fokus på, hvordan studerende bruger forskellige rum i på en grundskole, og hvordan aktiviteter i disse rum producerer idéer om køn. Skolemiljøet favoriserer opdelingen af praksis mellem drenge og piger. Kønsopdelingen opretholdes gennem denne praksis, der understøtter bestemte former for maskulinitet med vægt på atletisk legemliggørelse og sportsviden. Derudover viste dette at påvirke magtforholdene i klasseværelset. Nogle studier er opmærksomme på det rum, børnene passerer på vej til skole. Morojele og Muthukrishna (2012) giver en indsigt i selve turen til skoles betydning, og hvordan børn (re) definerer de forskellige steder og rum og de sociale interaktioner, der er integreret i denne rejse i det landlige område af Lesotho i Sydafrika.



Måder at forstå

For at forstå rummet og dets interaktion med skolen er vi nødt til at have nogle grundlæggende antropologiske begreber i tankerne.

"Vidensmidler" (Moll, 2010) - er den kulturelle viden, som børn (særligt dem med migrant baggrunde) bærer med sig. Lærere skal være opmærksomme på elevernes kulturelle oplevelser for at hjælpe dem i deres sociale interaktioner i skolen, såvel som med deres faglige præstation i klassen.

Andetgørelse (San Martín 2017) - Det at "andetgøre" vi sige at stemple en person eller en gruppe som en, der tilhører en socialt underordnet kategori end "jeg'et". Migranter udsættes generelt for inkluderende eller ekskluderende procedurer baseret på kulturelle træk. Uddannere skal være i stand til at fungere som kulturelle formidlere og tilbyde muligheder for studerende med en anden kulturel baggrund, samt en følelse af at blive inkluderet og at høre til.

Migration - I slutningen af det 20. århundrede har globale økonomiske forandringer, migrations- og kulturstrømme og overførslen af produkter og ideer udfordret antagelser om fastheden af begreber som rum og beboelse. Hvilke betydninger har rum på et tidspunkt, hvor kontinuerlige strømme af mennesker, information, ideer og varer overskrider de nationale grænser og ikke længere er knyttet til et enkelt oprindelsessted? I en postkolonial æra designer og genskaber lokale og indvandrere deres liv mange steder. Samme år kritiserede Liisa Malkki (1997) tanken om et "rodfæstet" samfund eller kultur i et bestemt område, der ellers dominerede antropologiske studier af kultur og rum såvel som den populære diskurs. Lærere og undervisere bør have denne forståelse af globalisering og den konstante bevægelse af mennesker, der skaber multietniske og multikulturelle klasseværelser, i tankerne.

Begreber om mobilitet, migration og fordrivelse giver mulighed for at reflektere over rum og beboelse på mere komplekse måder, end blot at tilpasse sig det fysiske miljø. Skoler overalt i verden har et stigende antal studerende med indvandrerbaggrund, og det bliver stedet, hvor forskellige kulturer og identiteter mødes. Lærere skal derfor uddannes til at kunne hjælpe eleverne med at tilpasse sig dette nye miljø, udtrykke deres ideer og interagere socialt med deres klassekammerater og lærere.

Foreslåede øvelser

Modulet vil blive opdelt i to dele, som varer to uger og 8 timer i alt. I de første 4 timer vil de studerende blive fortrolige med nogle grundlæggende antropologiske begreber (rum, mobilitet, viden) og med etnografiske eksempler om rummets betydning og praksis i skoler. I den anden del bliver lærerne bedt om at organisere små projekter i deres klasser. De kan blive enige med deres studerende om at omorganisere skriveborde hver uge, og derefter vil eleverne bemærke, om / hvordan denne ændring påvirker deres interaktion med deres klassekammerater og med deres lærere. Dette er en opgave for lærere i grundskoleklasser. Et andet projekt, som lærere kunne gennemføre, er at gå med nogle af deres studerende fra skole til deres hjem. De kan bede dem beskrive under denne vandring deres vigtige steder og rum (parker, fitnesscentre, kaffebarer, boghandlere, kirker, etc), hvor de føler sig mere behagelige (og hvorfor) til at udtrykke deres identitet (kulturelle, seksuelle) og danne sociale relationer. Dette projekt vedrører lærere og studerende i gymnasier.



Læringsperspektiver

- Deltagerne bliver fortrolige med grundlæggende antropologiske begreber om rum, sted og deres forbindelse til uddannelse og skolegang.
- Deltagerne forstår, hvordan skolelokalet definerer social interaktion og relationer.
- Deltagerne får muligheden for at designe forskningsprojekter og lære, hvor vigtig rum er, både indenfor og udenfor klassen, i forhold til udviklingen af studerendes identiteter og deres sociale interaktioner.

Litteratur:

Adler, P. A., & Adler, P. (2003). Peer power: Preadolescent culture and identity. New Brunswick: Rutgers University Press.

Burke, C., & Grosvenor, I. (2008). School. London: Reaktion Books.

Prastardóttir B., Ásgeir Jóhannesson, I., & Lappalainen, S. (2019) "Walls, seats and the gymnasium: a social-material ethnography on gendered school space in an Icelandic compulsory school", Ethnography and Education, DOI: [10.1080/17457823.2019.1698306](https://doi.org/10.1080/17457823.2019.1698306)

Gupta, A. & Ferguson, J. (eds) (1997). Culture, Power, Place: Explorations in Critical Anthropology. Durham, London: Duke University Press.

Gupta, A. & Ferguson, J. (eds) (1997). Anthropological Locations: Boundaries and grounds of a field science. Berkeley: University of California Press.

Malkki, L. H. (1997). "National Geographic: The Rooting of Peoples and the Territorialization of National Identity among Scholars and Refugees". In: Akhil Gupta, James Ferguson (eds) Culture, Power, Place. Explorations in Critical Anthropology. Durham, London: Duke University Press, 52-74

Moll, L. C. (2010). "Mobilizing culture, language, and educational practices: fulfilling the promises of 'Mendez' and 'Brown'". Educational Research, 39(6) :451–460.

Morojele, Ph., & Muthukrishna, N. (2012). "The Journey to school: Space, geography and experiences of rural children" Perspectives in Education 30 (1): 90-100

Olwig, K. F., Hastrup, K. (eds.) (1997). Siting Culture. The Shifting Anthropological Object. London, New York: Routledge.

San Martín, J. (2017). "Phenomenology and the Other: Phenomenology Facing the Twenty-First Century". In Walton R., Taguchi S., Rubio R. (Eds) Perception, Affectivity, and Volition in Husserl's Phenomenology. Phaenomenologica. vol 222. Cham: Springer, 179-195.

Soja, E. W. (1989). Postmodern geographies. The reassertion of space in critical social theory. London: Verso.

Further Readings:

Hannerz, U. (1996). Transnational Connections: Culture, People, Places. London, New York: Routledge.

Massey, D. (1996). Space, Place and Gender. Cambridge, Oxford (2nd edition, orig. 1994): Polity press.

McGregor, J. (2004b). "Space, power and the classroom". FORUM, 46(1): 13–18.

Modul – Intersektionalitet

Christa Markom / Jelena Tosic / Martina Sturm / Paul Sperneac-Wolfer (AUT)

1. Hvorfor undervise dette modul?

Identiteter er komplekse. I skolen som andre steder mødes de mest forskellige horisonter af oplevelser og livshistorier. I samme ånd som inkluderende praksis med undervisning er det en læreres ansvar - i skoler og andre steder - at lære de forskellige livssituationer og erfaringer hos eleverne at kende og behandle dem følsomt. I academia er der de sidste tredive år blevet produceret en enorm mængde litteratur, der tackler disse spørgsmål gennem intersektionalitetens paradigme. Denne tilgang skal inkluderes, når man undersøger ens egne såvel som andres specifikke oplevelser. Hvad det betyder, og hvilken rolle det kan spille i undervisningssituationer er beskrevet i det følgende.

2. Ethnographic Entry Points

I henhold til en definition, der opsummerer de forskellige tilgange omkring begrebet, kan intersektionalitet forstås som: "Intersektionalitet er en måde at forstå og analysere kompleksiteten i verden, i mennesker og i menneskelige oplevelser. Begivenhederne og forholdene i det sociale og politiske liv og jeg'et ... er generelt formet af mange faktorer på forskellige og gensidigt påvirkende måder. Når det kommer til social ulighed, forstås folks liv og magtorganiseringen i et givet samfund bedre som formet ikke af en enkelt akse af social opdeling, det være sig race eller køn eller klasse, men af mange akser, der arbejder sammen og påvirker hinanden" (Collins & Bilge 2016: 2).

I hverdagen bruger vi en række forskellige kategorier, eller såkaldte akser - det være sig køn, oprindelse, fysiske funktionsnedsættelser eller klasse - som defineres ud fra nogle attributter og som ofte fører til forskelsbehandling. En fremtrædende repræsentant for udtrykket, den amerikanske jurist Kimberlé Crenshaw, beskriver intersektionalitet ved hjælp af metaforen for et vejkryds. Hvis vi ser diskrimination som en trafikulykke, er det ofte tilfældet, at ulykken ikke kun blev forårsaget fra én retning, men at flere akser spillede en rolle. Mennesker påvirkes af meget forskellige oplevelser af forskelsbehandling, for eksempel vil en hvid heteroseksuel mand opfatte sit sociale miljø anderledes end en kvinde i kørestol. At forstå forskellige oplevelser betyder at være sensitiv over for forskellige og krydsende perspektiver. Med en anden passende metafor beskriver Lisa Anderson-Levy i et interview den største udfordring inden for denne tilgang det at skulle være analytisk jonglerende, altså at "holde kuglerne i luften på samme tid" (2018) for at udvise respekt for kompleksiteten af den oplevede virkelighed for mange mennesker.

3. Måder at forstå

Vi begynder med en kort skitse af de historiske forløbere for intersektionalitetsparadigmet (Frances Beal 1969, Combahee River Collective 1977) og går derefter videre til værket af Kimberlé Crenshaw (1989), en tidlig hovedperson omkring intersektionalitetsmetoden. Hvad tilføjer hendes arbejde? Vi undersøger derefter: Sabine Strassers forskning på flere identiteter og tilknytninger i forbindelse med migration og køn (2008); konstruktioner af minoritets- og majoritetsgrupper og spændinger inden for minoritetsgrupper (Eisenberg & Spinner-Halev 2005); og kompleksiteten af tilhørighed og intersektionitet i en globaliseret verden (Yuval-Davis 2006, 2011). Dette vil danne grundlag for at forberede deltagerne på den metodologiske øvelse, yderligere beskrevet nedenfor.

Tilgange til intersektionalitet er nyttige til at diskutere og forstå:

Positioneringens beliggenhed og relativitet: F.eks. Kan en person eller gruppe samtidig indtage en hegemonisk position som en hvid person med god indkomst fra et rigt industriland og på samme tid en mindretalsposition som en lesbisk kvinde med marginaliseret status i et akademisk miljø).

Hvordan kulturisering af køn eller social klasse kan føre til modstridende emnepositioner. For eksempel kan et barn, der står over for udfordringer i skolen, på grund af hans / hendes sociale baggrund eller ved almindelig kønnede attributter opleve, at mennesker (mis) forstår disse og antager at de stammer fra kulturelle forskelle.

4. Eksempler på øvelser

I tværfaglige uddannelsesprojekter med unge eller voksne er udgangspunktet ofte en selvbiografisk undersøgelse for at fordrer refleksion over forskellige former for magt og diskrimination. Livets realiteter, såvel som deltagernes behov og interesser, tjener som grundlag for selvobservation. På denne måde muliggør intersektionelle tilgange i uddannelse kritisk refleksion over processer med identitet og tilhørighed, om hvordan enkeltpersoner navigerer mellem de sociale begrænsninger og mulighederne for selvidentifikation inden for eksisterende magtkonfigurationer.

Vi begynder med en undersøgelse af deltagernes egne biografier som en reflekterende øvelse for at afsløre de former for magtstrukturer og diskrimination, der kan opleves. Dette efterfølges af peer-gruppe-interviews med andre deltagere, der overvejer de relative holdninger af interviewer og informant i interviewprocessen. Den sidste øvelse (hvis tid og betingelser tillader det) involverer at gennemføre samtaler med andre studerende eller deres familiemedlemmer. Vi laver analyser af narrative biografiske interviews ved at identificere og beskrive sociale kategorier og undersøge de processer, der producerede dem. Vores mål er at skabe kritisk bevidsthed om magt og om overlappningen af sociale kategorier, samt at fremhæve kompleksiteten af de sociale arenaer, som mennesker skal bevæge sig rundt i hverdagen.

Det narrative-baserede biografiske interview har vist sig at være en nyttig metode til at forstå disse processer og individuelle positioner. Start med et generativt spørgsmål til at stimulere fortællingen og fortsæt interviewet med en narrativ udforskning for at "afslutte" og dykke dybere ned i fortællingen ved at fokusere på særligt vigtige eller uklare segmenter (immanent undersøgelse). Den sidste fase af interviewet sigter mod at afbalancere fortællingen ved at stille yderligere spørgsmål om årsagerne til bestemte begivenheder eller ved at udforske informantens generelle eller specifikke syn på udvalgte emner (exmanent undersøgelse). Det er vigtigt, at fortællingen ikke afbrydes af spørgsmål, retningsbestemte indgreb eller evalueringer. At øve sig aktivt på at lytte er centralt i dette. At udforske livshistorier, livsfaser eller specifikke livstemaer med de interviewede gør det muligt at genkende processer med identitetsdannelse og udvikling i forbindelse med biografiske oplevelser, og fortolke eller analysere disse som udtryk for individuelle intersektionelle positioner. Den biografiske tilgang gør det muligt at rekonstruere personlige forandrings- og transformationsprocesser i løbet af levetiden.

5. Læringsmål

- Deltagerne introduceres til det grundlæggende i den tværgående tilgang og andre (antropologiske) teorier om klassificering og kategorisering for at bruge dem i deres uddannelsesmæssige rammer
- Deltagerne bliver fortrolige med det grundlæggende i narrative tilgange, herunder livshistoriske interviews og andre kvalitative forskningsmetoder, for at blive i stand til at se indbyrdes sammenhænge mellem personlige biografier og samfundsmæssige påvirkninger
- Deltagerne bliver i stand til at analysere og reflektere over deres egne og andres livshistorier med hensyn til forskellige former for magt og diskrimination
- Deltagerne bliver i stand til at reflektere over, hvordan magtforhold påvirker pædagogiske institutioner og praksisser, og deres egen rolle i potentielt at skabe, forevige eller dæmpe sociale uligheder som undervisere

6. Litteratur

- Collins, P. H., & Bilge, S. (2016). *Intersectionality (Key Concepts)*. New York: Polity.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. <https://philpapers.org/archive/CREDT1.pdf> (07.03.2020 18:36).
- Yuval-Davis, N. (2011). *The politics of belonging: intersectional contestations*. London: Sage
- Strasser, S. (2008). We will not integrate! Multiple belongings, political activism and Anthropology in Austria. In: Armbruster, Heidi/Lærke, Anna (Hg.) *Taking Sides. Ethics, Politics and Fieldwork in Anthropology*. New York, Oxford: Berghahn Books. 175-197.

Læs videre

- The Combahee River Collective Statement (1977).
https://americanstudies.yale.edu/sites/default/files/files/Keyword%20Coalition_Readings.pdf (07.03.2020 18:45)
- Eisenberg, A., & Spinner-Halev, J. (Eds.). (2005). *Minorities within Minorities: Equality, Rights and Diversity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flick, Uwe. (2014). *An introduction to qualitative research* (5th ed.). London: SAGE
- Gaebel, K. (2013). *At the Intersections of Resistance: Turkish Immigrant Women in German Schools*. Iowa.
- LeVon, L. A. (2018). "Teaching Race with Lisa Anderson-Levy: Intersectionality, Paradigm Shifts, and the Ubiquity of Whiteness." *Teaching Tools, Fieldsights*, April 9. <https://culanth.org/fieldsights/teaching-race-with-lisa-anderson-levy-intersectionality-paradigm-shifts-and-the-ubiquity-of-whiteness> (07.03.2020 18:40)
- Verloo, M. (2006). Multiple Inequalities, Intersectionality, and the European Union. In: *European Journal of Women's Studies*. 13 (3): 211- 228.
- Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft* (2. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.
- Yuval-Davis, N. (2006). Intersectionality and Feminist Politics. In: *European Journal of Women's Studies*. 13 (3): 193-209.

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Modul – Livsfaser og overgange

Georgia Sarikoudi (GRE)

1. Hvorfor undervise dette modul?

Livsforløbet er en kompleks proces af individuel og kollektiv adfærd relateret til tro, institutionaliseret praksis og symbolik. Livsforløb udgøres af mange faser og forbigående øjeblikke i løbet af livet (barndom, skolegang, voksenalderen, ægteskab, arbejdsintegration osv.) Livsfaser og overgange opleves og attesteres gennem udførelse af ritualer, social praksis af kollektiv karakter og betydning med gentagne handlinger og faste betydninger. Skoleperioden er en vigtig fase af livet for børns udvikling og sociale integration. Forskellige overgange i fysiske eller sociale domæner eksisterer sammen med liminale "tærskler" (McLauren, 1993) og konstruerede grænser mellem lokaliteter, temporalitet, identiteter og sociale strukturer (barrierer mellem det ydre miljø og skolebygningen, korridorer mellem klasselokaler, pauser mellem timer, forhold mellem venner og studerende eller studerende og undervisningspersonale). Overgangsritualer legitimerer sociale kategoriseringer, udgør sociale positioner og roller, afgrænser rum og regulerer adfærd.

Dette modul vedrører både lærere og studerende. Det demonstrerer betydningen af ritualer i skolens daglige liv og giver en forståelse af de komplekse systemer for rituelle forestillinger i skolens samfund. Gennem brug af etnografiske eksempler og aktiviteter introducerer kurset måder at reflektere over interaktion mellem lærer og elev inden for uddannelsesinstitutioner og praksis. Hvordan oplever et barn at forlade hjemmet og komme ind i skolefællesskabet? Hvad er lærerens rolle i denne overgang? Dette er nogle spørgsmål, som dette modul vil behandle.

2. Etnografisk udgangspunkt

Den eksisterende litteratur om ritual og skolegang (McLaren 1987, 1993; Bernstein et alia 1966) fokuserer på spørgsmål om opretholdelse af kontrol og orden samt transmission og udførelse af skolens regler. I henhold til McLaren's etnografi på en katolsk ungdomsskole er en skole et rigt lager af ritualer, der indleder elever i skolens samfund, instruerer dem i skolens værdier, styrker deres ønske om at lære og byder dem velkommen som medlemmer af elevernes organ.

McLaren tilbød en række ritualiserede metoder i skolelivet. Mikroritualerne er aktiviteter, der finder sted hver dag (morgenbøn, bøn før frokost). Makroritualerne er det samlede antal lektioner i en enkelt skoledag. Revitaliseringsritualerne "fungerer som en indsprøjtning af deltagernes fornyelse af engagement". Intensiveringsritualerne forener elever eller lærere eller begge i klasseværelset. Og endelig modstandsritualerne, der er en del af subkulturen af de portugisiske unge i byerne, der indvandrer, der inkluderer den bevidste eller ubevidste indsats, som eleverne gør for at undergrave skolens regler og normer. McLaren afslører, hvordan eleverne bevæger sig ind og ud af "skoletilstanden", der skifter gennem "streetcorner-staten" - et begrænset sted, imellem og imellem i henhold til Turners vilkår (1969). For McLaren er ritualer ikke kun teknikker, der forbedrer læring og binder skolens samfund, men også mekanismer, "der afslører politisk håndhævelse til en status quo, der fordeler nogle til ulempe for andre" (Quantz, O'Connor og Magolda 2011: 18).

Ghaye og Pascal (1988) foreslår nogle aktiviteter (indkøb af skoleuniform og en indbydende tale fra skolelederen), der kan lette overgangen fra hjem til skole for første klassinger og deres forældre. På samme måde analyserer Patricia Scully og Jacqueline Howell (2008) "I Love You Dinner", som et



førskoleklasser holder hvert år for at fremme båndet mellem lærere, studerende og forældre. Formålet med disse ritualer er at hjælpe børn med at komme ind i deres nye samfund, dvs. skole, og skabe et bånd mellem dem, deres forældre og skolelærere.

3. Måder at forstå

Et ritual er et bestemt mønster for adfærd som har symbolsk betydning for deltagerne. Victor Turner (1969) ser ritualer som en metode til social kontrol. Turner hævdede, at overgangsritualer er antitetiske over for den eksisterende sociale struktur. Han talte om "anti-struktur", en tilstand, der eksisterer, når folk krydser tærsklen og går ind i en "liminal" situation, hvor de befinder sig i mellem to faser. I denne periode kan folk opleve et fænomen, som Turner kaldte "communitas". Som han bemærkede, da unge Ndembu-mænd [det afrikanske folk han studerede] gennemgik rituel indvielse til manddom, udviklede de en særlig kommunitær bånd, mens de blev adskilt fra de andre medlemmer af samfundet. McLaren er blevet påvirket af Turner, da han beskrev alle antistrukturer, der kan udfordre skolernes orden og regler.

Overgangsritualer. Udtrykket blev introduceret af Van Gennep (1960 [1909]). Den beskrev ceremonier, der betyder en betydelig overgang fra en social status til en anden. Denne overgang består af tre faser: adskillelse, overgang og inkorporering. I den første fase har individet forladt gruppen, han / hun tilhørte; i tredje fase genoptager han / hun samfundet efter at have afsluttet ritualet. Mellemstadiet er den begrænsede periode, hvor folk har forladt den ene stat, men endnu ikke er kommet ind i eller deltager i den næste.

Krop, udførelsesform (Turner). Kroppen spiller en afgørende rolle under ritualet. Det oplever alle ændringer og stadier af overgangen. Liggende i en uddannelsesmæssig sammenhæng er udførelsesform en måde at konceptualisere personlighed på. Det behandler måderne på det legemliggjorte selv udføres i sociale interaktioner, diskursiv praksis, magtkamp, diskriminerende adfærd og identifikations- og kategoriseringsprocesser. Neill og Caswell (1993) har argumenteret for, at lærere bør trænes i at genkende og fortolke kropssprogbeskeder (gestus, ansigtsudtryk, stemmetone) fra elever.

Vi kan forestille os at skolen repræsenterer separationsfasen i overgangsritualet, hvor børn forlader deres hjem og familier og går ind i en ny verden, skoleverdenen. Her lærer børn at lytte til ikke-pårørende, fremmede voksne, respektere og overholde skolens regler. Den daglige praksis og aktiviteter i klasseværelset afspejler en organisationsrutine, der inkorporerer og transmitterer klassens kultur.

Tilgange til livsforløb er nyttige til diskussion og forståelse:

- Betydningen af daglige ritualer i klasselokalet. De er ikke kun påmindelser om den passende adfærd i klassens regler; de hjælper eleverne med at centrere deres tænkning og læring.
- Lærere bør prøve ikke at bruge for mange ritualer i løbet af kurset. Der er en mulighed for, at eleverne keder sig og ikke adlyder læreren.

4. Foreslåede øvelser

Modulet opdeles i to dele. I denne foreslåede version er den designet til at vare i 8 timer. I den første del, der varer i 3 timer, bliver deltagerne fortrolige med centrale antropologiske begreber (ritual, overgangsritual, udførelsesform) og etnografiske eksempler om ritualer og ritualiseret adfærd i skolemiljøer. Den anden del opdeles i to sektioner på henholdsvis 3 og 2 timer. I den første del vil deltagerne blive bedt om at reflektere over de slags ritualer og ritualiseret adfærd, de har observeret eller oplevet i skolelivet. Er der ligheder eller forskelle mellem de etnografiske eksempler, de læser, og deres oplevelser? Har de genkendt de tre faser i van Geeneps overgangsritualer? Derefter bliver



de bedt om at diskutere eksempler på sådan adfærd, de har bemærket, og på de måder, de har eller kunne have reageret på. Har de bemærket nogen form for communitasbinding mellem studerende? Opfører de sig (lærerne) på en ritualiseret måde under lektionen? Hvordan disse ritualer hjælper eleverne med at klare deres daglige liv i skolen / i klassen? I løbet af den sidste fase kan de diskutere og foreslå nogle ritualiserede rutiner, der kan følge i løbet af deres klasser.

Her kan vi give nogle eksempler på ritualiserede daglige rutiner, som læreren måske har bemærket. Lærere kan deltage i, hvordan børn behandler døren som en tærskel, der adskiller klasselokalet fra de andre skolelokaler. Er der nogen mønstre? Opfører alle børn sig på samme måde, når de går ind i klassen? Er der nogen børn, der går ind og ud over tærsklen? Er der nogen ritualiseret aktivitet / bevægelse, der udtrykker, at døren er grænseområdet for klasselokalet, og nogen har brug for tilladelse til adgang? Er der elementer af communitas inde i klasseværelset eller udenfor, i korridoren, i haven? Hvordan udtrykkes det? Er der andre ritualiserede ankomstaktiviteter (eleverne siger god morgen til læreren, mens han går ind i døren),

En anden ritualiseret adfærd kan være hver gang en ny elev kommer til klasseværelset. Er der en bestemt hilsen, gestus eller tale, som børn siger eller gør til den nye klassekammerat? Designet af et mønster af procedurer, der ville formidle det indbydende budskab, kunne være nyttigt.

5. Læringsmål

- Deltagerne er fortrolige med grundlæggende antropologiske begreber om livsfaser overgange
- Deltagerne forstår samspillet mellem ritualer og samfund og den rolle, de spiller i skolen
- Deltagerne reflekterer over den ritualiserede adfærd, der finder sted i deres klasser og deres egen rolle i disse ritualer

6. Litteratur

- Bernstein, B., Elvin, H., & Peters, R. (1966). "Ritual in education". *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, 251(772): 429-436.
- Ghaye, A., & Pascal, C. (1988). "Four-year-old children in reception classrooms: Participant perceptions and practice". *Educational Studies*, 14. 187-20
- McLaren, P. (1987). The anthropological roots of pedagogy: the teacher as liminal servant. *Anthropology and Humanism Quarterly*, 12 (3&4). 75-85.
- McLaren, P. (1993). *Schooling as a Ritual Performance*, London: Routledge & Kegan Paul.
- Mullis, F. & Fincher S. (1996). "Using Rituals to Define the School Community" *Elementary School Guidance & Counseling* 30 (4): 243- 251.
- Neil, S., & Caswell, C. (1993). *Body Language for Competent Teachers*. London & New York: Routledge.
- Quantz A., O' Connor T., and Magolda P. (2011). *Rituals and Student Identity in Education*. New York: Palgrave.
- Scully, P., & Howell, J. (2008). "Using rituals and traditions to create classroom community for children, teachers, and parents". *Early Childhood Education Journal*, 36: 61-66.
- Turner, V., (1995) [1969] *The Ritual Process: Structure and Anti - Structure*, New York: Aldine De Gruyter, 1995.
- Van Gennep, A. 1960 [1909]. *The rites of passage*, Chicago: University of Chicago Press.



Videre læsning

Burnett, J. H. (1976). "Ceremony, rites, and economy in the student system of an American high school." In J. I. Roberts & S. K. Akinsaya (eds.), *Educational patterns and cultural configurations: The anthropology of education*. New York: McKay, pp. 313–323.

Entwisle, D.R., Alexander, K.L., Olson, L.S. (2003): "The First-Grade Transition in Life Course Perspective". In Mortimer J.T., Shanahan M.J. (eds) *Handbook of the Life Course*. Handbooks of Sociology and Social Research. Springer: Boston, 229-250

Göhlich, M. & Wagner-Willi, M. (2001): "School as a ritual institution". *Pedagogy Culture and Society*, 9 (2): 237- 248.

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Modul – Mobilitet

Danijela Birt Katić / Jelena Kuspjak (CRO)

1. Hvorfor undervise dette modul?

Menneskelig mobilitet er et fænomen, der er relateret til alle vigtige historiske processer. Over hele verden rejser folk på jagt efter bedre levevilkår, bedre uddannelsesmuligheder eller bare for at ændre noget i dem selv. I konteksten af et klasseværelse eller en skolegård har du sandsynligvis mødt en studerende, der kom til din klasse, efter at hans eller hendes familie måtte flytte fra deres hjem, tvunget til at gøre det på grund af en konflikt eller en klimændring. Eller du har måske indskrevet en nytilkommen studerende til et udvekslingsprogram, eller måske personligt deltog du i et af EU's mobilitetskurser. Hvad kan du gøre for at gøre det lettere for en ny studerende at tilpasse sig den nye ramme, og hvordan kan du forberede dig til at deltage i Erasmus + mobilitetskurset? Mobilitet, som et globalt fænomen, tager forskellige former og får tiltagende opmærksomhed i forbindelse med uddannelse. Deltagere der tager dette modul, vil få antropologisk indsigt i kompleksiteten af fænomenet menneskelig mobilitet, uanset hvilken form den tager. Modulet er struktureret til at fordre og stimulere diskussioner om forskellige anvendelser af begrebet mobilitet i uddannelsesmæssige kontekster, såvel som for at hjælpe lærere med at balancere kompleksiteter, der påvirkes af de forskellige måder mobilitet forekommer i uddannelsesmæssige sammenhænge, i deres undervisningsproces.

2. Etnografisk udgangspunkt

Nogle elever oplever at blive flyttet fra en skole til en anden i løbet af deres skolegang. Data fra USA viser, at der i perioden fra 1998 til 2007 var op til 31% af børnene, der skiftede skole én gang (Fiel, Haskins, Turley 2015). Hvis vi ser på vores lokale kontekst, kan vi finde eksempler hvor børn af mange forskellige grunde skifter skole. Denne form for mobilitet påvirker deres skoleperiode såvel som lærernes arbejde og andre, der er en del af uddannelsesprocessen. I bestræbelserne på at hjælpe eleverne med at håndtere problemer, der er forårsaget af bevægelsen fra en skole til en anden, kan lærere finde deres rolle ved at implementere forskellige mekanismer i deres undervisning. Inden for uddannelsesantropologien blev begrebet mobilitet drøftet i relation til migration, med fokus på spørgsmål om social ulighed mellem migrantbørn, der tager højde for skolernes rolle i at integrere indvandrere i det modtagende samfund. Lidt eller ingen opmærksomhed blev rettet mod migranternes liv inden deres migration såvel som deres mobilitetspraksis (Olwig, Valentin 2015).

I sin undersøgelse af migration fra Nepal til Indien diskuterer Karen Valentin de forskellige betydninger der "tilskrives uddannelse i processer med fysisk mobilitet". Det er hendes forståelse at mennesker ved at migrere fra et sted til et andet, i dette tilfælde unge mænd fra Nepal, beslutter at migrere til Indien som en del af deres uddannelsesstrategi. Rao og Hossain (2012), viser, at migration er en læringsproces - en proces, der giver migranten en mulighed for at tilpasse sig et nyt læringsmiljø. Migrationsprocessen giver et individ mulighed for at opnå "nye former for viden og færdigheder", der erkender at sociale og geografiske migrationsrum er et læringsmiljø i sig selv (Valentin 2012).

3. Måder at forstå

Den antropologiske undersøgelse af mobilitet er i sig selv sammenlignende. Det karakteriserende træk ved mobilitet er, at det er komplekst idet at det indeholder kulturelle, sociale, økonomiske og religiøse dimensioner. Nye bevægelsesformer og de komplekse realiteter, som mennesker i bevægelse i dag står overfor, sidder sammen med tidligere bevægelsesmønstre, og



bevægelsesmønstre i Afrika sammenlignes med Europa eller Asien. Blandt de centrale spørgsmål er enkeltpersoners og familiers sociale ambitioner og de mange strukturelle udfordringer, som danner ramme om de nuværende globale mobilitetsformer (samt former for immobilitet). I denne forbindelse er etnografiske studier af dette fokus på forskellige typer af menneskelig bevægelse - fra nomadisme, krig, migration, asylansøgning, pilgrimsrejse, turisme, rejser (forretning, studierelateret og kosmopolitisk) til daglig pendling og virtuel rejse, en stor hjælp.

Menneskelig mobilitet er aktiveret og begrænset af forskellige omstændigheder. Krig, kolonialisme, naturkatastrofer, klimaændringer, politisk og økonomisk ekspansion skiller sig ud som de primære generatorer for menneskelig mobilitet. De nuværende globaliseringsprocesser har intensiveret bevægelsen af mennesker, varer, idéer, patogener og kapital og ændret verden, som vi kender den. Udtrykket mobilitet, ifølge Salazar (2017), henviser til den flydende, kontinuerlige bevægelse af mennesker, idéer og varer gennem og på tværs af rummet. Det er et tværfagligt begreb, der inkluderer både rumlig, tidsmæssig og social bevægelse og inkorporerer forskellige forestillinger og oplevelser.

Mobilitet og relaterede begreber om ruter og rodfæstelser, social forankring og tilhørsforhold, integration og marginalisering er fremtrædende emner i social og humanistisk forskning i dag.

Antropologer studerer tilhørsforhold for både dem der bevæger sig og dem der forbliver det samme sted, for at forstå forbindelsen mellem en persons følelse af at tilhøre et sted og den grad, som de føler sig bosat eller socialt forankret, og socialt inkluderet på dette sted. Afskeden med et sted og forbindelsen til et andet sted involverer komplekse følelsesmæssige processer for enkeltpersoner, familier og samfund som helhed. Mobilitet skaber nye usikkerheder med hensyn til nye former for mangfoldighed, ulighed, samt mangel på en følelse af rodfæstelse og tilhørsforhold. Modulet vil fokusere på at forstå mobilitet i alle dets dimensioner ved at udforske individers levede oplevelse samt strukturelle arrangementer for institutioner, der er berørt af mobilitet.

Kerneantropologiske spørgsmål inkluderer, i hvilke sociale og kulturelle kontekster mobilitet finder sted, hvilke muligheder og udfordringer mobilitet udgør for enkeltpersoner, familier og for de stater og regioner som både sender og modtager migranter (Brettell 2003, 2016, Sheller og Urry 2006, Glick Schiller, Basch, Blanc - Szanton 1992.; Povrzanović Frykamm 2004, Malkki 1992). Mens folk tvinges til at flytte på grund af krig kan de også blive immobiliseret, tilbageholdt i lejre eller ikke få lov til at krydse grænser. Disse processer påvirkes af forskellig magtfordelinger og dominansen af de grupper, der er i stand til at definere og forme mobiliteter.

Tilgange til mobilitet er nyttige til at diskutere og forstå:

- uddannelses rolle i de indbyrdes forbundne processer med geografisk og social mobilitet: som Olwig og Valentin (2015) påpeger, er migration til uddannelsesmæssige formål igen et massefænomen. Lige siden 1600-tallet og Grand Tour-rejser, som var normative for overklassen, er det sidste årti et rejse til uddannelsesmæssige formål blevet et globalt fænomen. I dag er det forbundet med de muligheder, der tilbydes af forskellige uddannelses-, faglige og kulturelle udvekslingsprogrammer. Fænomenet omtales som "uddannelsesmigration"
- uddannelses rolle i produktionen af social mobilitet: Uddannelse kan lette opadgående social mobilitet, men det kan også gengive eksisterende uligheder i stedet for at skabe nye (se mere i Olwig, Sørensen 2002), der diskuterer forestillingen om "mobile levebrød".

4. Foreslåede øvelser

Deltagere i dette modul vil arbejde med mobilitetsetnografi som en metode der involverer at rejse med mennesker eller følge ting, deltage i deres løbende skift gennem tid, sted og forhold til andre (Urry 2007). Bevægelse, det vil sige fænomenet mobilitet, er således både et objekt og en metode til undersøgelse. Det er muligt at udvikle andre øvelser baseret på ideerne fra de foreslåede:



1. Kortlægning af rum og sted - Denne øvelse bygger på sensorisk etnografi (Pink 2009), der tager hensyn til sindets og kroppens indbyrdes sammenhæng og bevægelsens materialitet og det sensoriske. Øvelsen involverer en kortlægning af specifikke ruter / rutiner af betydning for uddannelseskontekster. Disse kan omfatte daglige ruter til og fra skole, skoleture og udflugter eller andre former for bevægelse, såsom børnenes stier på legepladsen. Kortet vil være baseret på etnografiske data om, hvordan folk bevæger sig, hvor de går eller ikke går, herunder fotografier, videoer, essays eller blogs. Kortet kan også omfatte følelsesmæssige eller sensoriske oplysninger. De færdige kort præsenteres og diskuteres i klassen. Denne øvelse kan udvikles til at arbejde med børn - for at skabe opmærksomhed på den måde, de bevæger sig gennem kvarterer eller andre miljøer.

2. Ruter og rodfæstethed - At bevæge sig, løsrive sig, og at være mobil er lige så grundlæggende en menneskelig aktivitet som at slå rødder (Rabo 2017). I denne øvelse vil deltagerne gennemføre interviews og deltagerobservation - 'walk and talk' - og indsamle information om deres respondenter minder om rejseruter og kulturelle rødder. Denne korte forskningsøvelse vil generere fortællinger om mobilitet og rodfæstelse, for at undersøge, hvad det betyder for folk at bevæge sig langs ruter og at være rodfæstet.

5. Læringsmål

- Deltagerne introduceres til det grundlæggende i mobilitet og andre (antropologiske) teorier om mobilitet og relaterede fænomener, samt hvordan disse begreber og teorier implementeres i uddannelsesmæssige kontekster
- Deltagerne bliver bekendt med mobilitet som materielle, teknologiske, følelsesmæssige og legemlige former for bevægelse
- Deltagerne bliver i stand til at navngive og definere forskellige former og typer af mobilitet og immobilitet samt nogle specifikke begreber som fastlåsthed og eksistentiel mobilitet
- Deltagerne bliver i stand til at forstå og reflektere over relaterede begreber som rodfæstethed, -bevægelighed, forbindelse, transnationalisme, fastlåsthed og til at give etnografiske eksempler.

6. Litteratur

Brettell C. B. (2016). "Perspectives on Migration Theory - Anthropology". In: White M. (eds) International Handbook of Migration and Population Distribution. International Handbooks of Population, vol 6. Springer, Dordrecht.

Brettell, C. B. (2003). *Anthropology and migration: Essays on transnationalism, ethnicity, and identity*. Walnut Creek: Altamira Press.

Fiel, E. J., Haskins, R. A., Turley, L. R. (2013). "Reducing School Mobility: A Randomized Trial of a Relationship Building Intervention". *American Educational Research Journal* 50/6: 1188–1218.

Malkki, L. (1992). "National Geographic: The Rooting of Peoples and the Territorialization of National Identity among Scholars and Refugees". *Cultural Anthropology* 7/1: 24-44.

Olwig, F. K., Valentin K. (2015). "Mobility, education and life trajectories: new and old migratory pathways". *Identities: Global Studies in Culture and Power* 22/3: 247-257.



Olwig, F. K., Sørensen N. N. (2002). "Mobile Livelihoods. Making a Living in the World. In Work and Migration. Life and Livelihoods in a Globalizing World. " Ninna Nyberg Sørensen and Karen Fog Olwig, eds. London and New York: Routledge: 1–19.

Povrzanović Frykman, M. (2004). *Transnational Spaces: Disciplinary Perspectives*, ed. Maja Povrzanović Frykman. Malmö: Malmö University.

Pink, S. (2009). *Doing Sensory Ethnography*. SAGE Publications.

Rabo, A. (2017). "Cultivating memories of belonging and conviviality". *Middle East Journal of Refugee Studies* 2/1: 51-73.

Rao, N., Hossain, I. M. (2012). "I Want to Be Respected": Migration, Mobility, and the Construction of Alternate Educational Discourses in Rural Bangladesh". *Anthropology & Education Quarterly* 44/3: 415-428.

Salazar, N. (2017). "Key figures of mobility: an introduction". *Social Anthropology* 25/1: 5–12.

Sheller, M., J. Urry. (2006). "The new mobilities paradigm". *Environment and Planning A* 38: 207–26.

Schiller N., Basch L., Anton Blanc C. (1995). "From Immigrant to Transmigrant: Theorizing Transnational Migration", *Anthropological Quarterly* 68/1: 48-63.

Urry, J. (2007). *Mobilities*. Polity.

Valentin, K. (2012). "The Role of Education in Mobile Livelihoods: Social and Geographical Routes of Young Nepalese Migrants in India". *Anthropology & Education Quarterly*. 43/4: 429–442.

Læs videre

Brubaker R. (2005). "The 'diaspora' diaspora", *Ethnic and Racial Studies* 28/1: 1-19.

Castles S., Miller M. J. (2003). *The Age of Migration*, New York, London: Guilford Press: 1-20.

<http://migrationmatters.me/wp-content/uploads/2016/11/AgeOfMigrationChapter1and.pdf>

Clifford, J. (1997). *Routes: Travel and Translation in the Late Twentieth Century*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Elliot, A., R. Norum, N. B. Salazar eds. (2017). *Methodologies of Mobility. Ethnography and Experiment*. Berghahn Books.

Gupta, A., J. Ferguson (1992). "Beyond 'Culture': Space, Identity, and the Politics of Difference". *Cultural Anthropology* 7/1: 6-23.

Salazar, N. B., A. Smart (2011). "Anthropological takes on (im)mobility: introduction". *Identities: Global Studies in Culture and Power* 18: i–ix.

Salazar, N. B. and K. Jayaram (eds.) (2016). *Keywords of mobility: critical engagements*. Oxford: Berghahn.

COMPAS, Migration Research at the University of Oxford: <https://www.compas.ox.ac.uk/>

International Migration Institute, University of Oxford: <https://www.imi.ox.ac.uk/>

Centre for Mobilities Research, Lancaster University: <http://www.lancaster.ac.uk/cemore/>

EASA Anthropology and Mobility (ANTHROMOB) network:

<http://www.easaonline.org/networks/anthromob/index.shtml>

SIEF Working Group on Migration and Mobility: <http://www.siefhome.org/wg/mm/>

IUAES Commission on the Anthropology of Tourism: <http://iuaes.org/comm/tourism.html>

IUAES Commission on Migration: <http://iuaes.org/comm/migration.html>



Mediterranean Mobilities: <http://www.lancaster.ac.uk/fass/projects/medmobilities/>

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Modul – Magtrelationer

Christa Markom / Jelena Tosic / Martina Sturm / Paul Sperneac-Wolfer (AUT)

Hvorfor undervise dette modul?

Hvis man ser på skolens institution med hensyn til magtstrukturer, ser lærerne ud til at have en dobbelt rolle: På den ene side er de involveret i hierarkiske strukturer - (f.eks. Rektor, skolebestyrelse eller den nationale læseplan). På den anden side spiller de den dominerende rolle i lærer-elev forholdet, som de skal håndtere på en pædagogisk måde. Denne dobbelte rolle indebærer nødvendigheden af at navigere på begge sider af hverdagen i skolen. Det følgende modul har til formål at introducere grundlæggende antropologiske tekster om uddannelse, magt og (u)lighed i uddannelsesinstitutionelle kontekster, for at udstyre de studerende til bedre at forstå denne dobbeltrolle og være i stand til at styre den mere bevidst. Målet er at udvikle et kritisk, selvreflekterende syn på uddannelsessystemet og sin egen rolle i systemet ved at tilegne sig, konsolidere og diskutere viden baseret på antropologiske fund.

Etnografiske udgangspunkter

De former, som magtstrukturer kan have i hverdagen i skolen, er rigeligt dokumenteret etnografisk: I et specialnummer af det videnskabelige tidsskrift *Power and Education* viser forskere i seks forskellige sammenhænge, hvordan sociale processer som øget privatisering eller fokus på markedsførbarhed for hovedgrupperne i grundskolesektoren har en betydelig negativ indflydelse på oplevelsen af skolen (Hall & Pulsford 2019). Derudover undersøges hvordan, i amerikansk sammenhæng, oprettelsen af såkaldte "tredje rum" kan reducere magtasymmetrier mellem lærere og studerende uden at lærere mister deres autoritet (Coleman 2020). Den tætte sammenfletning af sprog og magtstrukturer bliver synlig i en privat flersproget skole på Cypern, hvor studerende strategisk skifter mellem forskellige sprog i forskellige situationer (Christodoulou & Ioannidou 2020). Sociale magtstrukturer kan ofte gengives ved institutionel forskelsbehandling, som dokumenteret for peruvianske studerende i Spanien. Her blev en offentlig diskurs om underlegenhed og en stereotyp om "den peruvianske" internaliseret af de studerende og førte til et hurtigt fald i skolens præstationer inden for det første år efter skolestart (Lucko 2011).

Måder at forstå

Dette er blot nogle få eksempler på de mange former for magtstrukturer i skolehverdagen. Samtidig er der behov for teoretiske tilgange, der beskriver sammenhængen mellem magt og uddannelse. Ifølge Bourdieu og Passeron (1996) er uddannelsesmæssig ulighed rodfæstet i forskelle mellem majoritets- og mindretalsgrupper med hensyn til adgang til forskellige typer skoler, muligheden for at tage en videregående uddannelse og de akademiske mål, der kan nås. Uddannelsesulighed betyder generelt, at skolemuligheder for børn fra flertallet og mindretalsgrupper er ulige (Bourdieu / Passeron 1996: 158). I denne forstand henviser udtrykket mindretal til en strukturel ulempe for de respektive grupper, som blandt andet er baseret på valget af den type viden, der skal undervises i skolerne. Ifølge Bourdieu og Passeron fokuserer på skoler på bestemte grupper, som betragtes som væsentlige og vigtige for samfundet, og definere disse gennem bestemte præstationsbegreber. Disse er de socialt bedst placerede grupper med hensyn til de fleste magtressourcer. Denne orientering



mod majoritetssamfundet, for eksempel med hensyn til undervisningssprog eller typen af viden, kan resultere i forskellige udfordringer for mindretalsgrupper (se Bourdieu / Passeron 1996: 160ff; Witherspoon 2015: 84).

Desuden har den franske teoretiker Michel Foucault arbejde grundigt med forholdet mellem viden og magt. Ifølge Foucault er det muligt at analysere, hvordan uddannelse fungerer i konkrete historiske konfigurationer med hensyn til de faktiske processer, teknikker og effekter, der kommer i spil, når visse individer underviser eller modtager en vis viden (Ball 2013).

Tilgange til magtrelationer er nyttige til diskussion og forståelse af:

- De mange aktører, der er involveret i uddannelsesprocessen (lærere, studerende, administration, uddannelsessystem, forældre osv.) Og til at stille spørgsmålstegn ved deres magtfulde og magtesløse positioner.

Foreslåede øvelser

I dette modul vil deltagerne blive bedt om at udforske deres omgivelser og se, hvor de kan finde magtdynamikker/magtrelationer i gaderne og det offentlige rum. Hvem, hvor meget og hvorfor gives plads? Hvem designer offentlige rum, og for hvem er de designet? Hvilke transportformer fremmes, og hvilke tolereres kun osv.?

Efter denne første del af observationen skifter deltagerne deres fokus til uddannelse og begynder at lede efter indikatorer for magtstrukturer i skoler, universiteter, læreruddannelser og andre offentlige institutioner. Deltagerne forventes at rejse spørgsmål om emner som graden af tilgængelighed på bestemte steder i skolebygningen for lærere, studerende og rektorer; hierarkierne på steder som f.eks. skolegården, buffeten eller lærerværelset, måder hvorpå magten skifter, eller graden af frihed til at handle på en bestemt måde; og om dette er acceptabelt afhængigt af sted, tid og kontekst. Det er afgørende, at deltagerne observerer magtforholdene ikke blot mellem bestemte grupper i uddannelsesinstitutionerne, men også inden for grupperne. Hvilke børn har mest magt i klassen? Hvad er denne magt baseret på, og hvad tillader den? Har alle skolebørn lov til at tale på deres modersmål? Har nyansatte lærere de samme privilegier som dem, der har arbejdet i institutionen i årevis?

Læringsmål

- deltagerne er fortrolige med grundlæggende tekster om uddannelse og magt og uddannelsesmæssig (u)lighed
- deltagerne har udviklet et kritisk, selvrefleksivt syn på uddannelsessystemet såvel som deres rolle inden for det
- deltagerne er fortrolige med det grundlæggende i observationer af deltagere og andre etnografiske forskningsmetoder til at udnytte dem i deres egen uddannelsesmiljø
- deltagerne er i stand til at dekonstruere deres egne privilegier og deres opfattelse af verden som en objektiv virkelighed såvel som på de hegemoniske strukturer i formelle og uformelle uddannelsesmiljøer

Litteratur

Journal "Power & Education", Sage.



Blasco, C. M., Vargas, C. A., (2011). Educational Policy, Anthropology, and the State. in Pollock, M. und Levinson, B. (Eds.). A Companion to the Anthropology of Education. Chichester [England]: 368-387.

Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1996). Reproduction in Education, Society and Culture. London [u. a.].

Flick, U. (2014). An Introduction to Qualitative Research (5th ed.). London: SAGE.

Videre læsning

Adorno, T. W. (1971): „Erziehung zur Mündigkeit“. Suhrkamp.

Amit, V. (2000). Constructing the Field. Ethnographic Fieldwork in the Contemporary World. London: Routledge.

Ball, S. J. (2013). Foucault, Power and Education. London: Routledge.

Christodoulou, V. & Ioannidou, E. (2020). Classroom communities, language choices and accessibility to discourse: the case of a multi-ethnic/multilingual class of a private school in Cyprus, International Multilingual Research Journal, 14:1, 58-75.

Coleman, A. (2020). Room for a third space with testimonio as curriculum and pedagogy, Journal of Latinos and Education, 19:1, 3-17.

Foley, D. (2011). The Rise of Class Culture Theory in Educational Anthropology. In Pollock, M. und Levinson, B. (Eds.). A Companion to the Anthropology of Education. Chichester [England]: 81-96.

Gladney, D. C. (1998). Introduction: Making and Marking Majorities, in Gladney, D. (Eds.). Making Majorities: Constituting the nation in Japan, Korea, China, Malaysia, Fiji, Turkey, and the United States. Stanford: 1-9.

Gladney, D. C. (1998). (Eds.). Making Majorities: Constituting the Nation in Japan, Korea, China, Malaysia, Fiji, Turkey, and the United States

Karakasoglu, Y., Mecheril, P., & Goddar, J. (2019). Pädagogik neu denken!: Die Migrationsgesellschaft und ihre Lehrer_innen. Weinheim: Beltz.

Lucko, J. (2011). Tracking Identity: Academic Performance and Ethnic Identity among Ecuadorian Immigrant Teenagers in Madrid. Anthropology & Education Quarterly, 42:3, 213–229.

Marcus, G. E. (1995). Ethnography in/of the world system: The emergence of multi-sited ethnography. Annual Review of Anthropology, 24, 95-117.

Mecheril, P. (2016). Handbook Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.

Spivak, G. C. (1996). Subaltern studies. Deconstructing historiography. In D. Landry & G. M. MacLean (Eds.), The Spivak reader: Selected works of Gayatri Chakravorty Spivak. New York, NY: Routledge: 203-236.

Steffensen, T. & Havgaard, M.H. (2020). Knowledge and behaviour management in the multi-ethnic classroom: an ethnographic study of teachers' classroom-management strategies and minority pupils' participation in different school subjects, Ethnography and Education, 15:1, 64-78.

TRANSCA

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Modul – Relationer

Jelena Kupsjak / Danijela Birt (CRO)

1. Hvorfor undervise dette modul?

Relationer er grundlæggende for socialiteten, og deres kompleksitet og sondring er et vidnesbyrd om de forskellige måder mennesker indgår med andre mennesker og ting på. Alt sker i en relation, og som lærere har vi ansvaret for at bemærke forskellige kvaliteter af relationer i uddannelsesmæssige omgivelser, og hvordan de påvirker læringsprocessen både for vores studerende, for os selv og uddannelsesinstitutioner: mellempersonlige relationer og institutionelle relationer, magtforhold, slægtskab, racerealtioner, kønsrelationer og klasseforhold, for blot at nævne nogle få.

2. Etnografiske udgangspunkter

Det er ingen overraskelse, at det videnskabelige arbejde, der fokuserer på relationer, er vidt spredt, fragmenteret, og til tider undvigende. Når vi ser på uddannelsespraksis kan vi imidlertid bemærke, at de mest fremtrædende aspekter vi fokuserer på, er måderne hvorpå uddannelsespraksis gengiver ulige magtforhold, hvad enten det er kønsrelationer, klasseforhold eller raceforhold (MacDonald, 1981). På den anden side kan fokus også skifte til måder, hvor nogle bestemte former for relationer, som f.eks. racerealtioner, køns- og klasseforhold eller slægtskab, påvirker de studerendes livsverdener og deres læringserfaring.

De etnografiske tilgange i dette modul har de sædvanlige konnotationer af etnografisk arbejde: opmærksomhed på detaljer, udforskning af sociale fænomener og søgning efter mening. De skifter også fokus mod et specifikt teoretisk område, nemlig feministisk standpunktteori (Harding, 2011) og begrebet situeret viden. Situeret viden kræver, at vi anerkender vores objekter med viden som handlende agenter, samt at se vores egen vidensproduktion som konstant legemliggjort og ufuldstændig (Haraway, 1988).

3. Måder at forstå

Som Marilyn Strathern (2018) peger på, er der ingen specifik eller entydig definition af begrebet relation, hverken antropologisk eller på anden måde. Relationer er imidlertid et privilegeret sted for antropologisk undersøgelse, der sjældent bliver betragtet som et primært objekt for studier. Denne vane med at tage begrebet relationer for givet stammer fra den enkle idé, at menneskers evne til at forholde sig til hinanden ofte betragtes som en grundlæggende sandhed om menneskets eksistens. Det betragtes som en selvfølge, at mennesker overalt i verden er nedsænket i forhold til ting, væsener og enheder, der danner deres miljø.

Dette modul dækker teoretiske debatter og forskellige perspektiver på relationer, specifikt angående, men ikke begrænset til sociale relationer, magtforhold, race, køns- og klasserelationer, institutionelle relationer, interpersonelle relationer, slægtsforhold osv. Derudover søger det at belyse dem med specifikke etnografiske eksempler i uddannelsesmæssige sammenhænge. Det vil også foreslå mulige måder at tænke med, skabe, afdække eller vække specifikke forhold i uddannelsesmæssige omgivelser.

Relationer er overalt, men institutioner, med uddannelsesinstitutionen som det fineste eksempel, har en særlig måde at producere, reproducere og transformere specifikke slags relationer, der er omgivet af magt. Race, køn, seksualitet, klasse og handicap er blot nogle af de kategorier, der med- eller re-producere under disse forhold. Uddannelsesinstitutioner har altså en måde at normalisere hierarkiske og ulige relationer, på trods af, at de bygger på påstande om lighed, gensidighed og frihed. Etnografiske tilgange, eksempler og

teoretiske grundlag for modulet, er rettet mod at åbne op for forskellige måder at forstå disse relationer på.

Dette modul bruger en stor mængde etnografisk forskning i forskellige uddannelsesmæssige omgivelser, der ikke altid deler teoretiske grundantagelser, men som er forpligtet til ansvarlig forskning og uddannelsesmæssig praksis gennem et fokus på specificitet og detaljer i disse uddannelsesmæssige erfaringer og relationer, der ofte marginaliseres, afvises, afskediges eller bliver taget for givet.

Modulet starter med at sætte teoretisk spørgsmålstejn ved relationer som sådan (Feldman 2011, Strathern 2018) og bevæger sig til udforskningen af "siteret viden" (Haraway, 1988, Harding, 2011) fra at anerkende vores egen positionering inden for relationer og forbinde denne til etnografiske eksempler på relationer i handling i specifikke uddannelsesmiljøer. Disse vil danne en base for metodologiske øvelser, der er nyttige til diskussion og forståelse af:

- forskellige måder, hvorpå vi er indlejret i relationer, og hvordan de former vores uddannelsesmæssige praksis og erfaring? (Ingold 2011, 2017)
- hvordan gengives specifikke typer magtforhold i institutionelle omgivelser? (Ortner, 2006, MacDonald 1981, Strathern 2005)

4. Eksempler på øvelser

Øvelserne er beregnet til at gøre undervisere opmærksomme på deres eget netværk af relationer først, så udgangspunktet er en autoetnografisk undersøgelse af de forskellige dimensioner af relationer, de er gennemsyret af, og ved at anerkende deres egen positionering. Øvelserne er tænkt som en selvobservationsopgave (af forskellig længde afhængigt af forløbet), hvor lærere bliver bedt om at observere og notere om deres hverdagslige relationer. Det endelige produkt af øvelsen er et kort essay om deres position i deres respektive uddannelsesmæssige rammer.

Derefter går vi til den samarbejdende del af øvelserne, hvor lærere parres i grupper og får til opgave at læse og kommentere essays produceret i en tidligere øvelse. Dette giver mulighed for at udvide perspektiverne for alle involverede og åbne en diskussion om forskellene, der opstår fra forskellige positioner inden for relationsområdet, og hvordan disse positioner påvirker den uddannelsesmæssige praksis.

Den afsluttende øvelse har at gøre med rollespil og fantasi, hvor lærere bliver bedt om at indtage en af deres kollegaers position (for eksempel: hvid mandlig middelaldrende lærer vil blive bedt om at forestille sig sig selv som en ung kvinde med indvandrigsbaggrund - positionerne vil afhænge på gruppens mangfoldighed og baseret på deres essays om relationer) og forsøge at detaljere, hvordan denne forskydning af roller ændrer deres hverdagslige forhold til andre lærere, studerende, forældre og både.

5. Læringsmål

- forstå grundlæggende teoretiske tilgange til relationer i antropologi og deres anvendelighed i pædagogisk praksis
- reflektere over de relationer de selv er indlejret i, og hvordan disse påvirker deres pædagogiske praksis
- skelne mellem forskellige metodologiske tilgange til uddannelsesforskning og deres anvendelighed til forskellige uddannelsesmæssige emner
- bruge nogle af de etnografiske metoder i deres egen didaktiske praksis for at forbedre læringsresultater

6. Litteratur

Feldman, G. (2011). "If ethnography is more than participant-observation, then relations are more than connections: The case for nonlocal ethnography in a world of apparatuses". *Anthropological Theory*, 11/4: 375–395.

Haraway, D. (1988). "Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective". *Feminist Studies* 14/3: 575-99.

Harding, S. G. (2011). *The Feminist Standpoint theory reader; Intellectual and Political Controversies*. Routledge.

Ingold, T. (2011). *Being Alive. Essays on movement, knowledge and description*. Routledge.

Ingold, T. (2017). *Anthropology and/as Education*. Routledge.

MacDonald M. (1981). "Schooling and the reproduction of class and gender relations", in Dale R. et al, (eds.) *Politics, Patriarchy and Practice*, London, Falmer/Open University.

Ortner, S. B. (2006). *Anthropology and Social Theory. Culture, Power, and the Acting Subject*. Duke University Press.

Strathern, M. (2005). *Kinship, Law and the Unexpected: Relatives are Always a Surprise*. Cambridge: Cambridge University Press.

Strathern, M. (2018). *Relations*. The Cambridge Encyclopedia of Anthropology.
<https://www.anthroencyclopedia.com/entry/relations>

Læs videre

Beach, D., Bagley, C., Marques da Silva, S. (2018) *The Wiley Handbook of Ethnography of Education*. Wiley.

Carsten, J. (2000). *Cultures of Relatedness. New Approaches to the Study of Kinship*. Cambridge University Press.

Dennis, B. (2018). "Tales of Working Without/Against a Compass". In Beach, D., Bagley, C., Marques da Silva, S. *The Wiley Handbook of Ethnography of Education*. Wiley.

Eisenhart, M. (2018). "Changing Concepts of Culture and Ethnography in Anthropology of Education in United States". In Beach, D., Bagley, C., Marques da Silva, S. (2018) *The Wiley Handbook of Ethnography of Education*. Wiley.

Marques da Silva, S., Webster J.P. (2018). "Positionality and Standpoint: Situated Ethnographers Acting in On and Offline Contexts". In Beach, D., Bagley, C., Marques da Silva, S. *The Wiley Handbook of Ethnography of Education*. Wiley.

Paris, D., Winn, M. (2013). *Humanizing Research: Decolonializing Qualitative Inquiry with Youth and Communities*. Thousand Oaks, CA. Sage.

Rosiek, J.L. (2018). "Agential Realism and Educational Ethnography: Guidance for Application from Karen Barad's New Materialism and Charles Sanders Peirce's Material Semiotics". In Beach, D., Bagley, C., Marques da Silva, S. (2018) *The Wiley Handbook of Ethnography of Education*. Wiley.

Trondman, M., Willis, P., Lund, A. (2018). "Lived Forms of Schooling: Bringing the Elementary Forms of Ethnography to the Science of Education". In Beach, D., Bagley, C., Marques da Silva, S. (2018) *The Wiley Handbook of Ethnography of Education*. Wiley.

Weis, L., Fine, M. (2012). "Critical Bifocality and Circuits of Privilege: Expanding Critical Ethnographic Theory and Design". *Harvard Educational Review*, 82/2: 173-201.

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Modul – Selv og Andetgørelse

Christa Markom / Jelena Tosic / Martina Sturm / Paul Sperneac-Wolfer (AUT)

Hvorfor undervise dette modul?

Et blik på skolegården en almindelig morgen er alt der kræves for at indse, at processer med gruppedannelse og grænsefremstilling er en væsentlig del af uddannelses sociale dynamik. Hvem er i hvilken gruppe? Hvem står du med? Hvem vil du helst ikke stå med? Hvad er forskellene baseret på? Hvorfor finder disse dynamikker sted? Uanset om det er i skolegården, i klasseværelset eller endda på lærerværelset - det grundlæggende spørgsmål her handler primært om dynamikken i, hvordan konstante grænser og forskelle trækkes mellem individer og dermed skaber grupper. Af hvilke grunde oprettes, opretholdes og om nødvendigt adskilles disse? Desværre opstår opmærksomheden for gruppedannelse ofte kun, når det fører til konflikter. Disse konflikter er ikke kun interpersonelle eller "rent personlige", men kan observeres og undersøges ud fra et samfundsvidenskabeligt perspektiv. Som lærer har man ansvaret for at gøre dynamikken i klasseværelset pædagogisk meningsfuld. I denne henseende er målet med dette kursus at udstyre deltagerne med sund analytisk antropologisk viden om mekanismerne og dimensionerne af privilegium (og manglen på samme) og Selv/Andet i uddannelsessammenhænge.

Etnografiske udgangspunkter

Overfloden af etnografisk forskning i skolehverdagen viser, at der selv i de mest forskellige lokale sammenhænge findes tilbagevendende temaer. Måske er disse velkendte for dig personligt. Paniagua fremhæver for eksempel de institutionelle problemer i Spanien, der gør det vanskeligt for lærere at imødekomme behovene hos tre studerende med særlige behov (SEN) tilstrækkeligt. Baseret på erfaringerne fra studerende på to grundskoler i Storbritannien viser Shereen et al (2003) kompleksiteten af inklusions- og eksklusionsprocesser og vigtigheden af en politisk forståelse af klassedynamik. Også i Storbritannien bruger Murtagh (2019) konceptet Andet eller 'andetgørelse' til at identificere de vanskeligheder og udfordringer, som lærerstuderende, der har børn, står over for i deres arbejdspraksis. Endelig fremhæver to etnografer vigtigheden af dialogrum med hensyn til de konflikter, som mennesker af farve - lærere - støder på i den amerikanske kontekst, når eleverne overvejende er hvide (Rasheed 2018) og omvendt (Bryzzheva 2018).

Disse få eksempler kan give et lille overblik over, hvordan Selv/Andetgørelse som processer bliver relevante i uddannelsesmiljøer og producerer forskellige privilegier for forskellige sociale grupper. Meget af forskningen er udført af praktikere med deres egen undervisningspraksis og er derfor praksisorienteret og relevant for hverdagen.

Måder at forstå

I kombination med den etnografiske post vil en samling teoretiske tilgange blive brugt. Antropologen Gerd Baumann beskriver ikke kun flertallet, men også produktionen af grænser mellem flertal og mindretal som processer af "Selv and Andetgørelse" (Baumann 2004: 19). Begge processer spiller en afgørende rolle i udviklingen af racisme. Fænomenet racisme bliver analytisk mere håndgribeligt, når det forstås som en form for identitetsdannelse gennem eksklusion og/eller afgrænsning. Baumann



skelner mellem tre "grammatikker" - orientalisme, segmentering og indeslutning - eller sociale diskurser, der konstruerer selv og andre. Han præsenterer disse tre grammatikker som klassificeringsskemaer, hver med deres egen proces til selvstændighed/andet, som en teoretisk ramme for forståelse af de sociokulturelle fænomener af inklusion og udelukkelse. Han hævder, at folks "behov for afgrænsning" er en sandsynlig forklaring på, hvor let racistiske eller diskriminerende ideer indgår i gruppers meningsdannende processer. Denne afgrænsning fungerer for at beskytte "enhedens gruppe" ved at fordømme eller "afværge truslen udefra" (se Baumann 2004: 19ff). Baumann insisterer ikke på eksklusiviteten af disse tre grammatikker, da der for enhver social situation med Selv og Andetgørelse ofte anvendes flere samtidigt og udskifteligt. Snarere ser han dem som dels konkurrerende og dels komplementære varianter af identitets- og alteritetskonstruktioner. Sociokulturel antropologi har i vid udstrækning diskuteret og kritiseret, at mens majoriteter opfattes i deres forskel, er mindretal fokuseret på deres kultur, natur og beskrevet som homogen. Dette fører også til debatter om magt og hierarkiet for privilegier fra forskellige sociale grupper.

Tilgange til Selv og Andetgørelse er nyttige til diskussion og forståelse:

- Den løbende proces, hvor elever og studerende (som alle mennesker) adskiller sig fra andre og erkender, hvornår denne proces begynder at være skadelig

Foreslåede øvelser

For det første får deltagerne en sund teoretisk oversigt, som de kan anvende i deres pædagogiske praksis. For det andet vil der blive gennemført mindre forskningsprojekter. Deltagerne konstruerer deres eget felt ved at vælge en uddannelsesinstitution og producere en *tyk beskrivelse* af den valgte kontekst med fokus på privilegier eller manglen på dem. Den velkendte antropolog Clifford Geertz bruger udtrykket "tyk beskrivelse" for at karakterisere en bestemt etnografisk tilgang, der udforsker, hvordan folk konstant er involveret i meningsdannende processer ved hjælp af handling, opfattelse og fortolkning.

I løbet af denne undersøgelse er det vigtigt at fange så mange oplysninger om det specifikke sted som der undersøges. Af hvilke dele består det? Hvor ligger det, og hvad siger det om de privilegier, eleverne studerer har? Hvem er de mennesker, der arbejder og studerer ved institutionen, og hvad er forholdet mellem disse grupper såvel som inden for dem?

Der bør lægges særlig vægt på den strukturelle og institutionelle forskelsbehandling af migrant børn og deres familier. Den monolingvistiske habitus (Gogolin 2008) skabte enorme ubalancer mellem flertal og mindretal i klasseværelser overalt i verden, skønt andre former for (ikke) privilegier såsom funktionsevne (eller mangel herpå), kønspositioner, seksuel orientering eller socioøkonomisk status også må tages i betragtning. At forstå, hvordan processer omhandlende Selv og Andetgørelse producerer uligheder og privilegier, er det første skridt mod et læringsmiljø med lige muligheder for alle.

Læringsmål

- deltagerne er udstyret med en sund og tværfaglig viden om privilegiers mekanismer og dimensioner (og manglen på dem) i de uddannelsesmæssige sammenhænge
- deltagerne er dygtige til at udvikle etnografisk følsomhed i deres uddannelsesmæssige omgivelser



- deltagerne er dygtige til at gennemføre egne forskningsprojekter for at undersøge processer vedrørende Selv/Andetgørelse
- deltagere får indsigt i den måde, privilegium (eller mangel på) kan opretholdes gennem uddannelsessystemet og kan reflektere over deres egen rolle som et subjekt i og under uddannelse

Litteratur

Baumann, G., Gingrich, A. (2004). Grammars of identity, alterity: a structural approach. New York: Berghahn Books.

Flick, U. (2014). An Introduction to Qualitative Research (5th ed.). London: SAGE.

Geertz, C. (1973). Thick description: Toward an interpretative theory of culture. In: The interpretation of cultures. New York: Basic. (3–32).

Sinha, S., Shaireen, R. (2018): Introduction to Deconstructing Privilege in the Classroom: Teaching as a Racialized Pedagogy. Stud Philos Educ. 37. (211–214).

Videre læsning

Amit, V. (Ed.). (2003). Constructing the Field: Ethnographic Fieldwork in the Contemporary World. Abingdon: Routledge.

Bryzheva, L. (2018). "This Is a White Space": On Restorative Possibilities of Hospitality in a Raced Space. Stud Philos Educ 37. (247–256).

Gogolin, I. (2008). Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.

Gomolla, M. (2009). Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule (3. Aufl. 2009). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gonzalez, N. (Ed.). (2005). Funds of Knowledge (1st ed.). Mahwah, NJ: Routledge.

Murtagh, L. (2019) Others and othering: the lived experiences of trainee teachers with parental responsibilities. Journal of Further and Higher Education, 43:6. (788-800).

Rasheed, S. (2018). From Hostility to Hospitality: Teaching About Race and Privilege in a Post-election Climate. Stud Philos Educ 37. (231–245).

Sadker, D. (2006). Gender in the Classroom: Foundations, Skills, Methods, and Strategies across the Curriculum. Routledge

Benjamin, Shereen & Nind, Melanie & Hall, Kathy & Collins, Janet & Sheehy, Kieron. (2003). Moments of Inclusion and Exclusion: Pupils negotiating classroom contexts. British Journal of Sociology of Education.

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Modul – Socialitet

Sally Anderson

1. Hvorfor undervise dette modul?

Socialitet er kernen i alt menneskeliv. Gennem social interaktion og intersubjektivitet får mennesker personlighed, skaber relationer, skaber og opretholder sociale former, institutioner og social orden. Fænomener så forskellige som læseplansreformer, indlæringsvanskeligheder og mobning i skolegården er alle historiske artefakter fra menneskelig social interaktion.

Socialitet er også mediet for al læring. Gennem social interaktion oplever børn 'hvad der betyder noget' og lærer at fortolke 'hvad der foregår'. Børn finder ud af hvor, hvornår og med hvem det er 'normalt' at opføre sig på bestemte måder - at råbe, synge, tie, løbe eller skabe problemer for en lærer. For deres del arbejder lærerne for at fremme idealiserede former for socialitet, såsom *klassefællesskab* og *egalitær socialitet*. De overvåger børns adfærd, fortolker 'hvad der foregår' og guider og dirigerer efter behov.

Dette modul er designet til at udforske social interaktion og reflektere over social interaktion i uddannelsesmæssige omgivelser. At være opmærksom på finkornede detaljer om social interaktion og til 'sædvanlige' antagelser om 'hvad der sker' giver os mulighed for at forstå socialitet som samordnet handling, dvs. det fælles arbejde folk gør for at interagere passende. Det giver os også mulighed for at revurdere vores 'sædvanlige' antagelser og reflektere over, hvordan vi kan gå anderledes til værks for at nå pædagogiske mål.

2. Etnografiske udgangspunkter

Mens socialitet er kernen i hele menneskeliv, kræver deltagelse i bestemte former for social interaktion i specifikke sammenhænge fortrolighed med lokale normer for passende opførsel og social position. At komme ind i en ny og ukendt indstilling er altid fyldt med risikoen for upassende opførsel eller at blive ignoreret, mens andre nyder et socialt øjeblik sammen.

At studere interaktion er nyttigt for at få en dybdegående forståelse af kulturspecifikke måder at gøre ting på. I *Hvordan man beder om en drink i Subanun* beskriver Frake, hvad en fremmed, i dette tilfælde en antropolog, skal vide for at interagere hensigtsmæssigt med lokalbefolkningen i en bestemt social kontekst (1964: 127). Frakes trinvis beskrivelse af procedurer til 'at få en drink' (og komme videre socialt) er nyttig til at tænke på procedurer i sammenlignelige situationer, hvor nybegyndere forsøger at 'slutte sig til andre' for at spise frokost, spille fodbold eller hoppe reb. Detaljerede beskrivelser viser procedurernes kompleksitet og afslører meningsforskelle om den 'rigtige', bedste eller 'mest sædvanlige' måde at gå videre på.

Denne klassiske tilgang kan med fordel anvendes til nutidigt arbejde med børn med autistiske spektrumforstyrrelser, hvis evne til at handle 'almindeligt' i overensstemmelse med forventningerne fra andre ikke er lige til. Antropologerne, Ochs og Solomon bruger denne tilgang til at spørge, hvad lærere, klassekammerater, forældre og søskende har brug for at vide for at interagere med succes



med børn diagnosticeret med autisme. Ved at være meget opmærksom på detaljerne i den sociale interaktion mellem disse børn og de mennesker og dyr der tager sig af dem, udforsker Ochs og Solomon begrænsningerne og kompetencerne ved 'autistisk socialitet'. Gennem dette foreslår de måder at forbedre det sociale engagement hos børn med dette handicap (2013: 69).

I *Waltz of Sociability* (1995) behandler Amit-Talai spørgsmålet om, hvordan unge mennesker skaber tid og plads til mere intim og personlig omgang i skoler, der foreskriver en mere generaliseret omgang - alt sammen med alle. Hun beskriver, hvordan unge skaber 'rum' for nære 'venskabsrelationer' i en skole, der i høj grad begrænser studerendes bevægelse i tid og rum. Hun beskriver den studerendes relationelle arbejde med at få venner og det følelsesmæssige arbejde med at bekymre sig om kvaliteten og virkeligheden af venskaber. Hun giver et detaljeret kig på, hvordan elever skaber små vinduer med tid og rum, hvor de kan forhandle om venskab, og hvordan de arbejder på at konvertere nogle klassekammerater til 'bedste venner', samtidig med at de opretholder 'mere fjernt' forhold til andre. Amit-Talais arbejde giver stof til eftertanke om, hvordan skoler strukturerer elevers socialitet ved at regulere, hvor og med hvem de bruger deres tid. Hun viser de udfordringer, studerende står over for i deres bestræbelser på at skabe mere intime og meningsfulde relationer i konstant andres selskab med 'andres' på sociale arenaer, der begrænser deres bevægelse og tager meget af deres tid.

Disse etnografiske artikler fremhæver nogle udfordringer ved social interaktion og foreslår forskellige måder at tænke på socialitet i en række miljøer. Ved en sammenligning af artiklerne kan vi forstå, hvordan antropologer lærer ved at sammenligne og kontrastere fænomener på tværs af tider og indstillinger, med det formål at få ægte indsigt og anvende denne indsigt på spørgsmål og bekymringer inden for deres eget arbejdsområde.

3. Måder at forstå

Efter Schegloffs opfattelse (2011: 70) er koordineret *social interaktion* den grundlæggende udførelsesform for socialitet, den 'infrastruktur', der grundlægger alt menneskeliv og sociale institutioner. Social interaktion figurerer centralt i økonomien, politikken, i ægteskabsinstitutioner, familie, uddannelse, lov, religion og mere. Det skal således være tilstrækkeligt robust, fleksibelt og selvbevarende for at opretholde social orden ved familiemiddage, i kulminer, på operationsbordene, i Paris og Vanuatu og næsten overalt, hvor menneskeliv findes.

På baggrund af sproglig og ikke-sproglig interaktion har samtaleanalytikere og antropologer skitseret specifikke organisatoriske problemer, der er generiske for interaktion. For eksempel kræver interaktion *at skiftes* og *at være den næste*. At skiftes drejer sig altid om spørgsmålet om, hvem der skal tale, bevæge sig eller handle næste gang, og hvor længe man skal holde pause mellem ture. Det involverer også spørgsmål om sammenhængende sekventering. Hvad den næste der taler siger skal følge sammenhængende fra den første talers udtalelse, således at successive vendinger skaber en sammenhængende fremgangsmåde indrammet af en fungerende konsensus om, hvad der foregår. Sammenhængende interaktion involverer også måder til at reparere misforståelser undervejs for at genoprette fremadrettede fremskridt, så interaktionen ikke fryser eller falder fra hinanden (Schegloff 73-77).

Sacks (1984: 429) hævder, at "at arbejde med at være sædvanlig" er en teknologi, som folk anvender for at opnå en ordnet interaktion. At handle på 'almindelige' måder handler ikke om at være



almindelig, men om at gøre 'at være almindelig.' Det kræver arbejde, og folk deltager i koordineret interaktion, så alle ser ud til at være almindelige mennesker "(Sacks 1984: 415). Spørgsmålet for Sacks var ikke så meget, hvordan folk 'gør' at være almindelige personer, men snarere hvordan de ved, hvad 'at være almindelig' er i en given situation. Hvad der er 'almindeligt' (eller usædvanligt) er kulturelt og tidsmæssigt fordelt; som Frake måske bemærker, er det sandsynligvis to meget forskellige procedurer at bede om en drink i Wien eller Subanun.

Et gennemgående spørgsmål er, hvordan børn og andre nyankomne får kompetence i lokalt situerede sociale former og praksisser på passende måder til at opretholde sammenhængende interaktion (Ochs og Solomon 2010: 69). For at forstå dette aspekt af socialitet er det nyttigt at tænke på alle handlinger, bevægelser og udtalelser som symbolsk kommunikation. Ikke-sproglige tegn, såsom et let buet øjenbryn, en halvt hævet hånd eller en kort tavshed er alle indeks for noget. Det de er indekser over er åben for fortolkning, for informeret gætteri baseret på erfaring med lignende situationer og den fremadrettede progression af den aktuelle handling. Mens forudgående viden om et barns tendens til at ramme andre når det bliver provokeret, hjælper os med at forestille os, hvad der kunne ske, er det kun i handlingen, at små klap på ryggen kan blive til rigtige slag, der starter en kamp snarere end at opretholde en hyggelig kamp mellem drenge (Jf. Bateson 1972).

Geertz (1973) illustrerer denne vanskelighed ved at spørge, hvordan vi kan skelne et blink fra en lille fortrækning. Hvis vi beslutter, at en kort øjenkontraktion er et blink, er vi stadig nødt til at udlede, om det er et ironisk, flirtende eller hemmelighedsfuldt blink. For at gøre dette er vi nødt til at vide noget om den specifikke situation, hvor blinket finder sted, de involverede personer, atmosfæren, og om der er en levedygtig konsensus om, hvad der foregår. Ikke-verbale tegn (smil, at rynke panden osv.) hjælper os med at skelne mellem, hvad der sker, og om det er almindeligt eller usædvanligt. Når vi først er enige om en fortolkning, har vi stadig arbejdet med at finde ud af, hvad vi skal gøre næste gang.

Fordi vi (stadig) ikke kan komme ind i hinandens sind, kræver social interaktion indviklet forhandling og samordnet handling. Selv de enkleste hilsener er ekstremt komplekse, da vi skal finde ud af, hvor tæt på at stå, hvem der går først, om til high-five af kindkys og hvor mange gange, hvor lavt at bøje, for hvem og i hvilken situation, hvordan at reparere bumpede hoveder eller ubesvarede hænder og hvordan man yndefuldt kan afslutte en hilsen er fælles bedrifter, der kræver et subtilt samarbejde fra alle involverede for at få succes. At gennemføre en vellykket interaktion indebærer samarbejde, at spille sammen, taktfuldt ikke bemærke brud på adfærd eller generøst at ignorere et rigtigt slag.

Etnometodologer, symbolske interaktionister og sproglige antropologer (Goffman, Kendon, Garfinkel, Birdwhistle, Schegloff, McDermott og mere) har udviklet et ordforråd til at tale om social interaktion. Begreber som *samarbejde*, *præstation*, *blikretning*, *fælles opmærksomhed*, *samordnet handling*, *synkronisering af bevægelse*, *rumlig koordinering*, *kollusion*, *ansigtsbehandling*, *forreste fase*, *bageste fase*, *arbejdskonsensus*, *indramning*, *dagligdags betydning af mening* peger på forskellige aspekter af det indviklede arbejde med social interaktion. Når vi er opmærksomme på disse, bliver vi bedre skelne ved, hvad der (også) foregår.

Foreslåede øvelser

- ☐ Læs to etnografiske artikler, identificer hovedspørgsmål og punkter, og kontraster og sammenlign de beskrevne etnografiske sammenhænge. Diskuter, hvordan du kan anvende



indsigt fra disse artikler til specifikke spørgsmål om social interaktion i dit eget arbejde. Forbered en kort præsentation af dit eksempel og refleksioner til klassediskussion.

- ☐ Reflektere over og diskutere, hvordan almindelige handlinger, såsom at gå ned ad gaden, komme til klassen, gå i butikken, spise middag - er organiseret, og hvilke kulturelle antagelser, ideologier eller værdier hjælper med at holde dem organiseret på denne måde.
- ☐ Lad to medlemmer af din gruppe føre en to-minutters samtale, mens alle andre observerer og bemærker, hvordan de to, der taler, arbejder for at koordinere deres interaktion. Overvej hvilke teknikker, der får samtalen til at fungere, hvad der gør den til "almindelig", og identificer punkter, hvor samtalen "kommer i problemer", og prøv at forklare, hvorfor dette er.
- ☐ Identificer et pædagogisk ideal for socialitet i klasseværelset. Beskriv, hvordan organisation af en 'skoleklasse' strukturer, former og begrænser børns sociale interaktion. Sammenlign og kontraster det pædagogiske ideal og dine forsøg på at lette det med det, der 'faktisk' eller 'normalt' sker. Forklar, hvordan det, der 'faktisk' sker, giver mening i denne særlige sociale arena. Hvordan kan du revidere, justere, omformulere dit ideelle mål eller facilitering for at tage 'hvad der faktisk sker' alvorligt?

5. Læringsmål

- ☐ De studerende bliver fortrolige med forskellige antropologiske tilgange til at studere og forstå menneskelig socialitet og social interaktion og være i stand til at reflektere over, hvordan de anvendes på lærerarbejde.
- ☐ Studerende vil bedre forstå den udviklede koordination, der kræves af deltagerne for at opnå en vellykket interaktion og en bedre forståelse af alt, hvad der kan gå galt.
- ☐ Studerende får respekt for de udfordringer, som nyankomne står over for i at lære og tilpasse ukendte måder at handle 'som sædvanlig'.
- ☐ Studerende får et ordforråd for at tale om og reflektere over koordineret social interaktion, der er relativt gratis i første omgang af pædagogisk ideologi og moralsk evaluering.

6. Litteratur

Teoretiske artikler

Geertz, C. (1973) Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture'. In *The Interpretation of Cultures*, New York: Basic Books.

Levinson, S. C. 2006. On the Human "Interaction Engine." In *Roots of Human Sociality: Culture, Cognition and Interaction*, Nicholas J. Enfield and Stephen C. Levinson (eds.), Oxford: Berg, pp. 39-69.

Rapport, N. (2007) Interaction. In *Social and Cultural Anthropology. The Key Concepts*, New York: Routledge, pp. 226-236.

McDermott, R. P. (1978) The Social Organization of Behavior: Interactional Approaches. *Annual Review of Anthropology* 7:321-45.

McDermott, R.P and H. Tylbor (1983) On the Necessity of Collusion in Conversation. *Text and Talk*, 3(3): 277-298.



Sacks, H. (1984) On Doing 'Being Ordinary.' In *Structures of Social Action: Studies in Conversational Analysis*, J. M. Atkinson & J. Heritage (eds), Cambridge: Cambridge University Press, pp. 413-429.

Etnografiske artikler

Amit-Talai, V. (1995) The Waltz of Sociability: Intimacy, Dislocation, and Friendship in a Quebec High School. In *Youth Cultures. A Cross-cultural perspective*, ed. V. Amit-Talai and H. Wulff, New York: Routledge, pp. 144-165.

Frake, C. O. (1964) How to ask for a drink in Subanon. *American Anthropologist*, 66(6): 127-132.

Ochs, E. and O. Solomon (2010) Autistic Sociality. *ETHOS*, 38(1): 69-92.

Salomon, O. (2010) What a Dog Can Do: Children with Autism and Therapy Dogs in Social Interaction. *ETHOS*, 38(1): 143-166.

Videre læsning:

Amit, V. (ed.) (2015) *Thinking Through Sociality. An Anthropological Interrogation of Key Concepts*.

Enfield, N. J and S. C. Levinson (2006) *Roots of Human Sociality: Culture, Cognition and Interaction*, Oxford: Berg, Wenner-Gren International Symposium Series.

Goffman, E. (1959) *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Doubleday.

Long, N.L. and H. Moore (eds.) (2013) *Sociality: New Directions*. New York and Oxford: Berghahn.

Schegloff, E. A. (2011) Interaction: The infrastructure for Social Institutions, the Natural Ecological Niche for Language, and the Arena in Which Culture is Enacted. In *Roots of Human Sociality: Culture, Cognition and Interaction*, Nicholas J. Enfield and Stephen C. Levinson (eds.), Oxford: Berg, pp. 70-96.

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.