



TRANSCA Concept Book (2020)

1

TRANSCA Konzeptbuch	145
TRANSCA Knjiga koncepata	308
Εισαγωγή στο βιβλίο των εννοιών του προγράμματος TRANSCA	452
TRANSCA Begreber	622

A main aim of the TRANSCA project was to make anthropological concepts and perspectives accessible to teacher educators and teachers. The concept book found here is the result of an ongoing conversation between anthropologists and pedagogues, working together to translate key concepts and perspectives from anthropology into pertinent and useful concepts for teacher education. This project output comprises short texts also embedded in the TRANSCA homepage (www.transca.net).

The concepts selected provide teacher-relevant takes on key anthropological perspectives and methods. Drawn in part from the subfield of educational anthropology, the concepts are useful for reflecting on particular educational questions, issues and settings. First and foremost, the concepts presented here are ‘good to think with’. For example, the concept of community is useful for thinking about how people understand a particular kind of collectivity – smaller than the nation-state and broader than the family or kin-group. It is also useful for thinking comparatively about why there may be many, few or no terms for ‘community’ in a particular language zone. Thinking through the concept of community calls attention to local concepts, the historical and political conditions that have led to their present usage, and how different ways of imagining collectivity influence pedagogical ideas and practices.

The Concept Book represents a key resource for teacher training and for daily teaching practice. In creating this book in five languages, our aim has been to draw on and further an educationally useful interplay of basic research, ethnography, educational anthropology, and educational studies. The book thus reflects a critical and mindful attempt to bridge the two disciplines, paying due attention to the particularities of both.

TRANSCA

CIVIL SOCIETY

Why read this text ...

Civil society refers to a network of self-organized collective entities, such as public associations and organizations that operate outside the direct control of the state and rely on the voluntary actions of their members. Membership extends beyond intimate relationships of families and friends, and these entities are ideally independent of the state and without interest in economic profit (Diamond, 1994). In the realm of education, civil society describes grassroots activities that introduce and monitor the implementation of educational policies pursued by associations, NGOs, institutions and more, either in opposition to or in collaboration with state, regional and local policy-makers. These activities may focus on educational provision or reform, improving education services, guaranteeing universal access to education and educational facilities, representing disempowered groups.

The concept of civil society draws on visions of a self-governing, democratic society. It is associated with moral principles of pluralism, tolerance, and non-violence and with civil rights of freedom of expression and association. Proponents advocating civil society see it as an ideal form of human society denoting areas of social consensus based on agreements about norms and values. Some see civil society as a political project for generating civility, social cohesion, morality, and economic stability (Armony 2004, Edwards, 2009).

Anthropologists study civil society as a set of practices and discourses through which locally established movements participate in global political processes. These processes involve systems of values and rules, institutions and bureaucratic procedures, and various forms of individual and collective social action (Lashaw, Vannier & Sampson 2017). The study of civil society in sociocultural anthropology has focused on voluntary associations in the public sphere (Eidson 1990) and, in the last decades, forms of political institutions, commonly referred to as Non-Governmental Organizations (NGOs) (Sampson 2003).

Historical Context

The concept of civil society has a rich genealogy. In classical Greek and Roman thought the term points to a politically organized commonwealth. In medieval Europe, the term describes a society organized around the primacy of religion. In the 18th century, civil society was conceived of as an arena of economic relations and institutions. In the 19th century, civil society was described as a sphere of voluntary intermediate organizations that stand between the state and the individual citizen (Seligman 1992).

Civil society gained prominence in anthropology towards the end of the 20th century. In the last years of the socialist era, dissidents in Eastern Europe deployed civil society to address failures of development in post-Soviet states and the increasing significance of the 'voluntary sector' in the western world.



TRANSCA

In these contexts, civil society was defined, primarily, in opposition to the state. Standard definitions refer to all human social organization between the state and the family or household, while narrower definitions exclude markets and commercial life (Layton 2006). Anthropologists have examined how an idea originating in pre-Enlightenment Europe has been introduced into and become operative in non-European societies. Anthropological research of civil society has documented how the rhetoric of civil society is being invoked in relation to other modern terms, such as citizenship. It has also investigated whether particular local institutions might function as the non-Western equivalents of a free, tolerant civil society (Comaroff & Comaroff 1999). A large body of research has focused on the study of formal non-governmental organizations and their relation with notions of democracy and human rights. Various studies have shown that these new forms of civil society can be artificial, inefficient and the opposite of civil (Elyachar 2005, Lashaw, Vannier & Sampson 2017).

Anthropology has adopted a critical approach to normative definitions of civil society, and the phenomena and institutions linked with. An ongoing question is whether a concept so closely tied to Western models of voluntary association and individual membership can be generalized to other parts of the world. Following this perspective, anthropologists study the ways civil society actors and activities attempt to fulfil their role (which role?) by integrating global discourses (about what?) and modes of conduct to locally existing rooted forms of association and norms of responsibility and social accountability (Hann & Dunn 1996, Lashaw, Vannier & Sampson 2017, Sampson 1996).

a) Discussion

Civil society organizations and educational practices intersect in domains of educational governance, policy planning and implementation. As a policy framework that favors the participation of civil society in educational matters, the notion of civil society may include diverse educational stakeholders such as government, markets, families, voluntary organizations, public-private partnerships, and churches. This draws on the idea that cooperation between state institutions and private bodies can create policy frameworks that accommodate diverse student populations and generate public educational benefits in for all (Meyer & Boyd 2001). In this perspective, civic engagement and collaboration in educational matters are perceived as necessary steps to strengthening local democracy and supporting equal access to education by un- or underprivileged groups and minorities. Members of civil society organizations are thought to enhance the capacity of educational practices by volunteering their time in schools, tutoring students, donating materials, helping with management issues, and among other things, organizing fundraising events and after-school programs (Reimers 1997, Sullivan 2003).

Educational anthropology approaches civil society as a dynamic dimension of citizenship, pointing to forms of social action and social movements. Civil society is often understood as a space where dispossessed groups may resist state hegemony and discriminatory educational policies. The international aid industry brings together local meanings and global discourses of civil society and employs these in negotiations with citizens, the state, markets and various other bodies and institutions at local, regional, national and



TRANSCA

supranational levels.

b) Practical Example

Mehtta (2008) explored the role civil society organizations played in improving access and quality of elementary education for low-income groups in the Indian education system. She examined the involvement of civil society organizations in the field of education in the state of Delhi for a period of 20 years. She conducted 30 interviews with academics, activists, heads of NGOs and government officials working in the field of education. She examined three cases of education policy reforms: 1) The Universal Elementary Education Programme, the Sarva Shiksha Abhiyan (SSA), 2) the State Council for Education and Research Training (SCERT) textbook case, 3) the Mid-Day Meal Scheme. Through these three cases, she demonstrated that the involvement of civil society organizations in policy processes contributed to the creation of more realistic and effective education services. As legitimate educational planners and providers, civil society organizations were in a position to hold the state accountable for policy formulation and implementation.

In the first case, civil society organizations cooperated with the government to design an inclusive education programme that brought children previously excluded from schools into specially designed Learning Centers. In the second case, civil society bodies collaborated with the government to design new textbooks. The involvement of civil society organizations and the engagement of academics resulted in textbooks that were easier to understand with more relevant and appropriate content. In the third case, civil society organizations played a pivotal role in the conception, implementation, and monitoring of a Mid-Day Meal Scheme created by the government to include more children in the education system. Here NGOs became the primary producers and distributors of school meals.

In another study, Astiz (2012) studied policy challenges related to promoting civil society involvement in education, between 1998 and 2001, in two districts of Greater Buenos Aires. La Matanza was a relatively low socio-economic district and Vicente L'opez a middle-to-upper class district. Empirical data were gathered through a survey of civil society organizations and 25 interviews with teachers, education officials, national, provincial and local administrative officials, local party representatives, and community leaders. The study Adopting a critical approach to civil society, the study focused on provincial and local factors that shaped the nature of state-society relationships, as well as the social and economic conditions across districts that reveal civil society organizations' involvement in education.

The study concluded that the presence of active voluntary associations in the districts under study did not necessarily increase their level of participation in education. Either through the local clientelistic networks (La Matanza) or the Mayor's leadership in establishing state-society relationships (Vicente L'opez), state institutions (formal and informal) appropriated public space, which might otherwise have been filled by voluntary associations, with the intention to fulfill the leader's political aspirations. Thus, civic engagement became a vehicle for asserting political capital and reducing civil society participation to a limited collection of disjointed service delivery efforts with a mere



TRANSCA

instrumental purpose.

Thinking further:

- Is there a civil society sector related to educational practices in your country/region/city/school?
- If yes, what kind of associations and organizations does it include? Who is eligible for membership? If no, what kind of institutions could be part of it?
- What forms of cooperation between teachers and civil society representatives could be designed and/or developed? For what aims/ends?

KEY-WORDS/ CROSS-REFERENCES

Policy, Non-Governmental Organizations, democracy, politics, reform, institutions.

Sources

Armony, A. C. (2004). *The Double Link. Civic Engagement and Democratization*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Astiz, M., F. (2012). The Policy Challenges of Civil Society Involvement in Education: Lessons from Two Districts in Greater Buenos Aires, Argentina (1998–2001). *The Latin Americanist*, 56 (2). (63-91).

Comaroff, J.L., & Comaroff, J. (Eds.) (1999). *Civil society and the critical imagination in Africa: Critical perspectives*. Chicago: University of Chicago Press,.

Diamond, L. (1994). Rethinking civil society. Toward democratic consolidation. *Journal of Democracy*, 5. (4–17).

Edwards, M. (2009). *Civil Society* [2nd ed.]. Malden: Polity Press.

Eidson, J. (1990). German Club Life as a Local Cultural System. *Comparative Studies in Society and History*, 32 (2). (357–382).

Elyachar, J. (2005). *Markets of Dispossession: NGOs, Economic Development, and the State in Cairo*. Durham: Duke University Press.

Hann, Chr., & Dunn, El. (Eds.) (1996). *Civil Society: Challenging Western Models*. London: Routledge.

Lashaw, Am., Vannier, Chr., & Sampson, St. (Eds.) (2017). *Cultures of Doing Good: Anthropologists and NGOs*. Tuscaloosa: The University of Alabama Press

Layton, R. (2006). *Order and Anarchy: Civil Society, Social Order and War*. Cambridge: Cambridge University Press.



TRANSCA

Mehtta, Ar. (2008). 'Good Effort, But Must Try Harder': Civil Society Organisations and Education in Delhi, *IDS Bulletin*, 38 (6). (88-95).

Meyer, H-D. & Boyd, W., L. (Eds.) (2001). *Education between State, Markets, and Civil Society: Comparative Perspectives*. Mahwah, New Jersey London: Lawrence Erlbaum Associates.

Reimers, F. (1997). The role of NGOs in promoting educational innovation: A case study in Latin America. In Lynch, J., Modgil, C. & Modgil, S. (Eds.), *Non-formal and non-governmental approaches*. London: Cassell. (pp. 33–44).

Sampson, S. (1996). The social life of projects; Importing civil society in Albania. In Hann, Chr., & Dunn, El. (Eds.) (1996). *Civil Society: Challenging Western Models*. London: Routledge. (121-142).

Sampson, S. (2003). From forms to norms: global projects and local practices in the Balkan NGO scene. *Journal of Human Rights*, 2(3). (329-337).

Seligman, Ad., B. (1992). *The Idea of Civil Society*. New York: Free Press.

Sullivan, E. (2003). *Civil Society and School Accountability: A Human Rights Approach to Parent and Community Participation in NYC Schools*. New York: New York University Institute for Education and Social Policy.

Authors: Ioannis Manos

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.



TRANSCA

Colonialism

Why read this text..

The legacy of European colonialism is evident in every sphere of life and this is also true of education. However, colonial legacies and relations are not always easily visible and the influence of the colonial era can therefore seem distant. By shining a light on these legacies, anthropology may help teachers find ways to engage in decolonizing education.

Historical Context

Colonialism is a form of rule, a system of government that is both centralized and expansive. In this text it refers to the process of European colonization (Western Europe) that started in the 15th century and is closely tied up with imperialism. As a historical process, European colonialism has configured the world we know today in very significant ways. The very prosperity and wealth of Western Europe is dependent on colonial projects. Often, a distinction is made between settler colonialism, as in the case of Australia, United States, or more recently Israel, and exploitation colonialism that includes exploitation of land, resources, people and their labor as in the case of Belgian colonization of what is today The Democratic Republic of Congo. However, these distinctions are tentative as most colonial projects include elements of both and much more. Today we often hear about postcolonialism and decolonization as well as neocolonialism in broad contexts. While postcolonialism refers to the academic study of colonial projects and their legacies, decolonization sometimes refers to the process of fighting for and gaining independence that started en masse in the second half of the 20 century. Importantly, decolonization also refers to the “revealing and dismantling of the colonialist power in all its forms” (Ashcroft et al. 1995:56). Neocolonisation refers to the fact that although previously colonized countries have largely gained independence, they remain dependent on former colonial centers through the logics of the economic, political, social and cultural systems created and developed under colonial rule. A seemingly banal though much used example of a colonial perspective, one we tend to take for granted, is any conventional map of the world in which Europe has the top and central position.

It is thus about *perspectives*, and decolonizing education means to question the centrality, hierarchy and fixedness of all forms of knowledge, not just knowledge of map making. Because colonial projects and their aftermath are embedded in much, if not most of our contemporary knowledge production, they have particularly strong repercussions in education. Questioning the production of knowledge itself, what is thought, how and why brings to light knowledge of how European colonialism has configured and continues to configure the world in which we live and teach.



TRANSCA

a) Discussion

It is important to understand that colonial histories are characterized by their diversity of forms, effects, reactions and negotiations, experiences and cooperation. There are many different colonial histories and in educational settings teacher and educators need to stay aware of those that are of immediate importance to the teacher and class at hand. Education has historically been one of the main instruments of colonization. Colonizers used education to assimilate and appropriate the indigenous peoples of a particular colony, often educating them for the work force while working to erase their knowledge and practices, including their economic systems, family systems, political systems, religious, medical and educational systems and more.

The concept of colonization is also useful for shedding light on forms of oppression related to class and gender. In particular 'colonial education' may also be understood as a specifically Eurocentric and androcentric (male) perspectives thought of, and wielded, as universal. Moreover, many European institutions are still largely the legacy of colonial era and schools and education are no exception. Questions of identity, of race, nation, geography, family, history, capitalism and even ecological crisis cannot be understood removed from former colonial projects. The challenge for educators is how to engage with colonialism and its many legacies in everyday educational settings, and in relation to nationalized curricula with particular ways of presenting national, European and world histories Today there are various decolonization movements across academic disciplines, state institutions and civil society, which educators can draw on in their own efforts to bring colonial legacies and their repercussions in the lives of children to light.

b) Practical Example

Teaching students in their first language can be decolonizing practice, just as teaching a second language can be, but it can also mean including topics, ideas and significant people that resonate with and are connected to student's backgrounds, as well as to backgrounds of particular localities with their own histories. In that respect, anthropology can also offer a way to explore those backgrounds and histories including fieldwork-like activities and exercises using ethnographic tools and techniques such as participant observation, interviewing, life history interviews and other tools at our disposal that empower students by giving them tools for exploring and uncovering by themselves different kinds of knowledge about the world.

Jason G. Irizarry and Tara M. Brown (2014) practice Participatory Action Research (PAR) in which representatives of the targeted populations participate as co-researchers. This approach is grounded in the belief that understanding and solving social problems requires knowledge of those directly affected by them. Irizarry and Brown have conducted a participatory action research project - Project FUERTE (Future Urban Educators Conducting Research to Transform Teacher Education) – that engaged students in US urban schools in



TRANSCA

co-constructing research while enhancing their academic skills. The project's primary goal was to familiarize students with the conventions of PAR as a means of examining the educational experience of Latino, African American and other minority youth that have historically been underserved by schools. Students were researchers of their own experiences and developed recommendations based on their research for improving teacher practice. Once students engaged in the learning process of PAR, they became more critical and involved in their education and empowered to do something about it.

Thinking further:

- Try to imagine a world in which European colonialism did not happen? What would your life look like? Would the state where you live look quite different now? What would have changed for its citizens, including you and the students?
- Think about your curriculum. Is it Eurocentric? What literature do you use for your classes? What do you teach as "classic"? Do you include sources and examples from all over the world? Do you include perspectives and knowledge from non-white people and women?
- How do you engage with your students? Can they have a say in what they learn and how? Do you take their identities into consideration and reflect on your own?

KEY-WORDS/ CROSS-REFERENCES

Doing School, Ethnocentrism, Intersectionality, Reflexivity

Sources

Asad, T. (1973). *Anthropology & the colonial encounter*. London: Ithaca Press.

Ashcroft, B., Griffiths, G., & Tiffin, H. (Eds.). (1995). *The post-colonial studies reader*. London: Routledge.

Gupta, A., & Ferguson, J. (Eds.). (1997). *Culture power place: Explorations in critical anthropology*. Duke University Press.

Irizarry, J., Brown, T. (2014.) "Humanizing Research in Dehumanizing Spaces: The Challenges and Opportunities of Conducting Participatory Action Research with Youth in Schools." In D. Paris and M. Winn (eds.), *Humanizing Research: Decolonizing Qualitative Inquiry with Youth And Communities*, Thousand Oaks, CA: SAage. (63-80).

Loftsdóttir K. (2019). *Crisis and Coloniality at Europe's Margins. Creating Exotic Iceland*. London: Routledge.

Said, E. (1979). *Orientalism*. Vintage Books.



TRANSCA

Stoler, L. A. (1995). *Race and the Education of Desire: Foucault's History of Sexuality and the Colonial Order of Things*. Durham: Duke University Press.

Stoler, L. A. (2013). *Imperial Debris: On Ruin and Ruination*. Durham: Duke University Press.

Authors: Jelena Kuspjak, Danijela Birt Katić (CROATIA)

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.

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



TRANSCA

COMMUNITY

Why read this text...

The concept of community is widely used, yet not easily defined. It connotes commonality, as in shared locality or shared sentiments, interests or goals. Imagined as an interdependent social field, the concept of community invokes mores of commitment, obligation, solidarity, accessibility, identity and belonging.

To explore how educators invoke community, we must look to local usages – *Gemeinschaft*, *communauté*, *zajednica*, *fællesskab*, *koinótita*, or *κοινωνία*, and more. We must ask how municipal authorities, school administrators, teachers or parents wield these concepts in relation to pedagogical strategies and educational issues. What is the reach of such community concepts and what values, moralities or interests do they connote?

Recent debates in anthropology may prove useful for reflecting on what is stake when educators invoke concepts of community. Anthropological approaches can help teachers identify dominant discourses and explore how local versions of ‘community’ are promoted and enacted.

Historical context

Social scientists have viewed community as a togetherness of the past (Tönnies 1957), as common behaviour (Frankenberg 1966), as a symbolic boundary (Cohen), as political solidarity (ethnic, local religious), or utopian future (Rapport 2007:76). Community is usually qualified in terms of locality, ethnicity, religion, class, occupation, sexual orientation, special interest, nationality, and even humanity (Cohen 1985). Community is scalable, moving easily from school class community to supranational world community.

With emphasis on an underlying logic of commonality, social anthropologists regarded communities as empirical entities, as bounded groups of culturally homogeneous people living in one locality. They saw the villages and tribes they studied as key structural units of social life (Rapport 2007:73). This shifted in the 1980s with Anthony Cohen’s work, *The Symbolic Construction of Community* (1985). Cohen understood community as an *aspect* of social life rather than a reified, bounded entity. For Cohen, community denotes a social milieu of belonging encompassed by a common symbolic boundary. This milieu is broader than family and kinship, yet more immediate than abstract ‘society’. Beyond kin, yet not strangers, people are in more or less close association, related through, but not tied to or defined by, some uniformity or perception of commonality (Cohen 1985:15-20).

Turning to questions of meaning and identity, Cohen (1985) was interested in the meanings people attribute to the idea of community, in how community exists for them. He drew attention to how people evoke community, how they feel and act in relation to ideas of community, and how they bound community (Rapport 2007). He saw community as a symbolic construct, existing in the minds of people who distinguish themselves from members of other alleged communities (Cohen 1985:12). This does not mean people share the same ideas and sentiments, draw community boundaries in the same place or assign them the same meaning. Rather, symbols of community provide people with something to *think with*, the means to make meaning, and thus to express the particular meanings that community has for them (Cohen 1985: 19). Although people share certain ways of behaving (an Oktoberfest, a traditional Danish *frokost*), the meaning of these may vary considerably. As an aggregating device, community’s achievement lies in sustaining diversity by encompassing variety and discord (Rapport 2007).



TRANSCA

In the Anglophone world, community comes with an aura of approval (Rapport 2007; Strathern 2014). Anthropologists study community because their interlocutors insist that community exists and has meaning for them. People tend to value community as a social milieu; they see community belonging as something positive, and may evoke community as a remedy for a range of social ills. For Rapport (2007), this aura of approval is problematic. When studying how community exists for people and what it means to them, it is important to distinguish between the often politicized, positive rhetoric and the potentially harmful everyday consequences of indiscriminate, positive applications of discourses of community (Rapport & Amit 2002). It is also important not to ignore mundane forms of disassociation, both intentional and nonintentional, that distance, break or end relations (Amit 2012b). To understand community, we must look at *which* relations people activate, invest in and reinforce and *which* they reduce, restrict or sever. We must attend to how people cut or break off relations (less time, more space), redefine them (colleague becomes friend), or how through tact and diplomacy (I've been *so* busy) deflect relational offers (Amit 2012b).

a) Discussion

In a long-standing debate, two of Cohen's former students, Nigel Rapport and Vered Amit ask what the concept of community helps us understand about social life. Amit argues (2002b) that because the idea of community is in the world, i.e. people use it to designate some significant aspect of their world and experiences, we should not cast it aside but look closely at how it is deployed and learn from this. Rapport (2002b) argues that our analytical starting point should be individuals and groups, not community. He finds the concept of community problematic because it is often used to 'capture' people, to reify who they are and moralize about how they should associate. Both positions are useful for thinking about how people make community matter to themselves and to others.

Influenced by Benedict Anderson's (1991) work in the 1990s on imagined communities, focus shifted away from actual social relations to social imaginaries of community (Amit 2002a). To understand how dispersed populations imagine themselves as part of the same a nation bounded by other nations, Anderson questioned how people gain and maintain an emotionally charged sense of commonality, mutual identification and solidarity with a political community. Scholars of diaspora and transnationalism have deployed 'imagined community' to discuss how widely dispersed and displaced people create a sense of commonality and belonging. In Amit's view (2002a), they too often posit imagined communities as realities rather than as something to be found out.

Amit (2002a) cautions against equations of culture \approx ethnicity \approx difference \approx community grounded in taken-for-granted assumptions that community exists among a category of people. Relations between *imagined categorical identities* and *social groups* have to be accounted for, as externally defined ethnic categories of people defined by place of origin may or 'may not correspond with internally generated groups of identification and social relations' (Olwig 2010). To grasp any full, partial or lack of emotional pull of a community, we must explore how people deploy concepts, categories, and moralities of community, and which social categories (refugee women, African runners) mobilize *actual* social relations. We must also study the settings, circumstances, times, and social forms through which a *category* of people interacts as a *social group*. Community is not constituted or mobilized through mere acts of imagining or attributing; it takes work (Amit (2002a).

In the ongoing debate on human commonality and collectivity, Amit (2012) suggests that rather than struggling to define elusive concepts like community, we ought to focus on their 'strategic points of ambiguity', those defining points of concern about community that keep both scholars and laypeople questioning whether and how it exists. Arguing that community is 'good to think with,' Amit (2012a)



TRANSCA

identifies three points of ambiguity that lend themselves to exploring what community may entail in any given setting. *Joint commitment* points to questions of how and why people are committed, *affect and belonging* points to the feelings of commitment, mutuality and belonging people may have, and *forms of association* allows us to investigate how people associate with each other.

Amit cautions that we cannot not just assume community; we must account for it by investigating routine day-to-day practices of sociation. Rapport (2012) reminds us that human interaction and sociation is never perfectly aligned, as misunderstanding, miscommunication, and unintended consequences are always potential. Rather than the commonality of 'community', Rapport (2012) argues the commonplace of 'distortion' – the contingency, risk, and inherent unpredictability of human interaction as well as the creative, playful, ironic, random character of social exchange.

b) Ethnographic Example

Moving Anglophone discussions of community to other language zones can be problematic. Often there is no corresponding word for community. Danish scholars gloss community as *fællesskab* (fellowship), *samfund* (society), or *gruppe* (group) and when writing in English, struggle to translate *fællesskab*, which though similar to community, does not mean quite the same. To understand 'community' as locally conceptualized and expressed, we must look to common, local terms that carry similar complexity and ambiguity (Olwig 2010).

Like community, *fællesskab* is a hurrah word. It is good for people, as all have a need to feel they are part of a larger whole (Anderson 2008). In Denmark, discourses of *fællesskab* are rife with morals of proper sociability and widely deployed in pedagogy, welfare politics, cooperative housing, voluntary associations and debates about national cohesion. *Fællesskab* refers to both a bounded entity and an *as-if-equal* sociability that creates a feeling of 'togetherness' among people, who share common interests and consociate in clubs, associations, schools, and as friends, neighbours and colleagues (Anderson 2008; Bruun 2011: 62-63). *Fællesskab* invokes cherished ideals of social fellowship, group-oriented sociability and sentiments of commonality, mutuality and solidarity, ideals used to characterize and assess the quality of relations between individuals and between individuals and some larger whole.

In her study of cooperative housing in Copenhagen, Bruun (2010) notes that Danish society is envisaged as a *fællesskab writ large* to which all citizens belong and to which all must actively contribute. As a dominant ideal, *fællesskab* is a prime nexus of negotiation and disagreement about what constitutes legitimate membership in a cooperative and how mutuality, commitment and sociability ought ideally be expressed. Bruun (2011) suggests that *Gemeinschaft*, with its connotations of bounded, small-scale togetherness, comes closest to the meaning of *fællesskab*. However unlike *Gemeinschaft*, *fællesskab* was never expected to give way to the onslaught of modernity (cf. Tönnies 1957), perhaps because *fællesskab* is a key mobilizing metaphor of the modern welfare state.

Like community, the notion of *fællesskab* is not innocent; it may be associated with and wielded by powerful interests. Boundaries may be demarcated by members or by others who imagine and value (or disparage) a *fællesskab's* existence (Olwig 2010:365). In her studies of Danish childhood, Anderson (2000, 2008) notes that both school classes and recreational sports are seen as relational fields in which children practice fitting themselves into a social *fællesskab*. Conceived of as playpens of democracy, these social arenas lend themselves to addressing, interpreting, and reflecting upon pedagogical concerns with sociability, mutual commitment and social cohesion (Anderson 2008). Yet whereas recreational sports are voluntary, school classes are involuntary. From day one, Danish



TRANSCA

comprehensive schools (grades 0-9) sort children into permanent classes of 18-28 children, bounded social enclaves in which they remain until they either graduate or change school. Growing up together as classmates, children are expected to get on such that, over the years, they forge a robust *klassefællesskab*. A class that manages this is deemed well functioning; a class that does not is labeled the school's 'worst class', the one most teachers hope to avoid (Anderson 2000).

To help children learn to 'be social' and to form a well-functioning *klassefællesskab*, teachers organize group work, common birthday celebrations, school-camps, class trips and play-dates, where parents welcome small groups of five or six children into their homes (Gilliam and Gulløv 2014). Whereas Danish children are evaluated on both academic and social prowess, class teachers are evaluated on their ability to forge a tight knit, harmonious *fællesskab* in which classmates together make "common decisions, tolerate each other's views and needs, cooperate towards common goals, settle disputes through joint effort, common rules and empathy with one another" while feeling social safe and "happy to express themselves" (Gilliam and Gulløv 2014: 10). School classes predicated on ideals and sociabilities of *fællesskab* are forceful regimes of upbringing, particularly for children who do not, cannot or will not 'fit into' the class at hand.

In the Danish pedagogical tradition, school-classes are viewed as microcosms of society. Schoolclass sociability is thought to prepare children to fit themselves into a wider societal *fællesskab*, 'out in the real world' at some future point. As Amit (2002a) reminds us, however, imagining and actualizing community (*fællesskab*) are two different things. Pedagogical ideals and ambitions do not correspond 1:1 with the sociality actualized by classmates on a daily basis, nor do they tell us much about what children make of this. We must therefore pay attention to how children forge 'communities' of cooperation or resistance, how they attach meaning to and bound these in ways that include or exclude particular others, not least their teachers.

Thinking further:

1. Reflect on how concepts of 'community' are used in your school. How do you understand 'community', and how do you talk about it with others? What terms do you use? What values and moralities do you invoke? Are there disagreements or controversies over the idea of 'community', and if so what are these about?
2. How are ideas and mores of community taught to children at your school? Are there particular lessons, gatherings or events considered to inculcate ideas and moralities of 'community'? Reflect on how these might include or exclude particular children and their families.
3. Discuss whether notions of 'community' in your language come with an aura of approval or disapproval, and reflect on why this is. What concerns do people have about 'community' and how do they express these concerns? Which view of community dominates and why?

KEY-WORDS/ CROSS-REFERENCES

Collectivity, sociality, commonality, belonging, ethnicity, nation-state

Sources:

Amit, V. (ed.) (2002a) *Realizing Community. Concepts, social relationships and sentiments*. New York and London: Routledge.

Amit, V. (2002b) 'The Trouble with Community.' *The Trouble with Community: Anthropological Reflections on Movement, Identity and Collectivity*, Amit, V. & N. Rapport, London: Pluto Press: 28-43.



TRANSCA

- Amit, V. (2012a) 'Community as 'Good to Think With': The Productiveness of Strategic Ambiguities.' In *Community, cosmopolitanism and the problem of human commonality*, Amit. V. & N. Rapport, London and New York: Pluto Press: 3-13.
- Amit, V. (2012b) Disjuncture as 'Good to Think With.' In *Community, cosmopolitanism and the problem of human commonality*, Amit. V. & N. Rapport, London and New York: Pluto Press: pp. 28-43.
- Amit. V. & N. Rapport (2012) *Community, cosmopolitanism and the problem of human commonality*. London, New York: Pluto Press.
- Anderson, B, (1991) *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Rev. and extended ed. London and New York: Verso.
- Anderson, S. (2000) Chronic proximity: a 'natural' school practice. *Nord Nytt. Tema: En Skole for Alle*, 78:43-60.
- Anderson, S. (2008) *Civil Sociality. Children, Sport and Cultural Policy in Denmark*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Bruun, M. H. (2011) Egalitarianism and Community in Danish Housing Cooperatives: Proper Forms of Sharing and Being Together. *Social Analysis*, 55(2): 62–83.
- Cohen, A.P. (1985) *The Symbolic Construction of Community*, London: Routledge.
- Gilliam, L. and E. Gulløv (2014) Making children 'social': Civilising institutions in the Danish welfare state. *Human Figurations*. 3(1): 1-16.
- Olwig, K.F. (2010) Commentary on community is 'Community is 'good to think with.' *Antropologica* 52(2): 363-366.
- Rapport, N. (2007) 'Community.' In *Social and Cultural Anthropology. The Key Concepts*, N. Rapport and J. Overing, New York and London: Routledge: 72-77.
- Rapport, Nigel (2012) 'Nigel Rapport responds to Vered Amit,' In *Community, Cosmopolitanism and the Problem of Commonality*, V. Amit and N. Rapport, London: Pluto Press, pp. 205-213.
- Strathern, M. (2014) 'Reading relations backwards.' *The Journal of the Royal Anthropological Institute* 20 (1): 3-19.
- Tönnies, F. (1957 [1987]) *Community and society*. Michigan State Univer. Press

Author: Sally Anderson

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.



Cultural Practice

Authors: Paul Sperneac-Wolfer, Christa Markom

Why reading this text:

This text invites you to reflect about the following questions: What are cultural practices and how can they be understood? Why do people do the things they do? Is "culture" the appropriate explanation for people's behavior, or are there more apt explanations to describe it? And how do these questions affect the school environment? In the coming sections, these questions will be answered one by one. First, the historical development of the question why people do what they do will be traced. After the discussion, an example from school lessons is described. This should illustrate to you the significance, but also the difficulties of the questions in the school environment.

Historical Context

Nowadays, when we are dealing with the question of why people do what they do, it is highly important to keep the following in mind: Scientific attempts to explain human behaviour have a centuries-old history and this history unconsciously influences our present-day assumptions and attitudes. Since its birth, scientific research has helped shape public opinion, however, entire explanatory models in science have often turned out to be wrong and have been abandoned. Nevertheless, opinions and attitudes based on them are still widespread in society. Even if these have long been scientifically debunked, they live on in people. It is thus necessary to review history briefly in order to deal with today's issues.

The first thing that will be highlighted here is the science since its birth. Starting from the natural sciences of biology, chemistry or botany that emerged in the 18th century - with Charles Darwin as the central figure - the social sciences which emerged later initially oriented themselves towards these. In the beginning, models from the animal and plant world were applied to humans, and Darwin's vocabulary was used to subdivide humans into "races", to identify "subspecies" or to address the supposed "purity" or "mixing" of different groups. As a result, the question of why people do what they do was answered with a simple explanation: due to their genetics. This explanatory model is also called a *biological explanatory model* - it relates cultural diversity to biological characteristics and dispositions, different ways of life are explained by genetic differences. Not least because of the fatal use of this model by fascism, this attempted explanation was strongly criticized and ultimately refuted within the scientific community. Neither are cultural practices based on our DNA, nor are social differences genetically determined.

As part of this criticism of the biological explanatory model, a second explanatory model developed, which was shaped by anthropologists in the 1920s. The basic idea here was that humans are less influenced by birth than by growing up in societies and act accordingly. In this perspective, the term "culture", which describes the respective social environment, plays an important role. The prevailing values, norms, world views and beliefs are internalized by us. The respective local "culture" determines our actions and points of view. The question of why people do what they do is answered here with a different explanation: due to their culture. This view of seeing humans as cultural beings shaped by their environment is referred to as the *culturalist explanatory model* and is still prevalent in public today.

While this approach was able to replace the outdated biologicistic explanatory model, it still falls into the same pitfall: presumed groups are still being identified - once through genetics, now through culture - which share similar patterns of behaviour and attitudes and are self-enclosed. The difficulty here is that this model is still very simplistic because it reduces humans to their cultural background.

Both scientific research and everyday experiences from one's own life show that people are complex and always have a certain freedom to shape their lives. We unconsciously take over many things from our society, at the same time we reject a number of things and thus shape our very own way of life. It is also often the case that perspectives within cultural groups can differ massively and that dividing lines do not run between cultural groups, but rather between individuals. Since the 1970s, there has been a heated debate in science about how to understand and explain the complexity of human interactions without using overly simplistic models. To describe the current approaches in detail would go far beyond the scope, thus only one explanatory model will be discussed here.

Discussion

What should have become evident so far is that we are certainly deeply shaped by our background and our experiences, but at the same time we also have many opportunities to choose and change things. We represent more than our cultural background, rather we define ourselves through our decisions and actions. This focus on actions is also scientifically termed a *praxeological explanatory model*, since it first looks at the concrete practice of single individuals rather than defining groups in advance. The general current state of social science, even if other explanatory models than the praxeological are used, is roughly speaking that people are complex - i.e. cannot be reduced to one aspect of their identity, but think and act in many diverse ways.

In this way, we can now define cultural practices more accurately. In terms of content, the term covers the entire breadth of cultural manifestations, be it carnival in Upper Austria or the Día de Muertos in Mexico City, be it Sunday masses in Munich or Friday prayer in Medina. But more importantly, less obvious practices are also included, as for example the grading and generally the institution of school as a specific cultural practice - terms such as "education", "general knowledge" or "achievement" are culturally coined. "Cultural" in this context generally implies that we have learnt the meaning and the rationale for the practice in our social environment. "Practices" refer not merely to the pure practice but also to the fact that there is always a dynamic transformation while doing it. Thus, for example, rituals around 24 December can differ massively from each other in German-speaking countries, perhaps due to different habits in different households or a conscious distancing from the traditions of the previous generation. The most problematic aspect, however, is that cultural practices are often associated with a national territory, thus developing national ideas of a dominant and "true" *Leitkultur*. In a world that has always been characterized by migration and globalization, this can lead to conflict by creating hierarchies and excluding different groups. This is particularly critical within school contexts when different perceptions and experiences clash, as shown in the following example.

Practical Example

The study of the educational researcher Avihu Shoshana (2017) highlights these challenges in the school context. The approach of her research was to compare a class in civics at two different schools in Israel, which differ greatly in the socio-economic background of the students. The reading and discussion of the book "Brown Morning"¹, a French political fable by Franck Pavloff, is prescribed by the curriculum and the focus of her study. While the first school is mainly attended by children from the "Narkis" community - a wealthy community with a so-called Ashkenazim background (European Jewish groups) - the second school is attended by children from the "Tavor" community, an economically weaker community with a so-called Mizrahim background (Jewish groups from the

¹ It is a anti-racist allegory describing the process in which the two protagonists allow a totalitarian regime to take charge of their lives. First, the authorities prohibit the possession of dogs or cats that are not brown. New laws are gradually emerging, including the use of the word "brown" at the end of each sentence. The two protagonists find different justifications for accepting these increasingly drastic laws. Only too late does it become clear to them that they have become victims of a dictatorial government and that the possibility of resistance has disappeared.

Middle East, Asia and Africa). All teachers interviewed had an Ashkenazim background. Shoshana describes "dramatic differences in school routines" (2017:65) in the discussion about the book in the respective classrooms of the two schools. Two things were particularly notable: the varying interpretation of the content by the students and the differing reactions of the teachers, which led to completely different dynamics in the teaching in the different schools.

While the students of the wealthy Narkis community perceived the book as an intriguing narrative from the past, the students of the Tavor community spoke in the first person about their experiences with racism and brought up personal painful experiences. Furthermore, the Tavor-students were mainly concerned with the conditions that promoted racism and inequality in the book and not with the misconduct of the protagonists. However, the students were not given the opportunity to discuss their personal experiences and the emotions that arose in the classroom. Thus, a conflict developed in the Tavor school in which the pupils accused the teachers of not seeing their world and of imposing an interpretation of the book on them. In contrast, the discussion at the Narkis School went smoothly - the students' reactions were more intellectual and less emotional, linking the content not to experiences but to books already read. In the Narkis school, the teachers felt that the lesson was a great success, whereas the teachers in the Tavor school considered the lesson to have failed.

At this point Shoshana argues that the difficulties in the Tavor School are not the fault of the students. Rather, the narrow curriculum and the behavior of the teachers prescribe a strict interpretation in which the students do not feel valued and thus refuse further discussion since their emotions and views are not acknowledged. This is not an isolated case, but is based on a national educational system that prefers a single perspective and is not designed to incorporate alternative experiences from cultural groups. From a praxeological perspective, the specific implementation of the lesson ignored the complexity of the groups of students and favoured only one viewpoint - that of the majority Ashkenazim group. The cultural difference vis-à-vis the Mizrahim group, reproduced by the cultural practice of the lesson, is not based on natural differences, but on different social experiences. Therefore, in conclusion, it is necessary to point out that cultural practices are more than national or family traditions, but are closely linked to experiential worlds, personalities and perspectives. This complexity requires a sensitivity to perceive life worlds other than one's own, whether in school or elsewhere.

Thinking further:

How have the prevailing values and perspectives shaped me in my family?

Have I myself experienced conflicts between the values and views in my family and what was demanded of me at school?

To what extent do the backgrounds of experience of my students differ from mine?

Am I able to comprehend the realities of my students' lives and to provide space for personal experiences in class?

How often do I experience irritations in class? Do I attribute this to cultural differences?

KEY-WORDS/ CROSS-REFERENCES

Reflexivity, Doing School,

Shoshana, A. (2017). Ethnographies of "A Lesson in Racism": Class, Ethnicity, and the Supremacy of the Psychological Discourse. *Anthropology & Education Quarterly*. 61-75.

Further readings:

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

Abu-Lughod, L. (1991). "Writing Against Culture". In: Fox, Richard G. (Hg.) *Recapturing Anthropology: Working in the Present*. Santa Fe, S. 137–162.

TRANSCA

DIVERSITY

Why read this text..

The concept of diversity points to the notion of difference. From a sociocultural point of view, diversity is used to describe the overt and/or perceived differences among individuals or groups. Difference is socially and culturally organized and produced on the basis of cultural characteristics (i.e. gender, race, ethnicity, nationality, age) and/or social attributes (i.e. social class, socioeconomic and professional status, sexual orientation, religious affiliation). As such, difference is understood not as an essence but a relationship, position or perspective that refers to the non-identical and dissimilar. Moreover, it implies distinction, division, multiplicity and otherness.

Diversity, situated in the educational context, demonstrates the need for multicultural awareness and understanding, along with a reform in education systems in order to correspond to the increasing number of culturally diverse students across countries and localities. Thus, diversity is a term with pedagogic significance in that it adopts the meaning of exploring and integrating difference in the teaching and learning process. From an educational point of view, a focus on diversity involves understanding the ways in which difference defines the position of individuals and groups in social institutions and cultural practices, informs intersubjective communication, renders relationships meaningful, and regulates the performance of social interaction.

Being responsive to diversity implies taking a positive stance towards heterogeneity, accommodating varied student perspectives, and incorporating inclusive teaching and learning practices. From the point of view of educators, the acknowledgment of diversity, when teaching in an intercultural school with students of different racial, ethnic and national background, implies a consideration of the different ways students experience teaching and learning. In this regard, diversity becomes a positive context where exclusion and devaluation of members of non dominant groups can be prevented, and the benefits of difference can be discussed, taught and expected to be effectively managed.

Historical Context

Diversity (or human variation as is an alternative term) has been called anthropology's business (Hannerz 2010). From its formative years, sociocultural anthropology specializes in the study of diversity and accounts for the social and cultural variation in the world (Barth at. Al. 2005). As expressed in the words of two key figures of the discipline, anthropology "*...tries to grasp its object through its most diverse manifestations*" (Levi-Strauss 1985: 49), or, in another formulation, explains "*how different people can be, and, at the same time, what all humans have something in common*" (Eriksen 2001:1).

In pursue of knowledge about human diversity, anthropology has employed the concepts of culture and society in order to illustrate the social and cultural variation across the world. The idea of culture refers to the acquired, cognitive and symbolic aspects of existence (see, Moore 2009), whereas the notion of society refers to the social organization



TRANSCA

of human life, patterns of interaction and power relationships (Kuper 1988). Both terms refer to basic similarities and to systematic differences between people. Both produce comparisons and generate analytical distinctions in the study of cultural and social diversity (Eriksen & Nielsen 2001, Barnard 2004). Overall, and despite its frequent use, or its implication in the documentation of socio-cultural variation, diversity has mainly been a descriptive term in anthropological literature.

In conceptualizing diversity in the contemporary transnational world, Ulf Hannerz (1996) has proposed seven approaches to understanding the manifestation of diversity. One entails advocating cultural diversity as an expression of human creativity; another is shaped by the ideas of equity and self-determination; a third is related to the adaptation of human life to the physical environment and its limited resources; a fourth is a way to counteract relations of political and economic dependency; a fifth acquires the meaning of receiving pleasure from the different cultural expressions; a sixth is viewed as a useful provocation to the intellect and a seventh as a fund of knowledge about ways of going about things (56-64).

Yet, a concern with ideas of difference that has gained ground during the 1990s and 2000s has turned the notion of diversity somewhat fashionable. Diversity appears as a key concept in global and local discourses related to an emphasis on particularity and preservation of cultural difference. It is, mostly, perceived as self-evident, good and valuable, but also something that involves misunderstanding and conflict. It is used in conjunction with discussions and practices of multiculturalism, human mobility (migration and refugee movements), nation-state policies, identity politics etc (Brewster et. al. 2002, Vertovec & Wessendorf 2004). Diversity has become an ideology of shared humanity and unconditional commitment to the positive side of difference, and, in some cases, a guiding principal of policy making. As Hannerz notes, "*a study of diversity remains the best antidote to unthinking ethnocentrism*" (2010: 544).

a) Discussion

Diversity, especially cultural diversity, has been introduced in the education and pedagogic literature as a term for discussing various forms of heterogeneities and serving as a paradigm to address the impact of multiculturalism on education. Diversity may refer to any approach which recognizes differences in educational contexts and practices on the basis of social and cultural variability. Moreover, the discourse on diversity tends to include not only a descriptive dimension on how cultures and groups (and their respective members) are diversely structured, but also a strongly prescriptive dimension stating how cultures and groups (and their respective members) should interact within themselves and among each other (Dietz 2009: 58-59).

Contemporary global phenomena (i.e. immigration and refugee movement) have gradually transformed classrooms to a place of multi-cultural encounter. Research on culturally diverse education discusses the obstacles that teaching in a multicultural classroom encounters (Chouari 2016). These classrooms differ from previous monocultural ones and require that teachers are equipped with supplementary competences (McAllister & Irvine 2002), such as skills to communicate and interact effectively with all students, to manage



TRANSCA

and assess correctly every situation in the classroom (Chamberlain, 2005). Rego and Nieto (2000) argue that good teaching is possible in the multicultural classroom when teachers are aware of the major challenges of these classes, are well trained and equipped with adequate competencies. A fundamental prerequisite remains that schools are reformed towards multicultural education praxis.

b) Practical Example

Rego and Nieto (2000) present in their study two countries, the United States and Spain, with regard to the challenges teachers face in schools with cultural, ethnic, racial and linguistic diversity. The questions they pose explore the efficiency of training practices teachers have to go through in order to acquire skills for managing cultural diversity issues in schools. Many students in the United States, especially those from racially, culturally and economically oppressed backgrounds fail. Traditional explanations for this have been based on students' supposed genetic inferiority and cultural deprivation, or on family indifference to the benefits of education (Rego & Nieto 2000: 417).

As schools become more diverse, it is becoming evident that students' backgrounds and experiences need to be taken into consideration. Thus, blaming students' background for their failure is quite problematic for teacher preparation programmes. Most colleges of education have poorly transformed them to address teaching in culturally diverse contexts. Furthermore, the percentage of teachers from culturally diverse groups (Latino, African-American, Asian, etc) still remains low. However, some significant changes have begun to take place, such as introducing cultural and historical knowledge in courses; promoting teachers self-knowledge through courses and other activities; encouraging teachers to do ethnography-like research in the communities in which they work or embolden teachers to write books for teacher training based on their experiences. This approach places teachers in the center the training process (Rego & Nieto 2000: 417-418).

The case of Spain is different. Historically, the country has been was a place of conflict among different groups (Christian, Jewish, Muslim). Apart from the linguistic and cultural plurality, the country has received large numbers of immigrants. Its educational system is organized on an integrational rather than a pluralist approach. Cultural diversity is hardly considered as essential. Nevertheless, the vast growth of cultural exchange programs among students and teachers (such as Erasmus, Socrates, Leonardo, etc) in the last 20 years has contributed to an increasing awareness of cultural diversity. Teacher associations, NGOs and universities have started to include courses and programs for educators reflecting intercultural issues.

According to Rego & Nieto, most preservice teachers conceive of the intercultural education as nothing more than a temporary accommodation of a few immigrants. Thus, a complete reform of teacher education becomes mandatory. Rego and Nieto believe that reforming the teacher education curriculum is not enough; it is equally important that teachers need to learn from and count on students' and families' 'funds of knowledge', a valuable tool in teaching procedure

Thinking further:



TRANSCA

- How do teacher experience diversity in educational contexts?
- What kind of stance do the national education system and the dominant ideologies take on ideas about diversity?
- What are the challenges of teaching in a culturally diverse classroom?
- What skills should teachers acquire in order to be more effective in a culturally diverse classroom?

KEY-WORDS/ CROSS-REFERENCES

Difference, culture, inclusion, exclusion, multiculturalism, intercultural education.

Sources

Barnard, Al. (2004 [2000]). *History and Theory in Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bath, Fr. (et al.) (2005). *One Discipline, Four Ways: British, German, French, and American Anthropology*. Chicago and London: University of Chicago Press.

Brewster, S. (et. al.) (2002). *Diversity Education: A literature review*. Calgary: Plan:Net Limited.

Chamberlain, S. P. (2005). Recognizing and responding to cultural differences in the education of culturally and linguistically diverse learners. *Intervention in School and Clinic*, 40(4). (195-211).

Chouari, A. (2016). Cultural Diversity and the Challenges of Teaching Multicultural Classes in the Twenty-First Century", *Arab World English Journal* 7(3). (3-17).

Dietz, G. (2009). *Multiculturalism, Interculturality and Diversity in Education: An Anthropological Approach*. Münster, New York, München: Waxmann.

Eriksen, Th., H. (2001 [1995]). *Small places, large issues: An introduction to social and cultural anthropology*. London, Sterling, Virginia: Pluto Press.

Eriksen, Th., H. & Nielsen, F., S. (2001). *A History of Anthropology*. London, Sterling, Virginia: Pluto Press.

Hannerz, Ul. (1996). *Transnational connections: Culture, people, places*. London and New York: Routledge.

Hannerz, Ul. (2010). The education of children in immigrant families. *American Anthropologist*, 112 (4). (539–551).



TRANSCA

Kuper, Ad. (1988). *The Invention of Primitive Society: Transformations of an Illusion*. London and New York: Routledge

Levi-Strauss, Cl. (1985). *The View from Afar*. New York: Basic Books.

McAllister, Gr. & Irvine, J., J. (2002). The Role of Empathy in Teaching Culturally Diverse Students: A Qualitative Study of Teachers' Beliefs. *Journal of Teacher Education*, 53 (5). (433-443).

Moore, J., D. (2009). *Visions of Culture: An Introduction to Anthropological Theories and Theorists* [3rd edition]. Lanham, New York, Toronto: Altamira.

Rego, M. A., & Nieto, S. (2000). Multicultural/intercultural teacher education in two contexts: Lessons from the United States and Spain. *Teaching and Teacher Education*, 16. (413-427).

Vertovec, S. & Wessendorf, S. (2004). *Migration and Cultural, Religious and Linguistic Diversity in Europe: An Overview of Issues and Trends*. Oxford: University of Oxford.

Authors: Ioannis Manos, Georgia Sarikoudi (GREECE)

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.



EMBODIMENT

Why read this text ...

The concept of embodiment allows us to see the human body not just as a taken-for-granted biological object but also as a sociocultural entity that actively participates in the creation of social meaning and relations to other entities and the world. In this perspective, the human body is a source of experience created through inter-subjective communication during which social norms, values and beliefs are played out, reproduced and negotiated. The concept of embodiment allows us to explore relations between body culture, social practice and the representation of individual and collective selves.

Embodiment is a way of conceptualizing personhood. It addresses the ways the embodied self is performed in social interaction, and given significance through discursive practices, power struggles, discriminatory behavior, and identification and categorization processes.

In the school environment of a Christian, western European country the use of hijab (a veil worn by Muslim women that covers the head and chest) by a female migrant or refugee student that is related to religious beliefs (need to cover certain parts of the female body in the presence of any male outside the immediate family) might stigmatize them.

Moreover, in a cultural context where the dominant ideal about the male and/or female body is the 'thin body', students with a thin body shape might enjoy a greater degree of social acceptance and higher status than those with a corpulent body who might attract derogatory nicknames and discriminatory behavior. In the same manner, a tattooed or a pierced male or female student might experience criticism or rejection by students and/or teachers because of their bodily appearance which could be perceived as an act of challenging the prevailing rules and ideas of appropriate behavior.

Historical Context

The concept of embodiment is used in the social sciences to discuss the body as a social and cultural phenomenon. Much European thinking has viewed the body as a biological background to social life. In an early study of the cultural and social dimensions of the body, Hertz (2013 [1909]) pointed to the symbolic preeminence of the right hand. More famously, Marcel Mauss conceived of the body as a social product and introduced *techniques of the body* as ways in which humans understand culturally learned bodily behaviour as self-evident (1973 [1935]). In his discussion of the person, Mauss linked his ideas about the body with the concept of person suggesting that all humans have a sense of spiritual and corporal individuality (1985 [1938]).

In the 1960s and 1970s, the body gained prominence as a topic of theoretical and ethnographic concern. In his analysis of perception, the philosopher Maurice Merleau-

TRANSCA

Ponty (1982 [1962]) used the concept of embodiment to understand ways of knowing and experiencing the world around us through our own bodies, He suggested that a focus on the body raises awareness of the sensory world, of our self-perception and self identity. Mary Douglas (1973) explored symbolic aspects of the body and related social meanings. She proposed the idea of “two bodies”, the physical and social, and argued that the social body constrains how we perceive and experience the physical body. For Douglas, the body is an image of society thus various forms of social control draw on dominant ideas of society and appropriately regulated and controlled bodies .

Current scholarship on the body has been heavily influenced by feminist and social constructionist perspectives. In this view, the social body, constructed in terms of dominant social practices or cultural norms, is the product of social processes. This approach holds that the meanings attributed to the body and the boundaries that exist between the bodies of different groups are social products. The way people see themselves and others is shaped not only by biology but also by the social worlds in which they live. In addition, people construct certain expectations and ideas about male and female bodies that serve as mechanisms of social power and control.

a) Discussion

Embodiment relates to the process of understanding the world through lived bodily experience. The notion conceptualizes the body as a social construct that is produced both physically (biologically) and socioculturally). In this respect, the body in anthropology has been examined through three different perspectives: (a) as a phenomenologically experienced individual body-self, that is to say, each subject understands the particularity of his or her own body, b) as a social or symbolic body representing the relations between nature and society as expressed by culture; and (c) as a political body upon which policies of control and power are inscribed in their various dimensions (reproduction, work, health) (Featherstone 1991, Csordas 1994, Weiss and Haber 1999).

Foucault ([1973] 1994) expressed the view that the way humans see the body is influenced by dominant discourses, that is systems of thought composed of ideas attitudes, courses of action beliefs and practices that construct the subjects and the world of which they speak. Views of the body vary from society to society depending on which ideologies gain hegemony in a particular cultural setting. As such, the body is a direct way for certain members of the society to implement control. Institutional power such as that found in schools shapes both appearances and the practices relating to the individual body.

b) Practical Example

Schools are social institutions where manifestations of discipline, control and power can be observed in everyday practices. Neill and Caswell (1993) have argued that teachers should be trained to recognise and decipher pupils’ body language (gestures, facial expressions, tone of voice) such that they are prepared to counteract student challenges to their authority.



TRANSCA

In her study of two schools in northern England, Simpson (2000) observed the transition of students from primary to secondary level and explained the importance of the concept of embodiment in understanding the ways power relations are encoded and exercised within schools. From the first day at the secondary school, teachers reminded pupils of the need for bodily control and compliance (no shouting or speaking without permission, stay in your seat unless you have permission to leave, no gum-chewing). Failure to conform resulted in a predetermined set of consequences (e.g a warning, name on the board, detention, contact to parents). Those who followed the rules received a stamp for “good behaviour” or were allowed to play games or watch videos of their choice (62).

Simpson claimed that one purpose of school curricula is to ensure that students are effectively supervised and disciplined, particularly in relation to bodily expression and use of physical space (63). The 'curriculum of the body' prescribes in detail what counts as acceptable behaviour (no running, no chewing gum, no leaving the classroom until the bell rings etc.). The school staff tried to enforce discipline by pointing out that rules and constraints are for students' own safety (68). Schools regulated pupils' bodily appearance and self-presentation through dress policies (no make-up or nail varnish, all shirts tucked into trousers or skirts). Students' bodies should conform to visual and behavioural aesthetics. In dealing with misbehaviour, secondary school teachers deployed stereotypes of age, physical appearance and appropriate behavior (“you're bigger now, no longer at junior school”). Wrongdoings were attributed to the fact that the children hadn't yet mastered the bodily control expected in secondary schools (70-74).

Thinking further:

- How do cultural assumptions and values shape our ideas about the body?
- How do different conceptions of the body affect educational practices? And vice versa?
- How do bodily practices reflect dominant ideologies about the self and its being in the world?
- How do school regulations and teachers disciplinary measures affect bodily expression?
- What forms of resistance to discipline and control, and subversions of authority do some students adopt?

KEY-WORDS/ CROSS-REFERENCES

Body, power, identity, cultural practices, representation

Sources

Csordas, T.J. (Ed.). (1994). *Embodiment and Experience: The Existential Ground of Culture and Self*. Cambridge: Cambridge University Press.

Douglas, M., (1973). *Natural Symbols*. New York: Vintage.

Featherstone, M. (et al.). (1991). *The Body*. London: Sage.



TRANSCA

Foucault, M. (1993 [1974]). *The Birth of the Clinic*, Tavistock.

Hertz, R., 2013 [1909]. The pre-eminence of the right hand: A study in religious polarity. *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, 3 (2). (335–357).

Mauss, M. (1973 [1935]). Techniques of the body. *Economy and Society*, 2(1). (70-88).

Mauss, M. (1985 [1938]). The category of the person. In Carrithers, M., Collins, St., Lukes, St., (Eds) *Anthropology, philosophy, history*. Cambridge: Cambridge University Press. (1-25).

Merleau-Ponty, M., (1982 [1962]). *Phenomenology of perception*. London: Routledge.

Neil, S., & Caswell, C. (1993). *Body Language for Competent Teachers*. London & New York: Routledge.

Simpson, B. (2000). The Body as a Sign of Contestation in School. In Prout, A. & Campling, J. (Eds) *The Body, Childhood and Society*. London: Palgrave. (60-79).

Weiss, G. & Haber, H., F. (1999). *Perspectives on Embodiment: The Intersections of Nature and Culture*. New York: Routledge.

Authors: Ioannis Manos, Georgia Sarikoudi (GREECE)

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.



TRANSCA

Environment

Why read this text...

Climate crisis and general environmental degradation have put the Anthropocene – a proposed geological age – into contemporary focus. It seems these issues will define our lives and teachers have a need to engage the environment in ways that promote different kinds of accountability for future life on the planet. Teachers and educators are responsible for equipping students with the knowledge and skills needed to thrive in a changing world. There is no school subject where knowledge about different earth processes can't be meaningfully included and anthropology can help to learn how.

Historical Context

In anthropology, the term environment refers in general to our physical and social surroundings. Material conditions that support life, what is often referred to as nature, as well as built environment, the one humans have created and socio-cultural environment, the relations we have with other beings and things. This three part distinction is however crude as it depends on a conceptual dichotomy between nature and culture (or society), as two distinct, opposing phenomena, a conceptualization that tends to forget that humans are themselves part of nature, and that both of those distinctions are like other concepts – tools for thinking.

The concept of ecology refers to interaction between humans, other animals, plants and other organisms and a specific environment. Environment and ecology have recently become major global topics, not least because of the impact human activity, perhaps specifically industrial capitalism, has had on the Earth System, marking a new proposed geological age – the Anthropocene.

a) Discussion

Anthropologists have always taken note of and studied interactions between humans and their environments, and they even formed specific branches of anthropology to explore those relations like environmental anthropology, ecological anthropology or ethnoecology. It is after all the only way humans and other beings and things exist in the world, in environments that simultaneously shape and are shaped by human activity, through processes that have no beginning or end.

While anthropologist studied humans, themselves immersed in different environments, they have, like other social scientists, created dichotomies privileging human action over the environment on one side, or on the other side, to a much less degree, privileging environment as the source of human action. But, some anthropologist have argued that it is precisely this dichotomous, dualist thinking that lead to the Anthropocene.

Anthropocene points to the breaking of earth systems- the entirety of interdependent physical, chemical, biological and human processes on which our existence depends. It



TRANSCA

points to human activity as the cause of this break. However, Anna Tsing (2015) and other anthropologists, critique the notion of a Anthropocene that focusses solely on „humanity“ per se as the powerful planetary force. Instead, she guides us to understand what is happening as the direct effect of modern capitalist rationality that turns all humans and other beings into resources. Whereas humans have inhabited the planet in various forms for tens of thousands of years, it is only recently that some humans and human organizations have managed to turn all organic life and nonorganic material into resource for exploitation and profit.

The burden of planetary breakdowns disproportionately affects the most vulnerable, the poor, the dispossessed, exploited, children, elderly and sick, such that those who have contributed the least to the effects of climate change but will carry the biggest burden. The wealthiest of states, EU included, contribute disproportionately to the emissions, pollution, consumerism and other drivers of climate change and will also be more protected from its effects.

In the summer of 2019, the UN issued a report warning us yet one more time about the inevitable consequences of climate change and the ensuing “climate apartheid”, accelerating migration, death and rising inequality:

"Perversely, the richest, who have the greatest capacity to adapt and are responsible for and have benefitted from the vast majority of greenhouse gas emissions, will be the best placed to cope with climate change, while the poorest, who have contributed the least to emissions and have the least capacity to react, will be the most harmed. The poorest half of the world's population—3.5 billion people—is responsible for just 10 percent of carbon emissions, while the richest 10 percent are responsible for a full half. A person in the wealthiest 1 percent uses 175 times more carbon than one in the bottom 10 percent." (Alston 2019: 4f)

The Anthropocene poses a great challenge for all of us. Teachers and educators find themselves in a position where they need to prepare their students for the realities of life they themselves are not yet prepared. Their classrooms become ever more diverse as the migration patterns accelerate globally and locally driven by climate change and as inequality between the rich and the poor rises.

In the special issue of teaching anthropology by the title "Teaching anthropology in uncertain times", the authors invite us to see how ethnographically-informed pedagogy can help to frame teaching in a way that makes uncertainty a powerful analytic tool for learning and living in uncertain times. Kyle Harp-Rushing (2017) writes about the afterlife of teaching anthropology: that is, the resonance of anthropological ideas and ethnographic sensibilities that students take with them 'out into the world', whether or not they engage explicitly with anthropology later in life. Stefanelli (2017) suggests the profound value of teaching anthropology as a set of reflexive, critical practices that students can take with them wherever they may go, and whatever the circumstances of uncertainty that characterise the



TRANSCA

future. This can certainly be of great value to other educators. But first, as Marie Brennan (2017) claims:

"To do our job responsibly in education, we need to come to grips with a complex reading of the world, as global citizens and members of multiple communities, including those of world-wide education workers in the 21st century. We cannot afford to be illiterate about the changing world and this means becoming much more familiar with a wider range of physical and social science findings and with local spaces/places." (2017: 46)

b) Practical Example

Cara Payne (2015) offers us both a project and an ethnographic study of Australian Curriculum that prioritizes sustainability. The study included the development and implementation of a sustainability focused science program embedded in children's classes. The science program was based on a social constructivist learning theory and its pedagogy featured strategies that facilitated cooperative learning. The program was made to suit young children by providing age and culturally appropriate links and perspectives on education, using local environments for excursions, investigations and productive action, enhancing the grounded nature of the program. Based on cooperative learning strategies, stimulus images, engaging children in reflection through science journals, this child-centered approach supported different learning styles through excursions, problem-based instructions and providing a supportive environment in which their basic needs were met. Children's participation in the program resulted in their empowerment, meaningful actions, more positive attitudes toward issues of environmental sustainability like mutual responsibility, biodiversity, habitat conservation, resource use, water pollution, litter and rubbish, air pollution and interconnections of things. The study not only produced and implemented a program but made a series of suggestions and recommendation for teachers, educators and schools, as to planning, implementation and engagement with environmental questions beyond a single discipline, program or class. The notion of the Anthropocene is deeply connected with other concepts covered on this site and we encourage you to explore: colonialism and imperialism, globalization, ethnocentrism, race, migration, representation.

Thinking further:

1. In what ways has the question of climate change been addressed in your field of teaching? Do you find this adequate?
2. Can you try and think how do these issues affect your students individually and collectively? How do they affect your way of life and your everyday? How do they affect your city, town or country?
3. What are the most pressing environmental issues that affect the communities you teach? Do you cover any of them in your classes? How could you try to make those issue more accessible to your students?



TRANSCA

KEY-WORDS/ CROSS-REFERENCES

Anthropocene, Ecology, Climate crisis, Doing School, Reflexivity

Sources

Brennan, M. (2017). "Struggles for teacher education in the age of the Anthropocene". *Journal of Education* 69, (43-66). Retrieved April 25, 2020, from: <http://www.scielo.org.za/pdf/jed/n69/03.pdf>

Haenn, N. & Richard R. Wilk. (2006). *The Environment in Anthropology A Reader in Ecology, Culture, and Sustainable Living*. NYU Press.

Harp-Rushing, K. (2017). "Teaching uncertainty: an introduction". (Retrieved April 25, 2020), from: <https://culanth.org/fieldsights/teaching-uncertainty-an-introduction>

Payne C. (2015). Education for sustainability: and ethnographic study of 15 year-2/3 Rural Wester Australian Children's Attitudes on Sustainability. Faculty of Education and Arts. Edith Cowan University. Thesis.

Tsing, L. A. (2015). *The Mushroom at the End of the World: On the Possibility of Life in Capitalist Ruins*. Princeton University Press.

Stefanelli, A. (2017). "The Afterlife of Anthropological Teaching". *Teaching Anthropology. A journal of the Royal Anthropological Institute. Teaching Anthropology in Uncertain Times* 7/1. (Retrieved April 25, 2020, from: <https://www.teachinganthropology.org/ojs/ind>)

American Anthropological Association (2015). Statement on Humanity and Climate Change. Retrieved April 25, 2020, from: <http://s3.amazonaws.com/rdcms-aaa/files/production/public/FileDownloads/pdfs/cmtes/commissions/CCTF/upload/AAA-Statement-on-Humanity-and-Climate-Change.pdf>

Alston, P. (2019). *Climate change and poverty. Report of the Special Rapporteur on extreme poverty and human rights*. In: Human Rights Council Report, Item 3. Retrieved April 25, 2020, from: <https://digitallibrary.un.org/record/3810720#record-files-collapse-header>

Authors: Jelena Kuspjak, Danijela Birt Katić (CROATIA)

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.

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



TRANSCA

ESSENTIALISM

Why read this text...

The concept of essentialism refers to the assumption that people and things have an essence – an intrinsic nature and indispensable characteristics that make them what they are. Essentialist thinking thus pertains to a set of ontological postulates about the nature of things, people and the world. Essentialist thinking in relation to culture pertains to postulates that social categories, which are based on for example gender, national identity, race, or religion, comprised a set of individuals with a particular essence, i.e. putative human characteristics and qualities that determine their nature and behavior. Thus, members of social categories are deemed similar, with uniform physical and cultural traits that bind together ‘naturally’ in primordial and absolute ways.

Essentialism is a useful concept for reflecting on what qualities are held to be ‘natural,’ innate and deep-rooted when characterizing a particular social category. For example, essentialist understandings of gender identities, embodied practices and roles produce stereotypical ideas about ‘boys’ and ‘girls,’ as stable categories with fixed and essentially different qualities. We see this in statements like – ‘girls can’t do math’ or ‘boys will be boys.’

Essentialism is also useful for thinking about the qualities, forms of knowledge and skills deemed ‘essential’ for enacting democratic citizenship. Often, these qualities are thought to adhere and belong more to one culture of one group of people than others. As such, some social categories come up short on the right kind of inherent ‘qualities’ for enacting proper citizenship. If some children viewed as unteachable due to their inherent ‘cultural’ or ‘social’ nature, teachers may give up on trying to educate all children in common.

Historical Context

The concept of essentialism has a long and complex history in philosophical and scientific thinking. It draws on ideas rooted in debates about the relationship between culture and ‘nature’ or biology. Defined in biological terms, ‘essence’ becomes decontextualized, yet still replete with a priori assumptions about the cultural traits possessed by a human group, which are indispensable to its identity. The notion of essence is related to ‘being’. It concerns the special nature of a person or a thing that makes it different from everything else. In the social sciences, essentialism suggests that a thing or a class of people has an inherent quality that derives from nature rather than from cultural history. Essentialist accounts hold that members of certain categories have underlying, unchanging properties or attributes (essence) that determine appearance, identity and outward behavior (Gelman 2003).

The idea of biological/physical characteristics to delineate the distinctive, innate character of a social group has been used to legitimize racist ideologies and national classificatory schemes and colonialism. This line of thinking suppresses temporality, precludes sociocultural dynamics from the construction of meaning, and assumes a primordial



TRANSCA

ontology where the resulting categories are eternal, unchanging, stable, and universal (Brodwin 2002).

The concept of culture has served as a vehicle of validation for essentialist claims about the existence of racial, national, ethnic, gender, and other qualities (essences). Essentialist thinking, in this context, both encourages and justifies categorical stereotypes, and perpetuates the assumption that arbitrary cultural distinctions are natural, inevitable, and fixed (Narayan 1998). The doctrine of ethnic primordialism (that ethnicities are ancient and natural) was popular in the 1950s and 1960s to account for apparent ethnic and regional fissures in the developing world. It was applied after the fall of the Berlin wall to account for the instability of former socialist republics.

Since the early 1900s, anthropologists have adopted a critical stance towards essentializing ideologies. Anthropological understandings of individual and collective human action as ongoing processes are critical of theories that reduce complex, historically contingent effects to fixed and inherent properties of individuals and groups. Anthropological perspectives emphasize the constituting effect of human practices and human agency and the importance of social context in shaping these (Spivak 1989, Wright 1998). In his seminal work on the construction of ethnic difference, Fredrik Barth proposed shifting focus from the cultural properties of specific ethnic groups to the social and cultural conditions for action and agency and the means humans employ to create similarity or difference (Barth 1969). In other words, Barth suggests that groups may find it expedient to overstate differences, and understate similarities.

Foucault (1997) has paid attention to the relations of power and the ways these both enable and constrain modes of subjectivity, meaning, knowledge and truth. Foucault relocates problems of identity, truth, knowledge, reality, and meaning outside their traditional domains of ontology, epistemology, and metaphysics into discourse analysis. Discourses are complex, dynamic systems of practices, knowledge, and multiple kinds of power. Such discourses generate disciplinary norms that simultaneously produce and constrain subjects and question formation; they enable participants to recognize and evaluate truth claims. Genealogies of historically specific discourses indicate that questions about essences could arise and remain salient or even intelligible only within certain ways of life.

a) Discussion

In education, essentialist ideas are often expressed in the ways national school systems and teachers approach, select and teach cultural values, knowledge and heritage to students. National curricula are often essentialist in the sense that they focus narrowly on a particular society and nation-state. National and world history, literature and social science are all approached and taught from a national perspective. Hence, all children, irrespective of local contexts and individual ability, needs and interests, are subjected to a curriculum designed to meet the objective of fashioning knowledgeable and loyal citizens of a particular nation-state (Howick 1971, Null 2007, Webb 2006).

Teachers are expected to teach and students are required to learn discipline, civility and respect for school authority. Schools are considered the key institutional settings for the



TRANSCA

transmission of knowledge and teachers the crucial agents. Students should be prepared to become valuable members of the society. Thus, hard work is encouraged and respect for authority and discipline is to be instilled by the teachers. When this is achieved, students will have learned the essentials, such as academic knowledge and rigor, patriotism, and character development in order to be members of a common culture for all citizens (Imig & Imig 2006, Ornstein & Levine 2003).

Critics of this educational approach state that it is largely teacher-centered and authoritarian and attributes students a passive role. Moreover, it encourages the emergence of cultural essentialism, the ethnocentric practice of categorizing groups of people within a culture, or across cultures, according to essential qualities. Since membership to a category is permanent and a member cannot easily become non-member, the essence attributed to that category is inherent to the person and assures its group membership (Gil-White 2001).

b) Practical Example

Studying how children develop essentialistic ideas in Israeli school, Birnbaum (et. al. 2010) assessed how children make inferences about one's ethnic belonging. Taking into account the cultural, ethnic and ideological heterogeneity of Israeli society, Birnbaum focused on the extent to which knowledge of a particular category to which an object belongs allows one to infer properties of the object. A total of 144 children participated in this study in a sample consisting of 16 children from each of three sectors (secular Jews, religious Jews, and Muslim Arabs), and within these from three age groups (kindergarten, second grade, and sixth grade). The majority of Israelis are secular Jews, while modern religious Jews express different values for religious and often political reasons, and Muslim Arabs constitute a heavily stereotyped and stigmatized minority. This study addresses a broader question of whether children's essentialization of human kinds is a "bottom-up" process by which children simply represent categories they perceive in the world, or a "top-down" process by which the categories are first in the child's mind and then looked for in the world.

The study confirmed that within Israeli society, ethnicity stands out as the most inductively powerful human category. It revealed that ethnicity has a privileged status, particularly among modern religious Zionist children. Social labels are particularly effective triggers of an essentialist bias that, while intuitive to all children, may be differentially latent with regard to particular social categories depending on a child's sociocultural background. Religious Jewish children in Israel may have a stronger essentialist belief about ethnicity than children from the other two sectors tested here. One reason that accounts for this is the degree of contact among members of different social categories that inversely relates to the degree to which the social categories are essentialized. In addition, adults might emphasize ethnicity via linguistic markers, such as chronic labeling of ethnic categories, which children may then pick up and reproduce.

In a study from Belmonte, Brazil, Baran (2007) examined how children integrate certain aspects of essentialist ideologies in their identity construction and use racial categorizations to define anyone not "purely" branco (white) as negro (black). This system of categorization



TRANSCA

conflicts with popular belief in a mixed-moreno Brazilian identity based not only on ancestry but also on observable physical features. Through ethnographic research conducted at a municipal high school, Baran found two contexts in which Belmonte children encounter powerful anti-essentialist messages that compete with essentialist teachings: history lessons from the textbook and informal teaching moments during which a teacher's own thinking about race takes center stage. The study concluded that students' thinking about race did not conform simplistically to ideas of multiple, nonessentialized categories of race in Brazil. Rather, they combine different elements of racial classification such as mixed family origins which they creatively integrate in new ways to portray positively racial similarities and differences.

Thinking further:

- What kind of essentialist ideas can be traced in the educational settings and practices of your country/region?
- What challenges do teachers face in dealing with essentialist understandings of similarity and difference?
- What techniques and skills should teachers acquire in order to counter the essentialist and ethnocentric perceptions often found in national curriculum and textbooks?

KEY-WORDS/ CROSS-REFERENCES

Culture, difference, education, classification. ethnocentrism.

Sources

Baran, M., D. (2007). "Girl, You Are Not Morena. We Are Negras!": Questioning the Concept of "Race" in Southern Bahia, Brazil. *Ethos*, 35(3). (383-409).

Barth, Fr.(Ed.) (1969). *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference*. Boston: Little Brown.

Birnbaum, D. (et. al.) (2010). The Development of Social Essentialism: The Case of Israeli Children's Inferences about Jews and Arabs. *Child Development*, 81(3). (757-777).

Brodwin, P., (2002). Genetics, Identity, and the Anthropology of Essentialism. *Anthropological Quarterly*, 75(2). (323-330).

Foucault, M. (1997) *Ethics: Subjectivity and Truth*. [Essential Works of Foucault, 1954-1984, Vol. 1, Edited by Paul Rabinow]. New York: New Press.

Gelman, S. A. (2003). *The Essential Child: Origins of Essentialism in Everyday Thought*. Oxford: Oxford University Press.

Gil-White, F. J. (2001). Are ethnic groups biological "species" to the human brain? *Current Anthropology*, 42. (515-554).



TRANSCA

Howick, W. H. (1971). *Philosophies of Western Education*. Danville: Interstate Printers & Publishers.

Imig, D., G. & Imig, Sc., R. (2006). The teacher effectiveness movement. How 80 years of essentialist control have shaped the teacher education profession. *Journal of Teacher Education*, 57(2). (167-180).

Lattas, A. (1993) Essentialism, Memory and Resistance: Aboriginality and the Politics of Authenticity, *Oceania*, 63(3). (240–267).

Narayan, Um. (1998). Essence of Culture and a Sense of History: A Feminist Critique of Cultural Essentialism. *Hypatia*, 13(2). (86-106).

Null, J. W. (2007). William C. Bagley and the founding of essentialism: An untold story in American educational history. *Teachers College Record*, 109,(4). (1013-1055).

Ornstein, A. C., & Levine, D. U. (2003). *Foundations of education*. Boston: Houghton-Mifflin.

Spivak, G. (1989) 'In a Word'. Interview with Ellen Rooney. *Differences* 1 (2) [Special Issue: The Essential Difference: Another Look at Essentialism]. (124–156).

Webb, L. D. (2006). *The history of American education: A great American experiment*. Upper Saddle River: Pearson.

Wright, S. (1998). The Politicization of 'Culture'. *Anthropology Today*, 14. (7-15).

Authors: Ioannis Manos (GREECE)

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.



TRANSCA

Ethnocentrism

Why read this text...

Ethnocentrism is judging another culture believing that the values and standards of one's own culture are superior. It should come as no surprise that European curriculums are still largely ethnocentric, or specifically, Eurocentric. What we teach and how is never neutral and acknowledging this fact is in service of being a better teacher to all our students in this ever diverse world.

Historical Context

Ethnocentrism refers to the tendency to perceive and judge the world from the perspectives of one's own culture. In that sense it is a truism of a sorts, as all people perceive and judge the world from situated cultural perspectives embedded in particular value systems. Ethnocentrism refers to cultural biases that become institutionalized, embedded in social structure and extended beyond the bounds of the societies and cultures in which they emerged. It refers common tendencies to parade particular *worldviews* as if *universal*. Eurocentrism is for example intimately tied up with histories and processes of colonialism and imperialism, in which particular views on race, gender and social class were constructed. Quoting Battiste, Baker (2008) identifies ethnocentrism in education as a form of "cognitive imperialism" that positions Western ways of knowing, teaching and learning as superior.

Criticism of ethnocentrism in anthropology produced a methodological reliance on cultural relativity as a tool to explore and counter ethnocentric biases. This was not moral relativism, but rather an important idea that that any worldview is always at the outset partial and particular and that no one worldview can thus claim universality.

a) Discussion

The term ethnocentrism was first appropriated in anthropology by Franz Boas (1858-1942), one of the founders of American anthropology. He used it to describe the dominance and prevalence of thoughts and practices that privilege the "European" as the highest form of evolutionary development, a common view that had permeated the public space, and especially science and the academy. Boas was particularly opposed to evolutionary hierarchizing and ranking humans and cultures into racial categories, and assuming greater or lesser value according to their placement in an imagined value systems. To combat ethnocentrism, Boas enlisted cultural relativity as a methodological tool, which allowed anthropologist to investigate and understand other cultures in their own terms. This included suspending judgment until familiar with the culture at hand through committing to long-term ethnographic research (Moore, 2002, Barnard, 2011).

Discussions and productions around cultural relativity have made anthropologists acknowledge that the very concepts we use in describing and classifying the world are



TRANSCA

ethnocentrically biased in the sense of being situated in a particular language and cultural perspective. Since the Boas era ideas about cultural relativity have extended beyond anthropology. In other domains, relativity was not understood as a methodological and analytical tool, but rather linked to ideas of moral relativism (it's OK in that culture...) and human behaviour as culturally determined (it's their culture ...).

The renowned anthropologist Lila Abu-Lughold (2008) addressed how we might balance between unreflected both ethnocentrism and too freely extended relativism.

“Again, when I talk about accepting difference, I am not implying that we should resign ourselves to being cultural relativists who respect whatever goes on elsewhere as “just their culture.” I have already discussed the dangers of “cultural” explanations; “their” cultures are just as much part of history and an interconnected world as ours are. What I am advocating is the hard work involved in recognizing and respecting differences—precisely as products of different histories, as expressions of different circumstances, and as manifestations of differently structured desires” (Abu Lughold 2008:787).

While Abu-Lughold is here addressing anthropologists, the same may apply to teachers at all levels of education, who teach across the social and cultural differences represented in a classroom.

b) Practical Example

Joanna DaCunha (2016) offers an insight into the series of workshops she conducted in US with multiracial groups of students from 13-18 years of age with the specific goal to disrupt their Eurocentric education through a social justice curriculum created to assist students of colour in developing critical consciousness and self-awareness. Using Critical Race Theory and other theoretical frameworks, they conducted a series of workshops, aimed at promoting youth self-awareness and critical consciousness through self, societal and global awareness by challenging the dominant white discourse and teaching students about their black and Latino communities by engaging with popular culture and history. Workshops included students analysing music lyrics, making poetry, learning about media representation, social movements and marginalised cultures in particular. As a result, other realities of life were addressed, which provided the young people with self-confidence and value for their own cultures.

Thinking further:

1. How do you think about the ideas of progress and growth? Are things you teach in relation to these concepts? In what ways? Can you think why would the idea of progress be ethnocentric?



TRANSCA

2. Do the things you teach have an author (like in literature and art?) or do you teach some things like a “universal” knowledge (like geography or math)? Can you ask yourself who do you teach and why? Is the knowledge you teach about the world universal? Why?
3. What styles of learning do you subscribe to? Do you teach all of your students the same way? Are the contents of your classes always the same or do you adapt them to your students?

KEY-WORDS/ CROSS-REFERENCES

Eurocentrism, Cultural relativity, Colonialism

Sources

Abu-Lughod, L. (2002). “Do Muslim Women Really Need Saving? Anthropological Reflections on Cultural Relativism and Its Others”. *American Anthropologist* 104(3),783-790.

Baker. M. (2008). *Teaching and Learning About and Beyond Eurocentrism: A Proposal for the creation of an Other School*. Retrieved April 25, 2020, from:https://www.academia.edu/1516858/Teaching_and_Learning_About_and_Beyond_Eurocentrism_A_Proposal_for_the_Creation_of_an_Other_School

Barnard, A. (2000). *History and Theory in Anthropology*. Cambridge University Press.

Brown. M. (2008). Cultural Relativism 2.0 *Current Anthropology*, 49(3), 363-383.

DaCunha, J. (2016). "Disrupting Eurocentric Education through a Social Justice Curriculum" . *International Development, Community and Environment (IDCE)*. Master’s Paper. Clark University. Retrieved April 25, 2020, from:

https://commons.clarku.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1087&context=idce_masters_papers

Hylland Eriksen, T. (1995). *Small Places, Large Issues. An Introduction to Social and Cultural Anthropology*. London: Pluto Press.

Moore, J. D. (2002). *Visions of Culture: An Introduction to Anthropological Theories and Theorists*. AltaMira Press.

Authors: Jelena Kuspjak, Danijela Birt Katić (CROATIA)

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.

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



Fieldwork

Why read this text...

Fieldwork is the basis of anthropological work and disciplinary efforts. In anthropology, the field represents a site, a method and a location (Gupta and Ferguson 1997 in Sluka & Robbenn 2012). This text will help you understand the different meanings the concept of fieldwork has for anthropologists. Perhaps the simplest way to explain fieldwork is to say that it happens anywhere where humans are present by their actions. Educational anthropologists may conduct fieldwork to explore what it is like to be a student, the social dynamics of classroom life, teacher discourses, the inherent learning in everyday school routines, and more. This text will expand your knowledge of what fieldwork entails, and help you think about how you might supplement your work as a teacher with various forms of ethnographic fieldwork. It is recommended that you read about this concept in combination with other concepts, for example, world-making and the ethnographic gaze.

Historical Context

To gain insight into shifting anthropological notions of fieldwork, we return to the beginning of anthropological research. At the end of the 19th century, most anthropologists were so-called "armchair scientists," who, like many other scholars of that period, wrote scientific papers from their libraries. In anthropology, these were based on accounts gathered from missionaries, colonial government officials, traders, and other observant travellers. Many early anthropologists who travelled abroad on expeditions conducted what is called "anthropology from the porch," observing from a distance, without directly participating in daily life and events.

Two early 20th century anthropologists, Bronislaw Malinowski and Franz Boas both argued that anthropologists had to come into direct, long-term contact with the communities they were exploring, to learn their language and to observe and document cultural phenomena as they unfolded. Their fieldwork among Trobriand Islanders in the South Pacific and Native Americans on USA Northwest coast marked a new way of working ethnographically that still resonates in present-day anthropology.

Bronislaw Malinowski is considered the 'father' of long-term fieldwork entailing participant observation, an ethnographic field technique still used in anthropology today. B. Malinowski established participant observation as a central field technique. This kind of fieldwork entails a lengthy stay in a particular place, a 'field', close and even personal connections with a particular group of people to learn more about their way of life. Living near and sharing daily life with one's interlocutors allows an anthropologist to experience their world, and how the co-dependence of the natural and cultural environment. Notetaking as a central method of ethnographic fieldwork continues to be an indispensable part of the fieldwork for anthropologists.

From anthropology's beginnings as a discipline in the late 19th century to contemporary anthropology, the idea and places of fieldwork have greatly changed. For example, anthropologists no longer limit their fieldwork to remote, non-industrial communities, but increasingly focus on all kinds of people in urban contexts. The 'field' is not necessarily



TRANSCA

connected with a particular locality, as the field is constructed around a chosen theme, topic or problem. George Marcus (1995) has called this approach multi-sited ethnography. New technologies also remove barriers of time and distance between anthropologists and their fields such that current field research is no limited by 'being there' or by being together at the same times. Anthropologists still go to 'the field' to carry out fieldwork, but what mixtures of 'armchair,' 'from the porch' or intensive immersive fieldwork this entails has greatly changed.

a) Discussion

Anthropologists employ a wide range of ethnographic field techniques. But first they have to get themselves to the field, get to know 'the locals', inform them of their research aims and gain access. Field methodology includes non-formal conversations, small talk and hanging out, interviews, participant observation, mapping, and surveying, keeping field notes and personal diaries and drawing up kinship or network diagrams. The wide range of data thus produced allows for "thick description" (Geertz 1973), and in a form of dense description helps readers 'see' and better understand the individuals, communities and the cultural practices observed. One feature of anthropological work is the length of time spent 'in the field'. Stints of fieldwork vary from a few weeks to several years of living and working with people, sharing as much as possible of their everyday life.

Before going to the field, the anthropologist must make a detailed research plan. This is a very intense and creative process, involving defining the subject of the research, planning different phases of the research process, initiating contact, and reflecting on methodology. It should be emphasized that to change set topics, research focus and plans along the way is part of any field experience, as fieldwork also entails adapting to what one encounters in the field. As such, work done in the field is more than just 'data gathering', it is learning by doing and analyzing as one goes. The anthropologist must be aware that s/he cannot make a detailed program for fieldwork and expect everything to fall into place (Hammersley and Atkinson 2007).

The aim of the fieldwork is to write a detailed, descriptive, and analytical ethnography of a community, the daily life of group of people, of particular phenomena or events, etc. Anthropologists endeavour to present a way of life in ways that make the unknown familiar or the familiar unusual. Ethnography is inherently comparative and good ethnography allows people to learn about other cultures while also learning to understand aspects of their own culture in different ways.

Fieldwork is an integral part of anthropological knowledge-making. Working in the field involves new ways of knowing, being and doing through ethnographic encounters. Ethnographic encounter implies the cooperation between the ethnographer and research participants, according to Sluka and Robben, the new ethnography entails that it is never enough to just go to the field, move away from your own everyday life, observe, converse and question, and make a detailed ethnographic account. Fieldwork is not designed for a go-and-go model (Hamilton 2009), nor is it limited to the spontaneous accumulation of knowledge that "happens" if we approach the field as a new and different experience. Fieldwork always includes thorough preparation, in-depth reading of methodological,



TRANSCA

theoretical, and ethnographic literature as well as selecting field techniques and methodological strategies (Potkonjak 2014).

Doing fieldwork is sometimes seen as a lived relational, bodily, and psychological process, occurring as much “on the outside as on the inside” of the anthropologist and between the anthropologist and his research participants, peers, professors, and others (Spencer 2011). Fieldwork in anthropology is emotionally imaginative as well as experienced for the both the anthropologist as his interlocutors (Hage 2010, Svašek 2010). We can conclude with the notion that fieldwork provides anthropologists with first-hand experiences of local places and ways of life, how people speak about and make sense of what is going on, and helps us understand the unfamiliar about the Other (Hastrup 1995).

b) Practical example

Anthropologists have long studied local forms of infant care, child-rearing, and initiation rites. Educational anthropology was established in the USA in the 1950s, but remained a marginal subfield of anthropology for several decades. First in the 1980s a larger number of anthropologists turned their attention to educational settings and doing fieldwork in schools. According to Delamont and Atkinson, ethnographies in education are best described as “research on and in educational institutions based on participant observation and/or permanent recordings of everyday life in naturally occurring settings” (1995:15). In that sense, any school ethnographer can find himself in a difficult undertaking of making familiar, everyday classroom situations strange, or unfamiliar (Delamont and Atkinson, 1995; Spindler and Spindler, 1982).

Capturing of the social context of learning a quantitative approach, including ethnographic and participant observation, as well as writing detailed field notes, were developed by educational anthropologists. New initiatives were considered in British primary schools in order to understand teaching styles and the impact of teachers to the learning process. Project “Observational Research and Classroom Learning Evaluation - ORACLE” (1975-1980), was launched at the University of Leicester School of Education. The project brought an ethnographic insight into classroom processes, in which researchers focused on teaching and learning, while other similar projects focused more on teachers and teaching (Gordon et al. 2007).

Another example points to an important publication that provides an insight on how to do fieldwork in educational anthropology, prepared by Sara Delamont in the book “Fieldwork in Educational Settings. Methods, pitfalls and perspectives” (2002) unite and take the best of sociological and anthropological methodology. The greatest value of the book are the examples from practice, which can inspire the reader to create his own path when engaging into fieldwork.

Thinking further:

- In which part of your work could doing fieldwork with you students introduce new ways of learning to your class?
- Assign a local or regional ethnography that addresses everyday life in general or focuses on a specific topic. Discuss with students what ethnography could say about



TRANSCA

the life in the local area. Ask students to juxtapose data provided in the local ethnography with macrolevel events and issues.

KEY-WORDS/ CROSS-REFERENCES

Empirical research, methodology, ethnography, ethnographic gaze

Sources

Atkinson, P. (1990). *Ethnographic Imagination: Textual Constructions of Reality*. Routledge

Clifford, J., G. Marcus. (1986). *Writing Culture, The Poetics and Politics of Ethnography*. California University Press.

Delamont, S. & P. Atkinson (1980). "The Two Traditions in Educational Ethnography: sociology and anthropology compared", *British Journal of Sociology of Education*, 1/2: 139-152.

Delamont, S. & P. Atkinson. (1995). *Fighting Familiarity: Essays on Education and Ethnography*. Cresskill, N.J.: Hampton Press.

Delamont, S. (2002). *Fieldwork in Educational Settings. Methods, Pitfalls and Perspectives*. London: Routledge.

Geertz, C. (1973). *Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture*, In "The Interpretation of Cultures": New York: Basic Books: 3-32.

Gordon, T., Holland J., E. Lahelma. (2007). "Ethnographic Research in Educational Settings". In *Handbook of Ethnography*. P. Atkinson et al. (eds). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage Publications: 188-204.

Hage, G. (2010). Hating Israel in the Field: On ethnography and political emotions, In *Emotions in the Field: The Psychology and Anthropology of Fieldwork Experience*. James Davis & Dimitrina Spencer (eds). Stanford University Press: 129-155.

Hamilton, A. J. (2009). "On the Ethics of Unusable Data". In *Fieldwork is not What it Used to Be. Learning Anthropological Method in a Time of Transition*. J. Faubion & G. Marcus (eds.) London: Cornell University Press: 73-88.

Hammersley, M., P. Atkinson. (2007). *Ethnography: Principles in Practice*. London. New York: Routledge.

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



TRANSCA

Hastrup, K. (1995). *A Passage to Anthropology. Between Experience and Theory*. London: Routledge.

Marcus, G. (1995). "Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography". *Annual Review of Anthropology* 24: 95-117.

Potkonjak, S. (2014). *Teren za etnologue početnike*. Zagreb: HED biblioteka - FF press.

Spencer, D. (2011). "Emotions and the Transformative Potential of Fieldwork: Some Implications for Teaching and Learning Anthropology." *Teaching Anthropology* 1/2: 68-97.

Svašek, M. (2010) "On the Move: Emotions and Human Mobility". *Journal of Ethnic and Migration Studies* 36/6: 865-880.

Further readings:

Agar, M. H. (1980). *The Professional Stranger: An Informal Introduction to Ethnography*. New York: Academic Press.

Antonius C.G., M. R., Jeffrey, A. Sulka. (2006). *Ethnographic Fieldwork: An Anthropological Reader*, Wiley-Blackwell.

Atkinson, P. A., Delamont, S. (1980). "The two traditions in educational ethnography: sociology and anthropology compared", *British Journal of Sociology of Education*, 1/2: 139–52.

Barley, N. (1983). *The Innocent Anthropologist*, Harmondsworth: Penguin.

Becker, H.S. (1952). "The career of the Chicago public schoolteacher", *American Journal of Sociology* 57: 470–7.

Behar, R., Gordon, D. (eds) (1995). *Women Writing Culture*, Los Angeles: University of California Press.

Coffey, A. (1999) *The Ethnographic Self*, London: Sage.

Marcus, G. 2007. "How short can fieldwork be?" *Social Anthropology*. 15/3: 353-367.

Okely, J. 2007. "How short can fieldwork be?", Debate with G. Marcus. *Social Anthropology*. 15/3: 353-367.

Okely, J. (2011). *Anthropological Practice: Fieldwork and the Ethnographic Method*. Berg Publishers.

Okely J. (2012). "Anthropological Practice. Fieldwork and the Ethnographic Method". London: Berg.

Pollard, A. (2009). "Field of screams: difficulty and ethnographic fieldwork". *Anthropology Matters*. 11/2, 1-24.

Watson, C. W. (1999). *Being There: Fieldwork in Anthropology (Anthropology, Culture and Society)*. Pluto Press.

Authors: Danijela Birt Katić, Jelena Kupsjak (Croatia)

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



TRANSCA

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.

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



„Funds of Knowledge“

Why read this text ...

Teachers and researchers, looking to enhance the teaching and learning of minority children, developed an approach known as Funds of Knowledge. You may find this approach useful for exploring student life-worlds and learning experiences, and useful as well for reflecting on your own teaching practices. The Funds of Knowledge approach promotes the notion that accessing knowledge students gain through participation in everyday household and community life, and drawing on this knowledge in teaching, enhances learning.

Historical Context

The "Funds of Knowledge" concept (hence FofK) originates from a research project carried out in the late 1980s at the University of Arizona in Tucson, a US city near the US/Mexican border. Collaborating researchers and teachers were motivated by social and pedagogical problems affecting the education of minority students in Arizona at this time (Moll et al., 1992). Widespread stigmatization exposed students of minority or immigrant backgrounds to discriminatory treatment in school. In response to this situation, a group of researchers and educators developed a project, drawing on ethnographic work that showing that every household, whether rich or poor, locally-rooted or immigrant, had access to diverse bodies of knowledge. These 'funds of knowledge' might include parental work experience and expertise, specific experiential knowledge children gained through early involvement in everyday activities or knowledge that abounded in their respective communities.

The original 'FofK' project was designed to explore how experiential knowledge, integral to children' daily lives, could be utilized in teaching. The project also aimed to change how teachers viewed minority households, as educational resources for classroom teaching rather than as educational barriers (González 1995: 3). Teachers accessed pupils' knowledge resources through home visits and qualitative interviews, and then drew on these in designing lessons. The original Funds of Knowledge project, discussed in various publications, kicked off a wide range of projects that modified the original approach, adapting it to new local circumstances and needs. The FofK approach is currently (and belatedly) being received in the European context.

a) Discussion

This pedagogical approach draws on two anthropological insights: 1) that all learning processes are socially embedded (Vgl Moll 1992, 1995) and 2) that all persons are knowledgeable, despite differences in their knowledge sources and personal experiences. The first step in this approach is to explore the lifeworlds of learners, to identify their knowledge resources. Flexible ethnographic methodology allows for a range of creative and

TRANSCA

experimental approaches. Classic ethnographic home visit allow for intensive encounters with learner's lifeworlds. Alternative methods of child- or parent-guided neighbourhood walks have also proven useful. Various classroom methods e.g. writing or drawing tasks, through which learners provide insight into their life-worlds, have also been tested. All of these methods require training in intercultural encounters, such as home visits, and in developing ways of working sensitively and pedagogically with ones newly gained insight into students' lifeworlds.

The second step is to explore various training exercises that help teachers reflect on and question their teaching practices, and gain a sense of the effect of their position and cultural assumptions on learning processes. In the original project, anthropologists sat in on classes and discussed their observations of classroom dynamics in later follow-up meetings with teachers, drawing particular attention to blind spots. Problematic classroom interaction might also be followed up by memory protocols and new perspectives generated in dialogue with other teachers. In another exercise, teachers explored their own family backgrounds over three or four generations – to gain awareness of their lifeworlds, experience and social position, which in some cases, stood in contrast to the lifeworlds and experiences of the children. The literature unanimously documents that teachers have in retrospect perceived this confrontation with their own history, experience, position, and teaching style as incredibly productive.

This self-reflective sensibility is a basic prerequisite for realizing the last, most important step of the FofK approach: designing lessons. Drawing on more in-depth knowledge of learners' knowledge resources, teachers design didactically and pedagogically meaningful modules and learning processes embedded in the actual lifeworld experiences of their learners. This approach has no one set course; it emphasises attending to and being responsive to specific contexts. FofK is at core a transformative learning process through which teachers gain pedagogical competency in "translating" students extracurricular lifeworld knowledge and realities into the curriculum.

b) Practical Example

The "Bridge project," a follow-up FofK project with special focus on mathematics, aimed to connect forms of "community knowledge" observed by teachers to mathematics teaching (Civil 2007: 5f). Teacher conducting home visits thus deliberately searched for existing funds of 'mathematical' knowledge, and later drew on this "raw material" in, identifying options for tailoring mathematics lessons. When one teacher reported being shown a collection of foreign coins, other teachers reflecting on this discovered that a significant portion of the class had a wealth of experience in various currencies and conversion processes in the context of their migration experience. They designed third and fifth grade lessons dealing with integers and decimals respectively, and developed "class currencies" for calculating exchange rates, and conducting price comparisons. Participating teachers expressed that in addition to purely mathematical aspects, students dealt extensively with the social dimensions of money (property, social security, food stamps, monthly budgeting



TRANSCA

etc.), and in doing so presented themselves both as learners and experts in this area of knowledge (Vgl Civil 2007: 6ff).

Thinking further:

- How did you gain knowledge of your world when growing up? Which experiences influenced your own learning? Can you link particular experiences with particular kinds of knowledge?
- What didn't you learn in school? Was what you learned outside of school ever addressed in school? If so, how? If not, why not?
- Which learning experiences affected your choice of becoming a teacher and/or influence your 'being' a teacher?
- How might you access the 'funds of knowledge' of your present students? What similarities and/or differences might you find their knowledge resources? How might you draw on these differences and similarities didactically and pedagogically?

Please note: Working with the 'funds of knowledge' approach requires training in developing rapport, ethical sensibility and mutually trusting relationships.

KEY-WORDS/ CROSS-REFERENCES

Doing school; Ethnographic gaze; informal & formal learning; community knowledge

Sources

Civil, M. (2007). Building on community knowledge: An avenue to equity in mathematics education. In N. Nassir & P. Cobb (Ed.), *Improving access to mathematics: Diversity and equity in the classroom*. (105-117). New York, NY: Teachers College Press.

González, N. (1995). The funds of knowledge for teaching project. *Practicing Anthropology*, 17. 3–6.

González, N., Moll, L. C., & Amanti, K. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Moll, L., Amanti, C., Neff, D., & González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31, 132–141.

Authors: Paul Sperneac-Wolfer, Christa Markom, Jelena Tomic (AUSTRIA)

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.



Heritage, Continuity and Change

Why read this text...

The concept of cultural heritage is used extensively in education to point to a specific history and to the tradition, custom and legacy of particular people, nation, or folk. The concept of heritage is value-laden as it often functions to separate 'us' from 'them'. As such it is important to reflect on how the concept is used both in public discourse and in teaching. What is considered to be 'heritage', how it is framed as important, to whom does it belong and how it is (re)presented to children – as an aspect of their past, present and future.

The following text addresses important question such as:

- To whom does cultural heritage matter and why?
- How is cultural heritage created and maintained?
- How do educators (teachers, parents, grandparents, states) work to bring knowledge of a cultural heritage to new generations?

Historical context

'Heritage' refers to many different things, from landscapes created by human practice and traditions to resources created in digital form (i.e. digital heritage) (UNESCO 2003). The following discussion focuses on *cultural* heritage and how it may be understood in the context of education. Although heritage refers to the past, it also comprises present experiences and future projections. An anthropological perspective on heritage is thus as concerned with the present as it is with the past. UNESCO's definition of heritage includes both tangible and intangible culture. Buildings, monuments, and archives belong to tangible heritage. Representational practices, knowledge, languages and oral traditions, as well as performing arts, and traditional crafts, are defined as intangible heritage.

Scholars study heritage to understand how it is (re)presented and also how it has been constructed through processes of 'inventing tradition' ascribed to 19th century nation-building (Hobsbawm and Ranger 1983). As such, heritage is never just 'the past'; it is always a particular projection of the past, selected for particular, often political, reasons.

UNESCO conventions have contributed to discussions of the need to preserve all segments of heritage. The most recent convention is "The Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage" (2003). The goal of this convention is to preserve heritage and raise awareness of the importance of both local and national heritage, to protect cultural diversity and creativity seen as a force of dialogue and creative cooperation. The fact that processes of globalization are rapidly affecting local and regional heritage has contributed to the adoption of the convention and the creation of new approaches to heritage. The Convention more than anything emphasises the living aspect of heritage, living heritage, to show the dynamic and fluidity of heritage defined through the actions of humans. Recent UNESCO policies that affect local and national heritage policies have been criticized by various



TRANSCA

scholars, including ethnologists and cultural anthropologists, for imposing a particular framework on heritage.

a) Discussion

Anthropologists discuss heritage in relation to mobility, tourism, and family among others. They use multi-perspective and multidisciplinary approaches, to understand 'heritage' within a broader social, economic, cultural, and historical context. Their basic foundation is that the meanings, which are locally inscribed in heritage, are not simply given but rather socially and culturally conditioned by diverse individuals and groups.

From personal, group to national levels, heritage is always a sensorial stimulus; it involves frictions but can stand as a symbol of community. The Danish anthropologist Karen Fog Olwig (1999) argues that the process of heritage making, and the making of the past is an important, meaningful, and even necessary practice of the present. This perspective raises awareness of how 'the past' is made in the present — and points our attention to how much of the past is forgotten, ignored or destroyed. Many heritage policies implemented by organizations such as UNESCO, ICOM and others are informed by local or national perspectives and discourses, and thus tend to include some and exclude other segments of a population. Policies emanating from these organizations have their origin in Western European contexts and thus tend to promote Western values as universal (Stublić 2019).

Recent publications regarding heritage focus on conflicts and competition surrounding heritage (for example Katic, Gregoric Bon and Eade 2017). Individuals and groups ascribe different positions and values to heritage; what is an acceptable and undeniable heritage to one person or group may be very contentious and burdensome to others. Ashworth and Tunbrige (1997) introduce the notion of the 'dissonant heritage' to discuss how different communities strive to own, disown, forget, put to rest, or reinvent their heritage and thus themselves, according to present attitudes and values. Following generations may do the same. Huse (1997) writes of unwanted or difficult heritage, while Macdonald (2015) discusses the temporality of heritage. Here she discusses how long it takes for difficult heritage to become something else or for some segment of heritage to be questioned as difficult heritage.

From an educational point of view, the issues of heritage diversity may come to focus on a completely different level. The question which culture's heritage is "more" right, or whose culture, language, customs or religion is "dissonant" or "difficult" might also be an issue within the classroom. The heritage and the culture change, and the teachers and students need to be more aware of the constantly changing cultures and heritage making. If only one culture or heritage is being taught without having regards to the other, or other cultures are not adequately or sufficiently represented, one might find himself or herself not fully accepted, or even alienated or disinterested. At the same time we have to keep mind that "the inclusion of certain cultural heritage in formal schooling tends to legitimize power and distinction, as well as exclusion of those who do not have direct access to it" (Okubo 2010: 113).



b) Practical example

The synergy between education and cultural heritage has been much discussed in the last five years within the context of the European Union. Heritage is a resource that is increasingly being “used” for educational purposes. According to official documents published by the EU Council, „education must play a key role in safeguarding intangible cultural heritage for future generations“ (Kostović-Vranješ 2015:448). Stating that it is never too early or too late to implement protection, the year 2018 was declared the year of European Cultural Heritage.

Reading through school curricula and other literature concerned with heritage and education, one finds several programs already implemented in European schools. These projects address mainly the preservation of customs and crafts and well as the revival of traditional songs, games, dances, etc. Such projects, which often engage children outside of school, involve teaching the history of particular practices and holding practical workshops in which students try their hand at various creative activities. In this way, students learn about the heritage of their area or the wider region and familiarize themselves with the heritage of fellow students. These projects teach heritage through experiential learning, with students working independently, or in groups under the guidance of the teacher. Heritage-based teaching projects aim to acquaint students with the history of their area and the status of local heritage in processes of modernization. Finally, the goal of these projects is to develop potentially employable skills, for example, in lacemaking and carpentry.

The pilot project "Learning with a Living Heritage in European Schools" began with an effort to integrate intangible heritage into curriculums, that is, to enable that the pupils learn from the direct experience. Another program "Schools Adopt a Monument" was designed with children in mind, to give them a different approach to the monuments near their schools, or in the neighbourhood. During the project, with the help of the teachers, the pupils collected material about the monuments, and used the conversation with the locals to upgrade their knowledge of the specific monument, as well as the heritage of their own place. The monuments were additionally cared for, cleaned and maintained by the pupils.

For the purposes of the IO1 project outcome, we have collected a series of projects focusing on heritage, in museums or other cultural institutions (SLO, CRO) intended both for students and the teachers. One example is the Children's Museum - Herman's den, which hosts a range of creative activities, with the aim of bringing to school children's interest local heritage, that is, to make them aware of the need for the preservation and protection of their heritage. Another project organized by the Slovenian School Museum is the project focused on its unique program called “old school.” Curators in the museum introduce students to the daily life of their grandparents, with focus on their education at the beginning of the 20th century.



TRANSCA

With this approach, children and other visitors gain an insight into their local heritage as well as their personal family stories.

Thinking further:

1. Do you implement ideas about or elements of local heritage in your teaching? Consider how you might raise your students' awareness of local heritage, and engage them in critical thinking about what is considered local heritage and why.
2. Learning crafts may help students develop psychomotorical skills, gain experience of innovative and creative processes, as well as more positive attitudes towards manual work. Reflect on how present-day schooling encourages or discourages students from pursuing trades and other forms of highly skilled labor and why this is.

KEY-WORDS / CROSS-REFERENCES

Digital humanities, cultural heritage, dissonant and difficult heritage

Sources

Fog Olwig K. (1999). The Burden of Heritage: Claiming a Place for a West Indian Culture. *American Ethnologist*, 26/2 (370-388).

Chambers, E. (2005). Whose heritage is it? History, culture and inheritance. *Anthropology News*, (7-8).

Graham, B. et al. (2000). *A Geography of Heritage: Power, Culture and Economy*. Routledge

Hobsbawm, E., Ranger T. (1983). *The Invention of Tradition*. Cambridge. Cambridge University Press.

Huse, N. (1997). *Unbequeme Baudenkmale: Entsorgen? Schützen? Pflegen?*. München: C. H. Beck.

Jackson, A. (2010). Changing Ideas about Heritage and Heritage Resource Management in Historically Segregated Communities. *Transforming Anthropology*, 18/1. (80 – 92).

Katić, M., Gregorić Bon N., Eade J. (2017). Landscape and Heritage Interplay: Spatial and Temporal Explorations. *Anthropological Notebooks*, XXIII/3. (5-18).

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



TRANSCA

Kostović-Vranješ, V. (2015). "Heritage - starting point for the promotion of education for sustainable development." *Školski vjesnik* 63/3: 439-452.

Okubo, Y. (2010). HERITAGE: OWNED OR ASSIGNED? The Cultural Politics of Teaching Heritage Language in Osaka, Japan. *Critical Asian Studies* 42/1: 111-138.

Lafrenz Samuels, K. (2015). *Heritage Keywords: Rhetoric and Redescription in Cultural Heritage*. University Press of Colorado

Lowenthal, D. (1985). *The Past is a Foreign Country*. Cambridge: Cambridge University Press.

MacDonald, S. (2015). Is 'Difficult Heritage' Still 'Difficult'? Why Public Acknowledgment of Past Perpetration May No Longer Be So Unsettling to Collective Identities. *Museum International*, 67. (6–22). DOI: <https://doi.org/10.1111/muse.12078>

Stublić, H. (2019). The Face and Backdrop of a Heritage: A Contribution to the Debate on the Concept of Difficult Heritage. *Studia ethnologica Croatica*, 31/1. (239-264).

Tunbridge J. E., G.J. Ashworth. (1997). *Dissonant Heritage: The Management of the Past as a Resource in Conflict*. Wiley.

UNESCO. (2003). *Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage*. Paris: General Conference of UNESCO.

Internet Sources

- https://pro.europeana.eu/files/Europeana_Professional/Education/Documents/An%20initiative%20to%20integrate%20digital%20culture%20in%20education.pdf
- <https://pro.europeana.eu/>
- <https://www.coe.int/en/web/culture-and-heritage/-/cultural-heritage-week-teden-kulturne-dediscine->
- [https://www.coe.int/en/web/culture-and-heritage/strategy-21-k1#%2233224356%22:\[0\],%2233224371%22:\[0\]}](https://www.coe.int/en/web/culture-and-heritage/strategy-21-k1#%2233224356%22:[0],%2233224371%22:[0]})
- <https://www.coe.int/en/web/culture-and-heritage/strategy-21-k1>
- <https://research4committees.blog/2018/07/10/education-in-cultural-heritage/>
- <http://www.patrimoineinterculturala.ismu.org/index.php?page=esperienze-show.php&id=42>

Authors: Danijela Birt Katić, Jelena Kupsjak (Croatia)

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



TRANSCA

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.

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



The Hidden Curriculum

Why read this text...

The concept of the hidden curriculum is useful for 1) exploring implicit knowledge, moral assumptions and hierarchical designs embedded in and conveyed through school organization and classroom routine – and 2) assessing their impact on children’s learning, sense of belonging and identity formation. The concept helps us reflect on the contradictions of schooling by calling attention to how efforts to inculcate values of democratic equality may lead to the perpetuation of class-based hierarchy, or how expanding universal literacy tends to ride roughshod over local literacies.

The hidden curriculum is a muddy concept. It raises questions of how a ‘curriculum’ gets hidden, who hid it from whom, and why. It also raises questions of how children discern ‘hidden messages’. Because it denotes collusion, the concept is more often used to expose negative rather than positive consequences of schooling. Because it offers no theory of learning, most analyses of the consequences of ‘hidden curricula’ remain speculative.

Despite these drawbacks, we include the concept here to encourage reflection on the interplay of pedagogical, institutional and social learning environments and the important question of how humans learn what is not explicitly taught.

Historical context

To account for the persistence of contradictory and undesirable features of society, Robert Merton (1956) drew a distinction between manifest (intended) and latent (unintended) functions to call attention to the many *indirect or implicit consequences* of people’s actions (Helm 1971). Drawing on Dewey’s notion of ‘collateral learning’ and Dreeben’s ‘unwritten curriculum,’ P. W. Jackson (1968) coined the term ‘hidden curriculum’ to explore the tacit or implicit messages conveyed through everyday classroom routines (Cornbleth 1984, 35). His goal was to examine how children experience morally imbued routines of taking turns, sitting still, listening, lining up, and how teachers wielded their evaluative and disciplinary authority.

Jackson argued that, to succeed in school, students must master both ‘official’ and ‘hidden’ curricula (1968: 33-34). They must fulfil academic requirements, while navigating social intimacies in crowded classrooms, ongoing evaluation by teachers and peers, and teachers’ pedagogical authority to define and decide (1968: 35-36).

The concept of the hidden curriculum was popular in the 1970-1980s in critical studies of the school’s role as an economic and political institution. In *Social Education in the Classroom: The Dynamics of the Hidden Curriculum*, Giroux and Penna (1979) challenge the ‘naïve’ idea that curriculum reform alone can solve ongoing problems of instruction and learning. They define the hidden curriculum as unstated norms, values and beliefs transmitted to students through underlying structures of meaning in both formal curriculum content and everyday classroom life (1979: 22). When tacitly conveyed as objective, factional knowledge and

TRANSCA

unquestioned truths, unexamined cultural biases and ideological positions, and the social control inherent in these, potentially undermine democratic educational goals (1979: 21-22).

Vallance argues that social control has always been a feature of public schooling, often deemed beneficial for its contribution to societal cohesion (cf. Durkheim). Given that mundane school routines are not hidden, but openly performed, Vallance suggests that the 'discovery' of the hidden curriculum in the 1960s had more to do with the fact that the school's 'control function' had been deleted from then current rationales for public education (1973-4:5-6).

Using the notion of the hidden curriculum in the sense of a 'hidden agenda', studies have addressed educational paradoxes, such as how public schools speak to ideologies of social equality while reproducing hierarchies based in social class, race and gender. More recently the concept of hidden curriculum has been deployed in critical studies of medical, science, music, and physical education to explore implicit gender biases and modes of professionalism.

a) Discussion

Similar to concepts such as 'culture' and 'discourse', a 'hidden curriculum' does not exist 'out there' to be discovered. It is an analytical synthesis, constructed from observable social organization and patterns of behaviour particular to a specific setting. As a domain of inquiry, it is useful for reflecting on 1) the relationship between school and society and 2) the metacommunication (Bateson 1972) inherent in all institutional practices. Attempts to delineate clear boundaries between official and hidden curricula is not fruitful, as the social, didactic, moral, emotional and cognitive aspects of, say, learning fractions or Viking history in classrooms of 20-30 students, are inevitably entangled, simultaneous and inseparable.

The hidden curriculum has been glossed as the 'unwritten, 'unstudied', 'latent,' 'implicit' and 'covert' 'non-academic outcome,' 'by-products,' 'residues' or 'secondary consequences' of schooling (Valance 1973-4: 6-7). This conceptual muddle makes it difficult to ascertain what makes up an 'unwritten curriculum', the strength of its impact and the mechanisms by which it works. As Dreeben asks: 'If the unwritten curriculum is really unwritten,' hidden, tacit and latent, how do we know it is there and has an impact that we should pay attention to?' (1976: 114). For him, the 'unwritten curriculum' was convenient shorthand for cultural and structural aspects of school organization and instruction, and the implication that children infer modes of thinking, social norms, and principles of conduct from their prolonged involvement in these arrangements (1976:112). For example, in monitoring their school environs to assess modes and limits of suitable behaviour, schoolchildren are likely to figure out that substitutes are not 'real' teachers and thus need not be treated with comparable respect.

The 'discovery' of the hidden curriculum was couched in allegations that schools systematically teach more than the claim to teach (Valance 1973-4: 5). Yet this is true of the human condition in general. Because words reduce the complexity of action, people always do more than they claim to do. If you try to describe 'everything going on' in a classroom at



TRANSCA

any given moment, you soon discover that you cannot possibly grasp in words all the action and implications of action that your senses pick up on. However, by paying attention to some of the discontinuities between acting and speaking (and the patterned relations between them) we are provided with clues for making sense of a given situation. For example, if lessons officially scheduled to start at 8 am frequently start at 8:15 am, we may infer that lessons 'really' start 15 minutes later than scheduled.

A hidden curriculum allegedly functions to inculcate moral values, train obedience and docility, and socialize children in ways that perpetuate established structures of class, gender and race. The idea is that forms of social control embedded in a school's organization and daily routines 'instruct' children about normative and moral ways of being in the world. By impinging on their patterns of behaviour and thought, these arrangements offer particular versions of the world and pose 'practical problems' for children to consider. Such 'problems' may include whether or not to cut ahead in line to be with a good friend or whether to share ones grapes with everyone at the table or just Louise. They may also include figuring out how to think and feel about to being told to 'act ones age' or that one is 'falling behind.' And they always include figuring out whether to 'speak up' or 'lay low' in classroom discussions that threaten to display differences of family background that make a difference.

b) Ethnographic example

One conundrum of schooling is that reforms often do not bring about desired changes; rather they amount to little more than tinkering with the status quo. To explain this state of affairs, some scholars turn to the hidden curriculum. Although such studies are often theoretically thick and ethnographically thin, they pose a problem worthy of attention.

In the article, *Critical Race Theory, Multicultural Education and the Hidden Curriculum of Hegemony*, Michelle Jay revisits the role of the hidden curriculum in education to argue that it "enables educational institutions to argue in support of multicultural initiatives while simultaneously suppressing multicultural education's transformative possibilities" (2003:3). Jay addresses pluralist efforts in the USA to revise social studies curricula to make them more representative of the changing population. Their goals are to challenge racism, reduce prejudice and discrimination, provide equal opportunity and social justice for all, and equip children with the knowledge, attitude and skills to live in a diverse nation and world. Yet as Jay notes, despite its thirty-year history, and some significant advances, multicultural education is still struggling to make an impact on American education (2003: 4).

Drawing on Gramsci's notion of hegemony and critical race theory, Jay theorizes the hidden curriculum as a 'hegemonic device,' which despite the good intentions of reformers, 'sucks multicultural initiatives back in to the system,' forestalling any substantial changes to the current order (2003:4). Interrogating the role of the hidden curriculum in the failure of US schools to properly educate minority students, Jay notes that transformations posed by multicultural initiatives threaten power arrangements that privilege Whites. Rather than seeing measures to maintain this power position as simple domination from above, Jay



TRANSCA

focuses on 'hegemonic strategies' (negotiation, incorporation and concession) aimed at securing compliance. Given the diversity of the American population, multicultural education cannot be dismissed. It can however be 'incorporated' through curriculum add-ons, annual celebrations and ideological assimilation in ways that keep it ideologically safe, and keep at bay any real questioning of a system that allows racist, sexist and classist oppression to persist (Jay 2003: 6).

Jay puts a 'hidden curriculum' that inculcates the 'values, attitudes, ideas, objectives and the cultural and political meanings of the dominant class' at the heart of the school's cultural and social reproduction. Claiming that the reproductive forces of schooling thwart transformations sought by pluralist initiatives, and thus sustain White privilege, Jay produces a plausible theoretical argument, yet unfortunately, like many scholars before her, very little ethnographic evidence of how this actually works in practice.

Thinking further:

1. Identify a practice or routine at your school that exemplifies a 'hidden curriculum.' Describe this routine or practice in detail and discuss which 'tacit message' it offers children and how they tend to respond.
2. Identify a policy or curriculum reform, the changes it intended to bring about, what did or did not actually change. Discuss what allows some actions and routines to persist despite intentions to change them.

KEY-WORDS/ CROSS-REFERENCES

Tacit knowledge, doxa, cultural models, hegemony, world-making, enculturation

Sources:

Bateson, G. (1972) 'A Theory of Play and Fantasy.' In *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. University of Chicago Press.

Cornbleth, C. (1984) 'Beyond Hidden Curriculum?', *Journal of Curriculum Studies*, 16:1, 29-36,

Dreeben, R. (1976) 'The Unwritten Curriculum and Its Relation to Values.' *Journal Of Curriculum Studies*, 8(2): 111-124.

Giroux, H.A. and A.N. Penna (1979) 'Social Education in the Classroom: The Dynamics of the Hidden Curriculum.' *Theory & Research in Social Education*, 7(1): 21-42.

Helm, P. (1971) 'Manifest and Latent Functions.' *The Philosophical Quarterly* 21(82): 51-60.

Jackson, P.W. (1968) *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.

Jay, M. (2003) 'Critical Race Theory, Multicultural Education, and the Hidden Curriculum of



TRANSCA

Hegemony.' *Multicultural Perspectives: An Official Journal of the National Association for Multicultural Education*. 5(4): 3-9.

Vallance, E. (1973-4) 'Hiding the Hidden Curriculum: An Interpretation of the Language of Justification in Nineteenth-Century Educational Reform. *Curriculum Theory Network*. 4(1):5-21.

Author: Sally Anderson

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.



HUMAN RIGHTS

Why read this text ...

The concept of human rights draws on ideas of shared ethical and moral values that apply to all cultures. Human rights comprise both a discourse about protection from violation of civil, political, social, sexual and economic rights and a set of institutions and political processes that involve entitlements and claims. Both approaches are shaped by legal language drawn from international law and legal statutes as well as international conventions and national constitutions. Both convey a tension between collective and individual rights, and a conflict between social justice and national security.

Although human rights involve universal claims, they always take place in particular local contexts. Anthropological approaches thus explore how human rights are produced, perceived and materialized in particular empirical contexts. , man rights are not viewed as a moral absolute or a legal norm, but rather as a dynamic social and political practice that can be manipulated to promote particular political projects as pursued by individuals, groups, communities, states, or other collective agents (Wilson 1997).

Education is perceived and identified by international bodies and organizations as a basic human right protected by national legislation and international agreements. Every individual, irrespective of race, nationality, gender, ethnic, religion or political preference, age or disability, is entitled to a free education. This right is associated with a state's concern and responsibility to secure and support access to formal education for all its citizens. Not securing physical access to a school facility for children with disabilities is seen as a denial of the right to education, for which state institutions are held accountable (Clapham 2007: 123-127).

Historical Context

Social sciences have approached human rights on the basis of a dichotomy between universalism and relativism (Eriksen 2001). Human rights are universal in that they ideally apply to all human beings. Yet human rights are also relative in that they are a particular product of modern European intellectual thought. There can be no universal notion of rights that lies beyond a specific cultural and historical context, because all societies have their own concepts of justice and rights.

Equally intrinsic to the idea of human rights is the dichotomy between collectivist and individualist claims to rights, as reflected in the philosophical debate between communitarianism (Taylor 1992) and liberalism (Rorty 1991). The former claims that the community is prior to the individual, while the latter defends the rights of the individual over the community. A combined approach, liberal multiculturalism, is offered by Will Kymlicka who attempts to do justice to both (1995).

Sociocultural anthropology took a systematic interest in the study of human rights in the early 1990s as a response to the historical and geopolitical changes that took place largely after the end of the Cold War. The international community's focus on cultural diversity

TRANSCA

brought the issue of human rights into the centre of political negotiations between groups and political institutions at local, national and supranational levels (Messer 1993).

Investigating the universal character (ethos?) of human rights, Renteln concluded that there is no empirical evidence that any cross-cultural universals can be found to support international human rights standards (1990). On the contrary, there are vast variations between societies concerning what is regarded as right and wrong.

Various individual and collective actors struggle for rights, either as a way to confront oppressive national projects and assimilation policies intending to impose cultural homogeneity, or as a way to access social goods such as freedom of belief, recognition of a distinctive group identity, or material resources, (Cowan, Dembour, & Wilson 2001, Wilson & Mitchell 2003).

Contemporary anthropological approaches to human rights explore how local people appropriate rights discourses and practices by both drawing on and submitting to global discourses. They also explore the kinds of conflicts that arise as a result of attempts to implement human rights in different societies (Goodale 2006, Wilson 1997).

a) Discussion

The relationship between education and human rights can be approached from two different angles: education as a fundamental human right and human rights education. The former perspective addresses the potential of human rights to provide a framework for enabling greater educational inclusion in contexts of diversity. The latter looks at how to educate teachers and students in human rights issues as a way of empowering them to deal with the social injustice of the contemporary multicultural world.

International organizations and national states that adhere to the idea of human rights perceive access to education as a universal right to which all human beings are entitled, an indispensable means of realizing other human rights. Human rights institutions state that humans are entitled to an education that is rights-respecting. Respecting the right and supporting access to education is seen as an essential and integral part of democratic citizenship in multicultural societies (Covell & Howe 2005).

Human rights education is often described as an education in, for and about human rights. It is education in the epistemologies and philosophies of human rights taught in a mode consistent with the principles of human rights. It should empower learners to vindicate their individual or collective rights in ways that acknowledge responsibilities and shows respect for the rights of others. Flowers' (2004) has identified four key aspects of human rights education: 1) it is grounded in the principles of human rights treaties, 2) it uses methods which reflect the principles of respect for individuals and cultural diversity, 3) it addresses skills and attitudes as well as knowledge and 4) it involves action at an individual, local or global level.

Factors contributing to a growing interest in human rights education are an increasing diversification of local communities and international recognition of the need to address through education the challenges presented by continuing injustice and inequality in the world (Osler and Starkey 2006).

This is linked with democratic ways of working and with the empowerment of individuals



TRANSCA

and groups (Magendzo, 2005). Two aspects have been given particular attention as significant for human rights education in formal schooling: curriculum requirements and teachers' attitudes and knowledge.

b) Practical Example

In a case study from Mexico, Sainz (2018) examined the professional knowledge and practices of educators implementing human rights education programmes. She explored the strategies of human rights educators facing an alarming crisis of violence, the increasing levels of abuse and violent incidents affecting children in the country. Fifteen educators – nine women and six men – working in three different organizations collaborated in the study. They collected data over a period of six months using various qualitative research techniques (semi-structured interviews, participant observations document analysis). Sainz found that teaching in violent contexts forces educators to realize that human rights are far from reality, and to acknowledge the wide gap between the aspirations of these rights and their actual implementation. This discrepancy allows educators to question the purpose of human rights, to challenge their underlying assumptions and confront their limitations. By doing so, they not only make sense of human rights, but also develop a critical grass-roots pedagogy for human rights education that accepts the limitations of human rights, embraces their complexity and emphasizes their liberating possibilities. By making human rights accessible to children, educators are empowering them to identify and stand up against violations and abuses of their rights. By favoring a practical approach over a theoretical one, educators are fostering the development of the practical skills that children and young people need to protect their rights.

In another study, Quennerstedt (2019) conducted fieldwork to examine human rights teaching and learning in two classes of children aged 8–9 years in Sweden. The schools were both located in middle-class housing areas in a mid-sized Swedish city. There were around 20 pupils in each class, both had even gender distribution and few pupils of non-Swedish ethnicity. The two teachers differed in teaching experience. One had taught in primary school for about 20 years and the other for 4 years. Quennerstedt focused on why teachers and pupils in this age group believe that rights education should be provided in school. She was interested in how children and teacher understood the educational aims of rights education. More specifically, she looked at how teachers perceived the aims of rights-based education at different points in the process, for examples as they transformed their own ideas and curriculum standards into aims. She also looked at pupils' reception of the aims of rights education. Quennerstedt found that teacher and pupil understandings of the aims of rights education were quite similar. Both teachers and pupils acknowledged and emphasized the importance of knowledge about of human rights and the ethical allegiance with human rights ideas and moral imperatives.

Thinking further:

- How are human rights implemented in national educational policies?
- Is education about human rights useful? If yes, in what ways?
- Why do teachers need to be familiar with human rights?



TRANSCA

- Whose values should take precedence in multicultural educational contexts?
- How might schools resolve tensions between children's rights and teachers' rights?

KEY-WORDS/ CROSS-REFERENCES

Inclusion, exclusion, citizenship, transnationalism, identity, nation-state, culture, schooling

Sources

Clapham, Andr. (2007). *Human Rights. A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Covell, K. & Howe, R., B. (2005). *Empowering children: children's rights education as a pathway to citizenship*. Toronto: University of Toronto Press.

Cowan, J., K., Dembour, M.-B. & Wilson, R., A. (Eds). (2001). *Culture and Rights: Anthropological Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

Eriksen, Th., H. (2001). Between Universalism and Relativism: A Critique of the UNESCO Concept of Culture. In Cowan, J., K., Dembour, M.-B. & Wilson, R., A. (Eds). (2001). *Culture and Rights: Anthropological Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press. (127-148).

Flowers, N. (2004). How to define human rights education? A complex answer to a simple question. In Georgi, V., B. & Seberich, M. (Eds.), *International Perspectives in Human Rights Education*. Gütersloh: Bertelsmann Foundation Publishers. (105-127).

Gooddale, M. (2006). Introduction to "Anthropology and Human Rights in a New Key", *American Anthropologist*, 108 (1). (1-8).

Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship: A Theory of Liberal Rights*. Oxford: Clarendon.

Magendzo, A. (2005). Pedagogy of human rights education: a Latin American perspective. *Intercultural Education*, 16(2). (137-143).

Martínez Sainz, G., (2018). The Challenges of Teaching Children their Rights in a Violent Context. In Martínez Sainz, G., & Ilie, S. (Eds) (2018). *International Perspectives on Practice and Research into Children's Rights*. Mexico City: Centre for Human Rights Studies. (83-110).

Messer, Ell. (1993), Anthropology and Human Rights, *Annual Review of Anthropology*, 22. (221-249).

Osler, A. & Starkey, H. (2010). *Teachers and human rights education*. Stoke on Trent: Trentham.



TRANSCA

Quennerstedt, Ann (2019). Educational aims of rights education in primary school – zooming in on teachers and pupils in two classes, *Education*. (3-13)

Renteln, Al., D. (1990). *International Human Rights: Universalism versus Relativism*. London: Sage.

Rorty, R. (1991). *Contingency, Irony and Solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Taylor, Ch. (1992). *Multiculturalism and the 'Politics of Recognition'*. Princeton: Princeton University Press.

Wilson, R. (Ed.) (1997). *Human Rights, Culture and Context. Anthropological Perspectives*. London: Pluto Press.

Wilson, R., A. & Mitchell, J., (Eds) P. (2003). *Human Rights in Global Perspective: Anthropological Studies of Rights, Claims and Entitlements*. London and New York: Routledge.

Authors: Ioannis Manos (GREECE)

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.



TRANSCA

Identity

Why read this text...

The concept of social identity refers to dual processes of identification, to both how individuals identify themselves and how they are identified by others. Identity is complex because people draw on many different factors in claiming or fashioning an identity. Individuals may construct an identity based on makers such as religious orientation, common history, a territory, language, occupation, surname or ethnicity (Grbić Jakopović, 2014).

Classrooms are social fields where identity matters in different ways to students, their parents and teachers. Through everyday classroom sociality, identities are constructed and contested at both personal and institutional level. Teachers and children alike identify themselves and others by drawing on categories based in nationality, ethnicity, gender, aptitude, age, diagnoses, leisure interests, neighbourhoods and behavioural patterns. The following text explores the concept of identity, how identity matters in school settings and how identities are made through classroom interaction.

Historical Context

Anthropologists have studied identity in its various forms as a process of identification and self-representation that has to do with how people understand themselves in relation to others. In the late 1960s, psychologist Erik Erikson (1968) published a work on identity in which he argued that persons may attain various identities or roles that differentiate them, from others in the group, the community or nation. Erickson's work inspired others to use the term identity for phenomena, which anthropologists until then had designated as self or personhood and had studied in relation to processes of socialization, classification, and ethnification (Erikson in Golubović 2011). Personal and collective identities are simultaneous and inseparable. Because they overlap, people can switch between them (from father to doctor) based on the situation and context at hand (Finke, Sokefeld 2018: 2).

Identities may be self-chosen or ascribed by others. Certain identities such as nationality, ethnicity, and family are often ascribed at birth. Identities are context-specific: they are built and maintained through particular forms of social interaction over a lifetime.

According to the sociologist Anthony Giddens (1993) a specific context creates its variants of identities. Giddens distinguishes between traditional inherited identities, those 'transferred' from generation to generation, and modern context-specific identities, which he sees as more dynamic and fluid. For Giddens, an identity is a symbolic construction, which people create and manipulate sometimes in ways reminiscent of traditional identities ascribed with reference to family heritage, property, place of origin, occupational or educational status.

The historian Anthony Smith uses the concept of a multidimensional identity, to discuss how an identity may refer to a cluster of categories, particular segments of which may become, more pronounced in particular times and places. In this view of identity, issues of gender, homeland, ethnicity, race, and more are interwoven and negotiated (Smith 1991).



TRANSCA

Contemporary anthropological understandings emphasize the dynamic and fluid nature of identity as a process, and not as an immutable construct. This was not the case back when Erikson first launched the term identity. Today meanings shift as scholars from a wide array of disciplines study identity. Anthropologists have mainly focused on collective identities, cultural, ethnic, political, religious, or gendered. Perhaps because of its fluidity and multidimensionality in practice, identity is a highly debated, contested, and contradicted concept. Still it remains an important analytical term, one that helps us understand how people fashion selves and represent who they are in relation to others, socially, culturally, and biologically (Finke, Sokefeld 2018). Anthropologists have turned their attention to how identities are invented, challenged, and sustained for political and other purposes.

a) Discussion

Human identity is not fixed, unchangeable or determined at one particular moment. Identity is an ongoing and open-ended process of becoming, from birth to death; it is built and transformed throughout a person's life (Božić Vrbančić 2008). Due to increasingly mobility, cultural contact, diffusion and intermarriage, the identities children bring to school with them and develop in school settings are changing. In school contexts, pedagogical processes and educational activities influence and contribute to the construction of personal, cultural, and national identity. As one of the countries involved in the project, we can mention the example of the Republic of Croatia, in which the national identity development is one of the four basic educational values at all levels, pre-school, general compulsory education and secondary education. Having in mind that upbringing and education should awaken, encourage, and develop a child's personal identity coupled with respect for diversity.

In his book, "Social identity" Richard Jenkins defines identity as a process of knowing, a process of knowing "who we are, and knowing who others are". Jenkins emphasises that it is also a process which implies „others knowing who we are, as well as us knowing who they think we are (Jenkins 2008). According to Ashton, identity is a process of qualifications, which for him identity implies the way in which individuals map the world around them or create their place in it, as a single person or as a member of a community (Ashton et al. 2004 according to ibid.).

Having this in mind, it is important to consider how the notion of identity is thought within groups that are formed in the school context. Belonging to a group is something we all strive for and relatively successfully achieve it in our lifetime. In the classroom context, students are part of a collective, a classroom that is created and organized through the activities of teachers, students, and the entire system that the school implies.

An individual is a part of different groups during his life, within his private and business life, as a member of the local community, nation, or as an Earthling. The groups we create, or we are part of, can be formal and informal, organized better or worse, but they are a part of our lives. In this regard, we can ask ourselves why is it important for people to belong to a certain group, and why, if they belong to a certain group, do they think that it is important for them as individuals?

Anthony Cohen developed a model of 'communal belonging', which involves understanding the need of individuals to belong both to themselves, but also to a group, a collective. Thus,



TRANSCA

the identity of students in the classroom can be understood as a process in which they exist or become part of a collective, a group (a process of 'being' or 'becoming').

In the classroom it is important to say, who we are, but also to say who or what we are not, as to emphasize with whom we have things in common. How to achieve this? An excellent example are personal names or surnames, which can be viewed as one of the markers of identity, family affiliation, belonging to a kinship network. In this sense, getting nicknames at school also becomes an important part of a person's identity that can be maintained throughout life or at least throughout the adolescence. In this regard we can mention Jenkins who writes that a personal name signifies individual distinctiveness, as it also positions its bearer in terms of collective similarities (and, of course, differences) (Jenkins 2008: 21).

a) Practical example

Based on ethnographic research in a racially mixed high school in urban USA, Sarah Jewett (2006) describes the different ways students construct social identity. Drawing on the perspectives of administrators, teachers, and their families, she discusses the ways they simultaneously participate in processes of constructing 'school identities'. Using ethnographic vignettes, Jewett reflects on the notion of race, and the ways it is negotiated in the context of 'mixed' classrooms. In talks with teachers, Jewett noticed that they encourage students to think about their racial identity in different contexts, in and outside of the classroom. Teachers felt that connecting to their 'cultural roots' and family heritage and finding a safety zone, a niche within the school helps students develop their own racial identity and show understanding for the identity of their classmates. To facilitate this process, teachers designed a particular story-sharing task. They had students gather and share data on topics such as housing, religion, clothing, and language to form a database available to everyone in the class. The idea behind the project was "to get students to see their similarities rather than differences in their preferences" (ibid.) and to cross the stereotypes they might have had about their classmates.

In the article, "Smart, Smarter, Smartest: Competition and Linked Identities in a Danish School", Ulla Lundqvist (2019) discusses the formation of social identity through academic success and how this is tied to identity formation among classmates. Lundqvist, argues that that conceptions of being smart, intelligent or a genius entails are social constructions and put into practice in the schools on an everyday basis (Lundqvist 2019: 1). Drawing on her ethnographic research, Lindquist portrays the stories of Iman (Iraqi background) and Mohsen (Lebanese background), two pupils enrolled in the same class in a Danish primary school. Lindquist suggests the identity formation process for these two students becomes interlinked in their 'struggles' to 'live up to' the roles assigned to them by their teachers. At first, teachers favourite Iman, whom they considered the smart one. Over the course of several years, 'something changed' and teachers began attributing the role of 'smartest in the class' to Mohsen. The change affected their personal relationship, and they came from being best friends to a situation in which their relationship deteriorated.

To understand a process of *linked identification* and demonstrate how students pick up labels that indicate success and failure, Lundqvist employs concepts of smartness, social identification and participation framework. She argues that the ways teachers compare Iman



TRANSCA

and Mohsen is based on the an 'identity model' afforded by schools as institutions that create 'smarter' and 'less smart' students. Lundqvist defines linked identification as an *interpersonal process through which two or more individuals' trajectories of identification become intertwined in conflicting participation frameworks across time* (ibid.: 2). In conclusion Lundqvist, notes that exploring processes of linked identification between two or more individuals can give us better understanding of how 'personal identities' link up and change over time and show how teacher projected labels of smart and lazy can open up or impede students learning opportunities (ibid.: 16).

Thinking further:

- Linguistic ecology: One way of familiarizing yourself and your students with identities represented in the class is to focus on linguistic diversity, different home languages or local dialects. You might encourage students to share and discuss particularly important (moral or value) concepts from their own language repertoires – to use their languages and dialects in class and discuss the benefits and disadvantages of multiple languages and dialects in a classroom.
- Think about your professional identity as a teacher, and discuss which skills and competencies make up this professional identity? Comparing this to a 'student identity', reflect on and discuss actions you can take to develop the 'student identity' of all students.

Sources:

Božić Vrbančić, S. (2008). "Diskurzivne teorije i pitanje europskog identiteta". *Etnološka tribina* 38: 9-38.

Finke, P., Sökefeld, M. (2018). *Identity in Anthropology*. The International Encyclopaedia of Anthropology. ed. Hilary Callan. Wiley-Blackwell.

Giddens, A. (1993). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Polity Press.

Golubović, Z. (2011). "An Anthropological Conceptualisation of Identity". *Synthesis Philosophica* 51/1: 25-43.

Grbić Jakopović, J. (2014). *Multipliciranje zavičaja i domovina. Hrvatska dijaspora: kronologija, destinacije i identitet*. Zagreb: Filozofski fakultet.

Jenkins, R. (2008). *Social Identity*. Routledge.

Jewett, S. (2006). "If You Don't Identify with Your Ancestry, You're like a Race without a Land: Constructing Race at a Small Urban Middle School". *Anthropology and Education Quarterly* 37/2: 144-161.



TRANSCA

Lundqvist, U. (2019). "Smart, Smarter, Smartest: Competition and Linked Identities in a Danish School" *Anthropology & Education Quarterly* 0/0: 1-18.

Smith, D. A. (1991). *National Identity*. Pinguin Books Ltd.

Authors: Eni Grbić, Danijela Birt Katić, Jelena Kupsjak (Croatia)

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.

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



INTERNALIZED RACISM/DOUBLE CONSCIOUSNESS

Why read this text...

Read this text if you are interested in why sometimes minoritized people isolate themselves from society and prefer to surround themselves with people from "their own" community. In this way you could find out how stereotyping can affect children and adolescents in schools.

Historical Context

According to Pyke (2010), all systems of oppression (such as patriarchy) are based on the internalization of oppressive structures, which in turn are reproduced. Suppression is considered internalized when it is accepted by the oppressed. The discourse on internalized racism was dominated by white scientists in the twentieth century, which is why internalized racism is seen in terms of racist stereotypes, values, images and ideologies "inoculated" by the dominant white society (see *ibid.*: 553).

Internalized racism and double-consciousness are based on the assumption that because of their physical characteristics, their religion or other characteristics, people could be divided into groups with different values. This racist distinction among humans was invented by colonizers as a justification for exploitation, because persons who do not count as humans, would not necessarily have to be treated as such (Eze 2011: 878).

a) Discussion

"Internalized racism" (Pyke 2010:557) is the acknowledgment and acceptance of the negative attributions of the majority society to individuals who do not belong to it. Internalized racism arises because an oppressed person accepts her/his position ascribed by others. By controlling the production of legitimate knowledge (see *ibid.* :557), what is in the interest of the oppressor is represented as correct and true, while anything else counts as false and untrue (see *ibid.* :557). This subtle indoctrination gives the oppressed the impression that their inferiority is justified (see *ibid.*:557) and that the stereotypes that exist against them are true, which is how those are unconsciously reproduced. This means that, for example, as Jennifer Lucko (2011) examines, students who have emigrated from Latin America to Spain, who were diligent and purposeful, begin to become more inactive, as in their new home they were confronted on a daily basis with the claim that this is supposed to be their "natural" Latin American behaviour. The awareness to always be seen against the background of these attributes was first described as "double consciousness" by the African American W.E.B. Du Bois in 1903 (Du Bois: 1903:83). Frantz Fanon also speaks of a "third-person consciousness" 50 years later.

W.E.B. Du Bois describes impressively how a person experiencing internalized racism and double-consciousness, is always seeing and evaluating her/himself "through the eyes of others". S(he) also always experiences a "twoness": "an American, a Negro; two souls, two



TRANSCA

thoughts, two unreconciled strivings; two warring ideals in one dark body, whose dogged strength alone keeps it from being torn asunder. "(Du Bois 1989 [1903]:3)

"Defensive Othering" (Pyke 2010:557) is a form of internalized racism in which it is suggested that the "other" can become part of the dominant group by adapting to its rules. However, this is an illusion, because as long as these attributions exist, certain individuals and groups are always made "the others". The more the oppressed identify with the ruling class, the more they accept and promote the structures by which they are oppressed by. It is therefore difficult to construct one's own identity, which differs from what has been attributed to it, since this must be done in opposition to the dominant and almost universally valid schemas and meanings that are influenced by White Experiences.

b) Practical Example

This tension is evident in the descriptions of Lucko's 16-month research (2011) in the working-class district of Ciudad Lineal in Madrid, during which she was in regular contact with six families from Ecuador (Lucko 2011:220). In the schools of the children differentiation was made between the more capable and the weaker students. Lucko observed that the migrated students tended to be considered less capable, although many of them had very good grades in Ecuador. This was probably due to unreflected prejudices of the teachers. Noteworthy is the change in the students understanding of their own identity the longer they were staying in Spain and the related daily confrontation with existing stereotypes, resulting in internalized racism and double-consciousness among the teenagers. For example, a few months after immigrating to Spain, one of the students reiterated that she saw no fundamental differences between herself as a Latin American and her Spanish classmates. However, as her academic performance worsened, she gradually became more and more connected to a group of students who call themselves Latinos / Latinas and thus found access to the Latin American scene in her neighbourhood (Lucko 2011:212). This led to an othering strategy – where she, together with her group, began to differentiate herself from her Spanish peers and to see herself clearly as a Latina (Lucko 2011:224). This shift in her behaviour and identification took place only after the student left the relatively sheltered space of her country of origin. There she was seen primarily as a person rather than a Latin American, and began to live in a country where she was seen as a representative of the stereotyped constructed group of Latin Americans. Thus, internalized racism and double-consciousness, especially at the age of school children, may significantly influence their identities and urge them to adapt their behaviour and identity to the image the society has of them.

Thinking Further

- What stereotypes people would have about you entering a group for the first time?
- Would that effect you and your identity? If yes, why? If not, why?
- Which internalized stereotypes are present in (which of) your students and how do those manifest in class? What is the best pedagogic method to deal with this?



TRANSCA

KEY-WORDS/ CROSS-REFERENCES

Reflexivity, Doing School,

Sources

Du Bois, W.E. B. (1989 [1903]). *The Souls of Black Folk*. New York.

Can, A. (2018). Initiator Ali Can über #MeTwo und Mesut Özil. *Spiegel Online*. 29.7.2018.

Can, A. (2019). Ali Can: Privat. (21.6.2019).

Diez, G. (2018). Diese Geschichten werden unser Land verändern. *Spiegel Online*. 29.7.2018.

Eze, E. C. (2011). On Double Consciousness. In *Callaloo*, 34 (3). (877-898).

Fanon, F. (1967 [1952]). *Black Skin, White Masks*. London, Seuil.

Grosfougel, R. (2016). What is Racism? In *Journal of World-System Research*, 22. (9-15).

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

Pyke, K. D. (2010). What is Internalized Racial Oppression and Why Don't We Study it? Acknowledging Racism's Hidden Injuries. In *Sociological Perspectives*, 53. (551-572).

Authors: Christa Markom & Anna-Lena Maria Christine (Austria)

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.



Intersectionality

Why read this text ...

You may read this text because you are interested in how far discrimination is experienced in a context-dependent way. We try to explain the complex interrelation of suppression structures and explore the function of multiple inequalities. This includes discrimination because of race, gender, class, sexuality, age, etc. and especially their interrelation and intersection.

Historical Context

Looking for the historical roots of the debate on intersectionality, we will encounter the experiences of black women and lesbians who could not identify with the feminism of the Western white middle class. The focus on the generally experienced gender-specific oppression was not sufficient to depict the complex context of racist and sexist exclusion. The much quoted text "Ain't I a Woman?" (1851) by the women's rights activist and former slave Sojourner Truth (1798-1883) referred to this central problem of the women's movement, which was recalled in the 1970s by black feminists in the USA in response to one-dimensional lip service to "global sisterhood". It is fundamental to argue that women are oppressed not only because of their gender, but also because of their skin colour and their class affiliation. The term intersectionality itself was first brought into play in the late 1980s by American lawyer Kimberlé Crenshaw (1989), who used the overlapping and intersecting regimes of power to illustrate the interweaving of social inequalities.

a) Discussion

Intersectionality describes the interaction and overlapping of categories of inequality, which creates new forms and patterns of discrimination. These categories of inequality include gender, "race" / ethnicity, class, nationality, sexuality, age, disability, etc. The category selection is made according to the relevance of the topic in a particular case/context. According to American lawyer Kimberlé Crenshaw, gender, race and class are among the main categories with the later addition of sexuality. Intersectionality is used across disciplines. This theory and analysis system "intersectionality" can illustrate socially constructed dimensions of power and domination and various positions of social inequality. The categories should not be understood in an additive way, but have to be considered in their interconnectedness and interrelation (intersection). There can be no ultimate form of discrimination as a result.

TRANSCA

b) Practical Example

An additive notion of discrimination would imply that there was an ultimate discrimination, for example, a black lesbian woman in a wheelchair would be more disadvantaged than a Muslim immigrant woman. On the contrary, the intersectional combination of social categories creates a new form of disadvantage that is more context-dependent. The same form of discrimination does not have the same impact on different lives. How the discrimination is experienced is always context-dependent and can be different and felt differently depending on the situation. On the one hand, this means that specific needs can vary and be different. On the other hand, it also implies that a person can be both a victim and a perpetrator which means a lesbian woman can be discriminated because of her sexual identity but she can have racist prejudices at the same time.

Crenshaw describes as an example a crossroad where traffic comes from all four directions. Like this traffic, discrimination can also be multi-directional. If there is an accident at an intersection, it may have been caused by traffic from one but also the other direction - sometimes even traffic from all directions at the same time. The same applies to a black woman who is injured at a "crossroads"; the cause could be both sexist and racial discrimination." (Crenshaw 1989: 149).

Thinking further

- Which aspects of your identity are of particular importance to you?
- Do categories (e.g. gender, class) have the same meaning for you in every context?
- Which parts of your identity do you find hard to think of (e.g. sexuality) or talk (class) about?
- In terms of which parts of your identity (gender, race, class, age, religion, psychological and physical challenges, etc.) are you privileged or not privileged?
- Are there situations, contexts or groups in which the circumstances shift, in which a privilege becomes discrimination or vice versa?
- Do aspects of your identity all mean the same to you, are you always aware of them?
- Do aspects of your identity all have the same weight in society?

KEY-WORDS/ CROSS-REFERENCES

Reflexivity, Doing School, Multiculturalism, Internalised Racism / Double Consciousness



TRANSCA

Sources

- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/> (10.2.2020, 17:05)
- Gaebel, K. (2013). *At the Intersections of Resistance: Turkish Immigrant Women in German Schools*. Iowa.
- Ganz, K. (2012). Die Artikulation von Differenz – Gesellschaftstheorie als Subjekttheorie, Subjekttheorie als Gesellschaftstheorie. in Dzudzek, I., Kunze, C., Wullweber, J. (Ed.). *Diskurs und Hegemonie – Gesellschaftskritische Perspektiven*. Bielefeld.
- Küppers, C. 2014. *Intersektionalität*. <https://gender-glossar.de/glossar/item/25-intersektionalitaet> (31.01.2020, 15:05)
- Walgenbach, K. (2007). Gender als Interdependente Kategorie. In Walgenbach, K., Dietze, G., Hornscheidt, A., Palm, K. (Ed.): *Gender als Interdependente Kategorie – Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität*. Opladen & Farmington Hills. (23-64).
- Walgenbach, K. (2012). *Intersektionalität: eine Einführung* <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/> (10.02.2020, 17:07)
- Winker, G., Degele, N. (2009). *Intersektionalität: Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld.

Authors: Christa Markom, Jelena Tomic, Indira Danae Handl (Austria)

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.



Kinship/Relatedness

Why read this text...

Kinship and family networks frame the lives of all people, regardless of where they live. As a part of what makes us human, these networks connect people and shape relationships in all societies. Anthropologists have long studied different forms of kinship networks to understand how people organize relationships in small-scale and large-scale societies. Anthropological approaches to kinship and other forms of relatedness are useful for understanding forms of relatedness that shape and are shaped in the schools and broader educational contexts.

Historical Context

Louis Henry Morgan, an American lawyer and anthropologist was one of the first to study kinship systems. His book, *The Ancient Society* (1877) laid the foundations for the comparative study of kinship systems around the world. Kinship studies have focused on symbolic systems of classification that authorize and order both jural and emotional intergenerational relationships of descent and affinity, mutuality, and obligation. As the basis of all social organization, kinship is about what people do with “the basic facts of life: mating, gestation, parenthood, socialization, siblingship, and death” (Fox 1983). Anthropologists were early to recognize that people understood and organized kinship differently, not necessarily through biology, or ‘blood’ relationships, as in most European cultures, but also through exclusive lines of descent, obligations of care and upbringing or living, working together and eating together. Thus the study of kinship has evolved from the study of comparative ‘systems’ that structure societies to the study of how people practice forms of relatedness (Carsten 2000), understand the mutuality of being (Sahlins 2013) and ‘do kinship’ through everyday and ritual processes of kinning (Howell 2003).

a) Discussion

In their effort to understand what kinship means in the context of a particular society, anthropologists have developed a number of related concepts such as: descent, descent group, lineage, affinity/affine, consanguinity/cognate and fictive kinship. Influenced by functionalist and structuralist approaches, social anthropologists primarily studied social structure and the rights and obligations that create and understand kinship networks. Cultural anthropologists, on the other hand, gave more attention to meaning, practice and agency in their study the symbolic aspects of kinship. Over the years, anthropologists have changed their perspective on kinship, moving from kinship as a *matter of flesh and blood* (Malinowski, 1930), and a *way of talking about property and class relations* (Leach 1967), to *strategic choices and emotional bonds* (Bourdieu 1977), *talk about the networks of political power* (Kuper 2016). They have also moved from, *there is no such thing as kinship* (Schneider 1968), to kinship understood through notions of the ‘mutuality of being’ or ‘common



TRANSCA

substance' (Sahlins 2000). If we stop for a second and think how kinship is incorporated into daily life and into the daily reality of people, how it shapes and generates emotional support, form help between household members, we can confirm that *kinship is a universal, vital principle of social life*. In other words, kinship matters.

In her work on cultures of relatedness (2000) Janet Carsten introduced new concepts in the research of kinship, gender, and politics. Without rejecting the biological and psychological aspects of kinship, new studies focus more on the sociality of kinship. Anthropologists now study new reproductive technologies, same sex-marriages, partnership vs. marriage, remarriage, new forms of parenthood, and how individuals and states deal with these new forms of kinship. The ongoing challenge for anthropologists is to understand the organization of kin networks and other forms of relatedness in the context of a specific culture, to understand why people invest enormous amounts of time and effort, energy and money in cultivating close relationships with those they consider related. In this present moment of global interdependence, mobility and new family forms, anthropologists are asking how and why kinship and kin-like relations still play an important role in the lives of individuals. Of interest to the field of education is how we might apply anthropological approaches to kinship and relatedness to better understand cultural assumptions informing, as well as the workings of sharing of children between parents and teachers. How schools shape forms of peer relatedness that matter to children, and pedagogical notions of social inheritance and mobility.

b) Practical example:

Family histories can play an important role in teaching history. Teachers meet students who have experienced life crises caused by internal family tragedies or external factors such as wars, conflicts, or natural disasters. Such experiences contribute to the forming of family narratives, which are transmitted from one generation to the next. To raise children's awareness and help them cope with these events, and to build class community, teachers can have children conduct ethnographic research on their family's history and narratives.

Such research may entail conducting interviews with family members and together exploring, family memorabilia and family photos. Students may create a family tree, connecting the people in the tree by means of photos and surnames, and discussing the different rights and obligations that define relationships. Research on family surnames allows students to gain insight into how surnames are derived from personal names, places of origin, family property or occupations. Discussing surnames allow students to learn about family identity with regard to social group or class. Students may also create family and personal mobility maps showing where and when the family/individual has moved and settled and resettled and raises questions about why families move or migrate.



TRANSCA

In that students have many different family and personal histories and experiences, they should be allowed to create family trees based on emotional closeness or other forms of relatedness of significance to the child, for example, friends, pets, au pairs, neighbours and aunts.

Thinking further:

1. Not all children live in conventional nuclear families. Some may have only one living parent, some live with their grandparents, others have divorced or same-sex parents. How might you frame a class discussion of these different family situations using anthropological approaches to kinship and relatedness?
2. Compare and contrast the relational 'rules' and obligations that define networks of relatives in relation to the rules governing board games played with friends and family or rules governing the price of Christmas presents bought for different family and non-family members.
3. Surnames have different forms of significance. While aristocratic surnames or surnames associated with villages, valleys or farms may signal long lines of descent, current hyphenated forms – such as Scheper-Hughes or Johnson-Hanks - signal marriage between different kin groups. How might you explore the variety and significance of surnames represented in the classroom, while remaining sensitive to how surnames signal structural and symbolic inequalities of class, ethnicity, birth, and more?
4. Ask children to make kinship charts of three-four generations of their family. Discuss the similarities and differences in these charts and how children classify and relate to grandparents, aunts, uncles and cousins. Remain sensitive to what these charts may reveal of how families thrive or do not thrive, and how families are differently caught up in historical events of war and ethnic cleansing, migration, and economic threats to subsistence

KEY-WORDS/ CROSS-REFERENCES

kinship terminology, relatives, genealogy, kinship diagram, blood ties, relatedness, common ancestry, migration, mobility

Sources

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

Douglas, M. (1966/2002). *Purity and Danger: An Analysis of Concepts of Pollution and Taboo (Routledge Classics)*. Routledge.

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



TRANSCA

Fox, R. (1983). *Kinship and Marriage. An Anthropological Perspective*. Cambridge University Press.

Howell, S. (2003). Kinning: The Creation of Life Trajectories in Transnational Adoptive Families. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 9(3), 465-484.

Johnson-Hanks, J. (2007). "Women on the market: Marriage, consumption, and the Internet in urban Cameroon." *American Ethnologist* 34(4), 642-658.

Parkin, R. (2004). *Kinship and Family: An Anthropological Reader 1st Edition*. Wiley-Blackwell

Sahlins, M. (2013). *What Kinship Is – And Is Not*. Chicago: University Press.

Schneider, D. (1968). *American Kinship. A Cultural Account*. The University of Chicago Press.

Strathern, M. (1992). *After nature: English kinship in the late twentieth century*. Cambridge: University Press.

Scheper-Hughes, N. (2001). Kinship Negotiations: What's Biology Not/Got to Do with It. In: Franklin, S., McKinnon, S. *Relative Values: Reconfiguring Kinship*. Duke University Press

Strathern, M. (2005). *Partial Connections*. AltaMira Press.

Stone L., & King E. D. (2018). *Kinship and Gender. An Introduction*. Routledge.

Authors: Danijela Birt Katić, Jelena Kuspjak (Croatia)

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.

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



TRANSCA

MIGRATION

Why read this text..

Migration is a concept used to describe the movement of people from one locality to another. It includes both internal movement within state boundaries and international movement across geopolitical borders. Seen both as a phenomenon and a lived experience, the concept accommodates different institutions as well as political and sociocultural practices that are critical both within and across different educational contexts.

Migratory phenomena affect state policies and determine processes of legal classification and enforcement such as the political status of “citizen”. As citizenship comprises ‘insiders’ (those that have legal access to various rights and state institutions such as education), it also excludes ‘outsiders’, such as migrants, or creates ambivalent transitional categories for them. With regard to education, understanding the migrant experience makes it crucial to comprehend the specific cultural construction of the insider/outsider divide.

Schools across the world face the challenge of educating growing numbers of students with migration background trying at the same time to equip them with several skills and competences. The language and cultural knowledge that immigrants bring with them known as “funds of knowledge” (Arzubiaga et al. 2009, Moll 2010) are important in the school curriculum for children’s educational engagement. In the same vein, teachers are expected to be trained in order to fulfill not only the role of educators but also that of cultural intermediaries.

Historical Context

Anthropology’s contribution to the study of migration is the attention to “the articulation between the place whence a migrant originates and the place or places to which he or she goes (Brettell 2000: 98, Horevitz 2009). Historically, migration has been initially studied in anthropology and other social sciences as the movement of people from small-scale, rural localities to large urban centers. The so called Chicago School of sociology with studies in urban areas in North America (Bulmer 1984) and the so called Manchester School of anthropology with studies in Southern and Central Africa (Werbner 1984) focused around the mid of 20th century on the settlement of large numbers of internal migrants in big cities.

These studies examined aspects of social change, forms of co-existence of different ethnic groups and the importance of networks of family and friends in these newly emerging settlements. They also described the processes by which existing networks of social ties were maintained and utilized in urban situations. Focusing on the internal migration, this body of research drew on modernization theory and a bipolar framework of analysis that contrasted city and the countryside.

A renewed interest in migration in the 1980s and 1990s explored the movements of workers from Asia to the Arab Gulf states. Analyses of the social and economic contexts that migrants, their families and communities operated in, challenged the economically



TRANSCA

determined models of migration and stressed the social and cultural aspects of human movement. Various key themes emerged that included the social organization and the political economy of migration, the study of social networks and immigrant organizations, the relationship between migration and ideology, and the impact of migration on identity (Eades 1987).

By the late 20th and early 21st century the anthropological study of migration explores the ways state policies both shape and are shaped by the international movement of people. According to Green, there are two perspectives on the migrant populations: the economic that depicts them as a workers and the cultural that perceives them as foreigners (2004: 54).

Currently, the anthropological study of migration focuses on the relations between local practices and global forces and discourses, processes of inclusion and exclusion, transnationalism and the meanings of citizenship, and the problematization of multiculturalism and cultural diversity.

a) Discussion

The anthropological study of education intersects with the anthropology of migration at the point where migrant populations are subjected to state educational policies, exclusionary and/or inclusionary procedures related to citizenship and political rights, and formal or informal categorizations between “Self” and “Other” based on cultural features. Globalization and intense immigration have established new demands on the host countries in terms of governmental policy, law policy, and civil rights and re-oriented the priorities regarding the management of migrants. As a result, the educational provisions are being intensified and systematized.

Most of the anthropological studies on migration and education have focused on the incorporation of second-, third-, and even fourth-generation migrants, often from the perspective of children and young people, into host societies (as in the case of USA or Scandinavia), and on the role of educational institutions in processes of in- and exclusion (Levitt 2009).

Adopting new perspectives, anthropologists are looking at the ways citizenship is claimed or negotiated by migrants who are often confronted with acts of exclusion, by nation state institutions and/or in the context of everyday interactions (Reed-Danahay & Brettell 2008). Citizenship as a political status or a set of rights and obligations between individuals and the state operates as a boundary among migrants and non-migrants (Werbner and Yuval-Davis, 1999, p. 4). Claims to citizenship involve forms of political activism and immigrant civic engagement. Societal and political participation among immigrants and their offspring is considered as fluid and changing, subjective, and contentious.

In understanding how migrants settle in a host society, anthropologists have employed the concept of transnationalism, which is understood as a social process, where migrants have social, cultural, and political presence in more than one nation at a given time. From a transnational perspective, migrants are not uprooted but active participants in both homeland and host societies (Vertovec, 2010).

The anthropological work on transnationalism emphasizes the way in which identities are



TRANSCA

negotiated and constructed simultaneously in local, national and global spaces and the transgression and redefinition of political borders, and the construction and deconstruction of socio-cultural boundaries. Thus, understanding the everyday transnational agency of migrants, the ways transnational identities and arrangements may challenge the political and cultural authority of the state as well as state projects concerning immigrant incorporation which can further illuminate the relation between migration and state formal education.

b) Practical Example

John Bowen (2007), working on the subject of immigrants in Europe, discusses the statutory ban on headscarves in state schools in France in 2004 (65-97). He argues that the focus on headscarves resulted from a great concern about the public presence of religion in schools and fears that this would be a link between public expressions of Islamic identity and radical Islam. The effects of the law became apparent in the practices within state schools where headmasters and teachers were attributed with the authority to decide whether the girls were properly unveiled or not, and whether the alternative head covers did not resemble too much a “religious” symbol. Bowen interprets the events as an effort to control the content of communication and behaviour in school life based on a widely shared discomfort from the increasingly visible participation of Muslim immigrants in Europe.

In a study about the impact of immigration on school education in New South Wales, Australia, Iredale & Fox (1997) analyze the demographic changes in the profile of school students, and an overview of how school systems in New South Wales responded to their changing student populations. Australia's immigration policy is one of multiculturalism. Assimilating immigrants has been replaced by an emphasis on economic advantages of a culturally diverse nation in which the appropriate services should enable them to become Australian. Thus, the local federal government provides English programs for newly arrived immigrants who have non-English-speaking background and funds multicultural education equity programs.

The study reveals that many of non-English-speaking background pupils miss out on English as a second language instruction, community languages are allowed to lapse, and aspects of the school environment, such as relations between different groups, are not given the attention that they deserve. In a multicultural society, as Australia sees itself, relatively free of ethnic tensions, educational strategies that work at developing a heterogeneous, nondiscriminatory society must be given more attention. State educational institutions need to provide adequate and appropriate education and training for all immigrants and their children and to ensure their full participation in all social, economic and political fabric activities.

In another study about the connections between educational inequality in Brazil, transnational migration and educational upward mobility, Carnicer (2019) analyzes a young woman's migration from a favela in Brazil to Germany as a case of educational migration. He describes the social trajectories of this woman and her family and interprets them in the context of recent socio-economic developments in Brazil, showing how educational



TRANSCA

inequality can drive migration. The analysis aims to show how migrants from disadvantaged social backgrounds actively take part in the transnationalization of education. The study demonstrates that transnational educational careers of underprivileged migrants are influenced in a decisive way not only by migration regimes, but also by the educational systems of emigration and immigration countries.

Thinking further:

- How do migration phenomena affect national education policies?
- How should a state education system integrate children with migration background?
- How should migrant children best be received and included in the primary or secondary education classrooms?
- What institutions and training are needed to deal with the effects of migration in schooling processes?
- What are the skills teachers need to acquire in order to fulfill their roles as educators in the context of migration?

KEY-WORDS/ CROSS-REFERENCES

Inclusion, exclusion, citizenship, transnationalism, identity, nation-state, culture, schooling

Sources

Arzuviaga A. E. (et al.) (2009). The education of children in immigrant families. *Educational Research Review*, 33. (246–271).

Bowen, J., R. (2007). *Why the French don't like headscarves: Islam, the state, and public space*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.

Brettell, C. (2000). Theorizing migration in anthropology: The social construction of networks, identities, communities and globalscapes. In Brettell, C. and Hollifield, J. (Eds) *Migration theory: Talking across disciplines*. New York: Routledge. (97–136).

Bulmer, M. (1984). *The Chicago School of Sociology: Institutionalization, Diversity, and the Rise of Sociological Research*. Chicago: University of Chicago Press.

Carnicer, J.A. (2019). Transnational migration and educational opportunities: A case study of migration from Brazil to Germany. *London Review of Education*, 17 (1). (14–25).

Eades, J. (Ed.) (1987). *Migrants, Workers and the Social Order*. London: Tavistock Publications.

Green, N. L. (2004). *Repenser les migrations*. Paris: PUF [in Greek].

Horevitz, E. (2009). Understanding the Anthropology of Immigration and Migration. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 12 (6). (745- 758).



TRANSCA

Iredale, R. & Fox, Chr. (1997). The Impact of Immigration on School Education in New South Wales, Australia. *The International Migration Review*, 31(3). (655-669).

Levitt, P. (2009). Roots and Routes: Understanding the Lives of the Second Generation Transnationally. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 35(7). (1225–1242).

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

Reed-Danahay, D., & Brettell, C. B. (Eds.), (2008). *Citizenship, Political Engagement, and Belonging*. New Brunswick: Rutgers University Press.

Vertovec, St., (2010). Introduction: new directions in the anthropology of migration and multiculturalism. In Vertovec, St. (Ed.) *Anthropology of Migration and Multiculturalism: New Directions*. New York and London: Routledge. (1–17).

Werbner, R., P. (1984). The Manchester School in South-central Africa. *Annual Review of Anthropology*, 13. (157–185).

Werbner, Pn., Yuval-Davis, N., (1999). Introduction: women and the new discourse of citizenship. In Werbner, Pn., Yuval-Davis, N. (Eds.), *Women, Citizenship and Difference*. London and New York: Zed Books. (1–38).

Authors: Ioannis Manos, Georgia Sarikoudi (GREECE)

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.



TRANSCA

Multiculturalism

Why read this Text

You should read the text if you are interested in the origins of the concept of multiculturalism and in its meanings throughout history. In addition, the text deals with strategies for trying to establish equal rights in a multicultural society or education system.

Multiculturalism refers to a set of socio-political ideas and measures for the handling of diversity and difference within a society and is also linked to the question of integration. Originally developed in Canada in the 1980s by philosophers such as Taylor, Tully and Kymlicka, who argued that members of minorities should not be forced to align with the majority society, but rather obtain enough space and rights to live in a self-determined way, while recognizing and appreciating mutual differences. This can be done through anti-discriminatory and difference-sensitive measures in various state institutions, such as schools. However, the particular approaches can contradict each other: for example, some not only refer to cultural, ethnic and religious aspects, but also to other categories of difference such as class, gender or sexuality. The omission of these, as well as other issues such as a rigid concept of culture, were often criticized and evaluated. Multiculturalism has offered and continues to provide a more or less viable alternative to the widespread notion of the "melting pot", especially in the US in the first half of the 20th century, where different groups were thought of as "merging" with each other into a homogeneous nation.

Historical Context

Before the term first appeared in Canada around 1960, other "classical immigration countries" such as the US and Australia have long been thinking about how to deal with increasing (cultural) diversity and migration in the times of globalization. In the US, since the first half of the twentieth century, the metaphor of the melting pot has been used to describe the mode of dealing with migrants and minorities. The main aim was to align them with the majority society, so that their cultural differences would disappear over time and a group of people as homogeneous as possible could be formed (Bienfait 2006: 11).

In the 1980s, the Canadian theorist Charles Taylor was the first to enforce the concept of multiculturalism as official policy in Canada and as opposed to the melting pot. In Taylor's idea of a "multicultural mosaic" (or "salad bowl"), each "culture" is embodied in a mosaic stone that belongs to a larger whole, but at the same time remains preserved in its particularity. The individual "cultural characteristics" should be mutually recognized, valued (not only symbolically) and heard by the central government (see *ibid.*: 65f). In this "policy of recognition," the quest for authenticity opposes the enforcement to submit and assimilate to a leading culture (see *ibid.*: 70).



TRANSCA

Another major Canadian theorist, James Tully, goes even further than Taylor and believes that only through public/institutional recognition a sense of belonging can arise. Another often-quoted Canadian philosopher, Will Kymlicka, emphasizes the inherent nature of multiculturalism and pleads for more consideration for group-specific needs. With this concept of "liberal multiculturalism" he proposes to extend the individual rights of every citizen through certain group rights (for indigenous people, migrants and minorities) (see *ibid*: 87ff).

a) Discussion

As already indicated, the concept of multiculturalism does not mean the same to everyone, but has been and is being understood and used differently by different people, institutions, and local and national contexts. The often-rigid definition of "culture" was in fact an important and often thematized problem of multiculturalism. Culture is understood as something self-contained, homogeneous, and outward-looking that is bound to a territory and controls its bearer without exception. Ideally, Multiculturalism does not always aim for equal opportunities along "cultural" or ethnic differences, but also considers other groups or categories of differences such as gender, class, gender, religion, sexuality, special needs, etc. including differences within a group (see Intersectionality).

This is where liberal feminist criticism sets in, e.g. represented by Susan Moller Okin, stressing that women in particular (but also children or lesbian and gay representatives) are suffering due to traditions of non-Western "foreign" cultures, and should be protected by special rights from practices such as headscarves or arranged marriages as well Polygamy. This view arose with quite some criticism. What is problematic here is that in the case of the "foreign culture", morally condemnable practices (for example, violence against women) are primarily attributed to culture itself, to tradition, or to a religion, whereas in one's own society they are related to the pathological or simply abnormal nature of an individual (cf. Heins 2013: 110).

Also in the context of school, there is no fixed approach to dealing with diversity, but rather various theoretical and practical approaches that can be in parts contradictory (Leistyna 2002: 9). An educational model that has existed since the beginning of mass school enrolment is that of assimilation. The main concern here is the adaptation / approximation of students with different cultural / linguistic background to the requirements of a school and the majority society (see melting pot theory), for the purpose of developing a controllable workforce. One of the main concerns of a critical multicultural education model is the understanding of differences of all kinds as potential resources that must not only be accepted but also promoted, such as multilingualism (see Kalantzis & Cope 1999: 281).



TRANSCA

b) Practical Example

In a public school in Changlet (USA) a new multicultural experiment was launched in 1993. After many attempts to tackle long-standing issues such as cultural segregation, class hierarchies and discrimination, as well as drug abuse, violence and a high drop-out rate, a commission of 17 volunteers emerged: teachers, directors and specialists, called the "Central Steering Committee" (CSC) and later also formed additional sub-commissions. Their goal was to improve the conditions in schools for students and their parents and communities through multicultural strategies. Decisions were made to re-design the curriculum, to sensitize and diversify the school staff, to involve parents and communities more intensively in decision-making processes, and to be more public via regular reports. For example, bilingual teaching has been extended to include more subjects, more specific about the history of certain countries and "cultures", celebrating festivities from other regions of the world, mainly activities that draw attention to the issue of multiculturalism and diversity. (ibid.: 172f) Often a concept of culture was used, which represented groups as enclosed and thus probably led only to more essentializations.

In an analysis of the first three years of research the author of the study (Leistyna 2002) came to the following conclusion: Despite high ambitions and efforts of those involved, the project could not achieve much in the fight against social injustices and hostilities. Nevertheless, Leistyna's investigation reveals the problems that can be encountered in such a project and thus offers the opportunity to take them better into account and counteract in the future. Simultaneously, this demonstrates the need for a contemporary and progressive multiculturalism that leaves room for differences within groups and recognizes the multi-layered nature of identities and categories through an intersectional perspective. To conclude, we can only refer here to further developments, such as transcultural approaches (Welsch 2017) or the concept of hybrid identities (Bhaba 2012).

Thinking further

- What is your personal understanding of multiculturalism? What are its benefits and dangers/limits?
- Are there, and when yes which, multicultural practices and/or policies in your school? Can the concept of multiculturalism in schools be helpful?
- How can a constructive multiculturalism concept in education look like?
- What does culture mean to you?
- Do you think that your understanding of culture is accepted elsewhere in a different cultural context? If so, why?



TRANSCA

- Does one need specific competences or specific cultural practices in order to fit into a society?
- What concept of society do you accept? Is it always about “blending in”?

Sources

Bhaba, H. (2012). *Über kulturelle Hybridität: Tradition und Übersetzung*. Wien/Berlin: Turia + Karl.

Bienfait, A. (2006). *Im Gehäuse der Zugehörigkeit. Eine kritische Bestandsaufnahme des Mainstream-Multikulturalismus*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Heins, V. (2013). *Der Skandal der Vielfalt: Geschichte und Konzepte des Multikulturalismus*. Frankfurt am Main: Campus

Kalantzis, M., Cope, B. (1999). Multicultural Education. Transforming the mainstream. In: Baumann, G., Vertovec, S. (Ed.). (2011). *Multiculturalism: Critical Concepts in Sociology* (3). Abingdon. (262-296).

Leistyna, P. (2002). *Defining & Designing multiculturalism: one school system's efforts*. Albany: State University of New York Press.

Okin, S.M. (1999). Is Multiculturalism Bad for Women? In: Baumann, G., Vertovec, S. (Ed.). (2011). *Multiculturalism: Critical Concepts in Sociology* (3). Abingdon. (346-359).

Welsch, W. (2017). *Transkulturalität: Realität – Geschichte – Aufgabe*. Wien: New Academic Press.

Authors: Elena Kozyrava & Jelena Tomic & Christa Markom (Österreich)

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.



Multilingualism

Why read this text

You should read this text if you are interested in dealing with multilingualism in the classroom. You probably also have children or young people in your class or people you know who have a first or second language other than yourself. Social and cultural anthropology deals, among other things, with the perception of the "other" - so it does with language. With this in mind, the following text may possibly enrich your perspective on the subject.

Historical Context

The Language Socialization (LS) field is closely related to other learning theories, as language is an integral part of learning and is closely related to cultural practices. The LS is concerned with how language shapes our social relationships, how socialization proceeds through exchange and reproduction processes, and how social identities are shaped by language. It examines how learning and cultural meanings or practices are trained and shared. The beginnings of the LS are the 70s and early 80s.

An important finding of the studies using an LS-approach was that they were able to show a correlation between language use, social background and school. For example, in 1974 Bernstein argued that schools are places of reproduction of social inequalities because students have different language environments at home. He distinguished between the "elaborate code" and the "restricted code". These are two variants of the respective national language and describe different ways of expressing oneself - while the restricted code is used more in acquaintance or family communication, the elaborated code means a detailed and more precise formulation of facts, expressions of feelings and opinions. In general, the elaborated code is socially more highly regarded. Since the school promotes it, it is much more difficult for children from the working class, for example, and thus with a different social and linguistic background, to attend classes. By legitimising only one desired language and negating the differences between home and school, inequalities in the classroom are reproduced. This applies equally to all pupils who speak a mother tongue other than the one predominant at school.

a) Discussion

Almost all education and upbringing is mediated through language. Language is therefore an integral part of learning and is closely linked to cultural practices. Children and adolescents who have grown up with two or more languages other than the "first language" are usual in educational institutions. This opens up opportunities because the idea that every language is



TRANSCA

considered a valuable resource has now become widespread, but these multilingual competencies are often not used. However, those social actors in education who want to use and promote this resource in a positive sense are often faced with insufficient guidance and support, or opposing ideologies. In fact, hegemonic structures are still prevalent in the education system, distinguishing between "good" and "bad" languages, or conveying presuppositions and values towards members of other language groups. Power structures and inequalities are often systematically created or enforced by language in education and deprive parts of the population of the equal participation in education and opportunities as well as associate language groups with specific attributions and values.

Although children from multilingual families often have a large repertoire of cultural and linguistic skills because they grow up in different contexts, most of these resources are not made use of. This is also shown by a number of studies in the USA about students with Latin American backgrounds and other linguistic minorities. Institutional expectations and reactions to persons of a particular origin often complicate linguistic development and education. Linguistic ideologies form attitudes towards students, which limit the abilities of children from the outset, for example, because they are assigned to the working class and related expectations.

A US-based ethnographic study at a high school on "English as a Second Language Program" (ESL), found out that Latin Americans do not attribute their attendance to special language classes to their language deficits, but rather as an assessment of their background and native language and thus as a sign of their lack of intellectual ability. At the same time, many teachers in these classes show frustration as well as negative attitudes and assumptions that students are not motivated, lazy and ungrateful. This is also reflected in a 2008 study that documents that people with a latin-american background on average remain in such programs twice as long as white or Asian students. Courses that focus on deficits and are as a result labeled (English as a second language) can therefore have some problematic effects on students, as those often cannot build a positive identity with this marker.

b) Practical Example

The ethnographic method of "discursive shadowing", which is cited here as an example of other important anthropological methods in a study by Creese & Dewilde (2016), can explain structural problems in the everyday life of teachers in general and in the care of foreign and/or multilingual pupils on site, which would normally not be visible. The researcher, in this case a bilingual teacher, wears a microphone and an audio recorder in school for a long period of time (in this case for one year) and records everything that happens while the researcher* follows him/her through participatory observation to different places and situations.



TRANSCA

Mohammed, the bilingual accompanying teacher, was in charge of Somali lower-grade students in Ullstad, Norway, who have been in Norway between eight months and five years and had little formal education. Typical situations he was confronted with in his work were that these students fled from a test in mathematics or did not appear because they were afraid to fail or did not understand the tasks. Mohammed discussed these cases with the students, whom he later tried to find in school and eventually found them in the corridor or with the researcher, but never with one of the regular teachers. The latter did not show any interest in understanding the reasons or engaged in problem solving, but rather dealt exclusively with the "normal" students. Attempts to assist the students, such as Muhammad's inquiry if they are allowed to use a dictionary for the test to understand the questions, were rejected, although this is a legitimate method in bilingual teaching.

This study shows that, despite the appropriate policy to use accompanying teachers to support foreign-language students, the implementation may be inadequate, because on the one hand there are power structures (the gap between the regular teachers and accompanying teachers), the work is disdained and, on the other hand, there is a lack of appropriate instructions and common procedures.

Thinking further

- How the ability to express yourself daily in your first language does affect your identity?
- How does multilingualism manifest in your work and how do you deal with it in class?
- Do you speak any foreign language, which does not follow the pattern of highly accepted prestige languages (French, English, Italian, etc.)?
- Do you speak any words in the mother tongue of your neighbours living close to your home?
- Does one not belong to your society if one does not speak your language?
- Imagine you are arguing with someone about an emotional topic for you. Consider someone is forcing you in such a moment to use your second language you are just learning.

Sources

Bequedan-Lopez, P., Hernandez, S J. (2011). Language Socialization across Educational Settings. In Levinson, B. A. U. / Pollock, M. (Ed.), *A Companion to the Anthropology of Education*. Chichester: Wiley-Blackwell. (197-211).



TRANSCA

Creese, A., Dewilde, J. (2016). Discursive Shadowing in Linguistic Ethnography. Situated Practices and Circulating Discourses in Multilingual Schools. In *Anthropology & Education Quarterly* 47 (3). (329-339).

Draxl, A.-K. (2013). Der Wert von Sprachen: Fragen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext. In Binder, S., Klien, H., Kössner, E. (Ed.): Wenn KSA zur Schule geht: Kultur- und Sozialanthropolog_innen im Bildungsbereich zwischen Forschung und Praxis. Konferenzbericht: 8. Tage der Kultur- und Sozialanthropologie 2013. In *Austrian Studies in Social Anthropology*., Sondernummer KSA-Tage 2013, 27. 7-11.

<https://www.univie.ac.at/alumni.ksa/assa/ausgaben/assa-ksa-tage/ksa-tage-2013/wenn-ksa-zur-schule-geht/> (31.01.2020 16:00).

McCarty, T. L., Warhol, L. (2011). The Anthropology of Language Planning and Policy. In Levinson, B. A. U., Pollock, M. (Ed.), *A Companion to the Anthropology of Education*. Chichester: Wiley-Blackwell (177–190).

Mulsbary, C. (2014). „Will this hell never end? “: Substantiating and Resisting Race-Language Policies in a Multilingual High School. *Anthropology & Education Quarterly* 45 (4). (337-390).

Ryes, A., Wortham, S. (2011). Linguistic Anthropology of Education. In Levinson, B. A. U., Pollock, M. (Ed.), *A Companion to the Anthropology of Education*. Chichester: Wiley-Blackwell (137–153).

Authors: Christa Markom & Jelena Tomic (Austria)

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.



TRANSCA

OTHERING

Why read this text..

In its broadest sense, othering is a basic cognitive process of becoming a self and orienting oneself out in the world. Most commonly the term othering refers to a process where an individual or a group is perceived by an individual or group (the "Self"), as being different ("the Other") in some fundamental way and, thus, not belonging to the same socio-cultural entity (category). The "Self" acts as being the norm and evaluates those who do not meet that norm as the "Other". Perceived as lacking the essential characteristics of the "Self", the "Other" is seen and treated as inferior and potentially as a threat.

Using an example from the educational sector, an act of othering is the differentiation among students on the basis of different cultural (i.e. language, social class and religious affiliation, ethnic or national origin, race) and/or biological (bodily features) characteristics. Derogatory nicknames or students being bullied or racially harassed by other students because of their national origin are examples in case. In a similar vein, teachers, or parents, engage in an act of othering that has discriminatory effects when they regard a student, or group of students, as deviant because of their skin colour, sex, sexuality etc. Protests by parents against migrant or refugee children who have been given the right to schooling are another example.

Historical Context

The concept of othering has a deep intellectual genealogy across the fields of philosophy, psychology, critical theory and post-colonial studies. It is part of a scholarly effort to understand the process of identification and categorisation, the construction of "Self" and "Other" and the ways social relations are enacted and experienced in the course of social life. From a phenomenological perspective, othering is the constitutive factor in creating and affirming the Self-image. The "Other" is the counterpart created by the "Self" in order for him/her/it to be defined (San Martín 2017). Adopting a feminist perspective, the "Other" refers to what it means to "be a woman". Women find themselves in a subordinate social position with respect to men, who are considered the normative existential condition (De Beauvoir 1949).

In the colonial era, the practise of othering justified the physical domination and cultural subordination of the colonized people by the "West". Non-European/non-Western countries are placed in a distant symbolic space compared to the "West", which is considered as the normative centre of the world. Orientalism stands out as a prominent pattern example of the othering practice, being understood as an image of the world that relegates the culture, values, ways of life, and institutions of the "Eastern" (and primarily Muslim) "peoples" and "cultures" to a subordinate position with respect to the "Westerners" (Said 1978).

In the contemporary times of intensified and diversified migration and (ethno-religious)



TRANSCA

conflict, the process of othering concerns the relations between minorities and majorities and involves claims for rights to culture. In this context, otherness reifies specific cultural and/or (presumed) biological characteristics which are implied to be the significant identifying boundaries on the basis of which to distinguish different groups. Cultural and biological differences are deemed as indicators of difference (Benhabib 2002). Othering results, then, into ascribing an inferior identity to a group with respect to one's own and affecting in material and socio-political (usually negative) ways the actors involved (Wilson & Mitchell 2003).

a) Discussion

In anthropological terms, othering describes the reductive action of labelling and defining a person or a group as someone who belongs to a socially subordinate category. Claims about culture are the essential tool in creating the "Other" (Abu-Lughod 1991). The condition and quality of being the "Other" is the state of being different than and opposite of the individual and/or collective "Self".

The notion of othering refers to the process of classification, which entails the division of people, objects, and other phenomena according to socially pre-established categories or types. The classification of persons and groups as "Others" and "Selves" is explored by Durkheim and Mauss in their famous book *Primitive Classification* (2009 [1903]). The core idea is that patterns of thought are a social product associated with social organization. Thus, different societies produce different kinds of thought and understandings of the social world and the "Self" and the "Other". Prior to that, Victorian anthropology produced otherness by classifying and evaluating societies based on ideas about progress and cultural evolution. Later in the 20th century, Levi Strauss (1955) claimed that people have two strategies in dealing with the "Other"; incorporate them by reducing any boundaries between them or exclude them by founding restrictions and keeping them in the margins. Othering in anthropology refers to power-related processes of identification and categorization. It has been seen as a form of political exclusion generated by ethnic, national religious and other ideologies and enforced by social institutions and/or informal social structures. This process involves asymmetries in socio-political power in a given social system (Jenkins 1996). Michel Foucault has argued, that, when we name a group as the "Other" we point out their perceived weaknesses in order highlight a relationship between subordinates and superordinates. The dominant group is in a position to impose its strength and superiority to the "Other" while devaluing them (Foucault 2000a, b).

b) Practical Example

The process of othering as it is performed in the classroom is explored in a study of the ways Norwegian teacher educators introduce aspects of cultural diversity to pre-service teachers during a mandatory course on "Pedagogy and Pupil Knowledge" (Nilsen, Fylkesnes & Mausesthaugen 2017). The study finds that the teacher educators talk about 'cultural diversity' as something that concerns the "Others". The "Others" are the pupils and parents, who differ from the teacher educators in that they have different cultures, languages, migratory histories and religions and are visibly and socially different. (ibid 43).



TRANSCA

The authors describe this way of talking as a discourse practice of othering in which the 'ordinary' represents us and the 'unordinary' represents them via implicit or explicit discursively constructed contrasts (ibid 44). Othering occurs in practices relating to culture, social aspects, multilingualism, migration, nationality, visibility and religion (ibid 48). The study argues that the ongoing and taken-for-granted production of othering in the classroom may lead to the social exclusion of pupils (ibid 42). The awareness of the ways in which pupils are 'othered' in society is an important tool in dealing with unequal power relations and promoting social justice and equity (41) in demographically diverse societies (ibid 48).

In another study (Borero et. al. 2012), schools are examined as cultural contexts that have the power and potential to "other" youth in a way that keeps them from creating meaningful academic identities, whereas they should promote students' cultural assets. Native Hawaiian adolescents and teachers and counsellors of Native Hawaiian youth talk about their experiences in urban public schools in Hawaii (ibid 8-13). Othering is defined as a personal, social, cultural, and historical experience involving cultural and racial ambiguity, categorization and labelling, hierarchical power dynamics, and limited access to resources. The school environment dynamics reveals multiple identities, stereotypes, racism, coping strategies for racism, and cultural pride that relate to experiences with being the "other" at school (ibid 3-6).

The study stresses the need for educators to provide opportunities that promote and reinforce strategies that counter experiences of marginalization and offer a sense of inclusion and belonging. Identity-making should be fostered and supported through educational opportunities and interactions that positively prioritize diversity in intercultural settings and help to transform schools to cultural contexts that celebrate cultural richness (ibid 16-30).

Thinking further:

- How can I see and reflect upon my own ways of classifying people as "Others" in verbal, cognitive and symbolic ways?
- In what contexts and social interactions can I observe processes of othering?
- What can I do to increase awareness of my students in being conscious and mindful of avoiding othering?
- How can I motivate and inspire my students to value cultural diversity as a positive and enriching feature of social life?

KEY-WORDS/ CROSS-REFERENCES

Classification, power, identity, diversity-difference, ethnocentrism, marginalisation, discrimination, culture

Sources

Abu-Lughod, L. (1991). Writing Against Culture. In R.G. Fox (ed.) *Recapturing Anthropology: Working in the Present*. Santa Fe, NM: School of American Research Press. (137-162).



TRANSCA

Benhabib, S. (2002). *The Claims of Culture: Equality and Diversity in the Global Era*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.

Borrero, N. E., Yeh, Chr. J., Cruz Cr. I., Suda Jolene F. (2012). School as a Context for “Othering” Youth and Promoting Cultural Assets. *Teachers College Record*, 114. (1-37).

de Beauvoir, S.. (1989, [1952]) *The second sex*. New York: Vintage Books.

Durkheim, E., & Mauss, M. (2009 [1903]). *Primitive Classification*. London: Routledge.

Foucault, M. (2000a). Governmentality. In J.D. Faubion (Ed.) *Power. Essential Works of Foucault, 1954-1984*, vol. 3, New York: New Press. (201-222).

Foucault, M. (2000b). Subject and Power. In J.D. Faubion (Ed.) *Power. Essential Works of Foucault, 1954-1984*, vol. 3, New York: New Press. (326-348).

Jenkins, R. (1996). *Social Identity*. London: Routledge.

Lévi-Strauss, C. (1955). *Tristes tropiques*. Harmondsworth: Penguin.

Nilsen, A. B., Fylkesnes, S., & Mausestagen, S. (2017). The linguistics in othering: Teacher educators’ talk about cultural diversity. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 8(1). (40-50).

Said, E. 1978. *Orientalism*. London: Routledge & Kegan Paul.

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).

Wilson, R., A. & Mitchell, J., P. (2003). (Eds), *Human Rights in Global Perspective: Anthropological Studies of Rights, Claims and Entitlements*. London and New York: Routledge.

Authors: Ioannis Manos, Georgia Sarikoudi (GREECE)

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.



POLICY

Why read this text..

The notion of policy is understood in anthropology as a sociocultural and historical phenomenon that has been approached as an instrument of government and exercise of power. The concept refers to forms of governance performed by institutions, agencies and policy-makers and involves intervening actions and practices of implementation, which, govern and mobilize collectivities and/or subjectivities. The concept of policy involves forms of control and regulation of social life (e.g. employment, citizenship rights, education, etc.), and ideological mechanisms of persuasion, coercion and violence (Wedel et al. 2005).

The anthropological study of education policy describes the ways education policy operates as a social, cultural, and ideological process. It examines the ways in which policy processes reflect and contest regimes of knowledge and power, create forms and practices of schooling and categorize people, ideas, and resources through the use of ideologies. It illustrates the implications these understandings have for policy debates and settings and the functioning of the educational system (Castagno & McCarty 2017).

Historical Context

The study of policy has been a recently emerging branch in anthropology (Wright 2006). Shore & Wright (1997) viewed policy as a significant organizing concept in society. They showcased that broad sections of social life, especially in Western societies and, increasingly, across the whole world are organized under the notion of policy (ibid:6). They stressed that policies are tools of power that provide ways for analyzing larger-scale processes of social and historical change. In their view, the study of policy should include all the institutions from the international to the local, the people, the procedures and the relevant texts that regulate aspects of societal life. Thus, they focused on government-led processes of reform, viewpoints of both governors and the governed and the subjects of policymaking. Studying policies as social and cultural constructions is a way to gain insights into processes of political transformation.

Shore (2012: 92-93) has elaborated further on the subtleties of the concept of policy as studied in anthropology. Anthropological accounts illustrate how policies are perceived in different contexts and the ways people experience, interpret and engage with policy processes. Although the notion is linked with rational forces imposed from above by some authoritative entity, yet, ethnographic evidence highlights the ambiguity, contestation, negotiation and fluidity inherent in these processes (ibid: 92).

The understanding of policy design and implementation involves an exploration of the contexts in which policies are embedded, how and why certain policies 'succeed' or 'fail' and how policy results are interpreted by people whose lives they effect. Policies comprise symbolism whose meaning is culturally-specific and context-defined.



TRANSCA

Overall, when studying policy, anthropology is interested in seeking answers to questions such as what does policy mean in particular contexts; what work does it perform and what are its effects; how does any policy relate to other institutions and practices within a particular society; what are the conditions that make this policy possible (ibid: 92-93).

a) Discussion

Education policy can be understood as the actions taken by governments with reference to educational systems and practices. Within this context, public and private institutions and agents collaborate with state organizations in order to design and implement educational policies (Viennet & Pont 2017). These policies cover a wide range of issues such as curricula, quality of learning, equity, multiculturalist interventions in school environments, evaluation mechanisms, etc. They are directed to and implemented by all actors involved in the educational processes.

Educational policies are shaped by political, economic, ideological and cultural forces. As a result, as Apple (2003) claims, the educational system becomes an arena where struggles occur over definitions of authority and culture between those who benefit from these policies. Grasping these processes provides the basis for the study of educational policy and a better understanding of the occurrences in schools and other educational contexts.

Hamman & Rosen (2011) define educational policy as a form of sociocultural practice that involves efforts by a range of actors with varying degrees of formal role authority to: a) define what is problematic in education, b) shape interpretations and means of how problems should be resolved, and c) determine to what vision of the future change efforts should be directed.

This conception of educational policy directs attention to the social and cultural processes of interpretation, contestation, adaptation, compromise, and sometimes resistance that shape all points on what would be conventionally understood as the continuum between policy and practice. It also points to the diversity and inter-connectedness of actors involved in the educational processes.

An anthropological focus on educational policy implementation illuminates the socially constructed nature of each of the above interrelated dimensions of policy (problem definition, strategies of problem resolution, and larger moral worldview). This perspective asserts that not only policy solutions but also the purported “problems” to which policies are addressed are the product of social and cultural processes (ibid: 466).

b) Practical Example

Lundin & Torpsten (2018) explore the relationship between state policies against discriminatory behavior and degrading treatment in Sweden and the ways schools document in their equity plans how they prevent offences and harassment. According to the so-called Education Act, all schools in Sweden must carry out a targeted work to protect their students’ rights and opportunities. All the measures schools introduce must be described in school-level policy documents, the so-called *equity plans*. Schools must address how they intervene against humiliating actions in seven areas: gender, transgender



TRANSCA

identity or expression, ethnic origin, religion or other belief, disability, sexual orientation and age.

The study examines the documents of schools in two municipalities in the South, two in the middle and two in the North of the country. The sample includes urban schools, medium-sized municipal schools and rural schools and 110 equity plans. The purpose is to understand the world-views expressed in the school documents in terms of discourses and subject positions. Each selected text is formulated by school staff members. In some schools, the analysis is based on a questionnaire given to students or/and parents. The research questions of the study include the perceived causes of discrimination and degrading treatment within the schools, the solutions that emerge in the equity plans and the subject positions that are constructed and made possible.

The authors identify three discourses in the material they examine: the 'perfect' school discourse, the 'designated' discourse and the educational discourse. These discourses are different in how they relate to discrimination and degrading treatment in the different opportunities they provide for students. According to the collected empirical material, there are no problems in the perfect school discourse. Everybody feels safe and there is no need for solutions. Here, the only subject position is the 'perfect' student. In the designated discourse, non-complying students cause problems and the solution is to educate them. In this discourse, there are two subject positions, the non-complier and the functioning student. In the educational discourse, problems are the dominant norms that lead to inequalities.

The three discourses constitute the basis for different understandings of the school context and the policies that are considered appropriate for giving solutions in preventing humiliating actions and protecting the students. The perfect school with its denial of problems stands out, as solutions to a non-existing problem are not needed. The designated discourse, points out problematic students as a cause of recurring issues. In the equity plans that use the designated discourse, there are no signs that the schools would consider the designated student as oppressed. Rather it is the ignorant students who need to be educated. The third discourse, the educational discourse, implies questioning norms and pursuing a critical approach to changing discriminatory patterns.

Thinking further:

- How are state education policies implemented at school?
- How do educational policies and their implementation affect students and teachers?
- Can teachers and school management intervene in the implementation of state policies?

KEY-WORDS/ CROSS-REFERENCES

Power, governance, subjectivity, ideology.



TRANSCA

Sources

Apple, M. (2003). *The State and the Politics of Knowledge*, London: Routledge.

Castagno, A. E., & McCarty, T. L. (2017). *The anthropology of education policy: Ethnographic inquiries into policy as sociocultural process*. London: Taylor and Francis.

Hamann, Ed., T. & Rosen, L. (2011) What Makes the Anthropology of Educational Policy Implementation “Anthropological”? In Levinson, Br. A. U. & Pollock, M. (Eds) *A Companion to the Anthropology of Education*. Chichester: Wiley-Blackwell. (461–477).

Lundin, M. & Torpsten, A. Chr. (2018). The “flawless” school and the problematic actors: Research on policy documents to counteract discrimination and degrading treatment in schools in Sweden. *European Journal of Education*, 53. (574–585).

Shore, Chr. (2012) Anthropology and Public Policy. In Fardon R., (et al.) (Eds) *The Sage Handbook of Social Anthropology*, Los Angeles: Sage. (89-104).

Shore, Ch, & Wright, S. (1997). *Anthropology of public policy: Critical perspectives on governance and power*. London: Routledge.

Viennet R., & Pont B. (2017). Education Policy Implementation: A Literature Review and Proposed Framework, *OECD Education Working Paper*, 162. (1-62).

Wedel, J. (et al.) (2005). Toward an Anthropology of Public Policy. In *The Use and Usefulness of the Social Sciences: Achievement, disappointments, and promise, Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 600(1). (30–51).

Wright, S. (2006). Anthropology of Policy. *Anthropology News*. (22)

Authors: Ioannis Manos, Georgia Sarikoudi (GREECE)

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.



TRANSCA

POWER

Why read this text ...

The concept of power is often understood and studied as the ability or the right, allotted by societal consensus to a group or individual to make decisions that affect the members of the society. From a systemic perspective, power is seen as the ways society imposes institutionalized constraints on individual agency. From an actor-oriented perspective, power relates to the ability of individuals to influence the choices and decisions made by others. Power relations are thus not static, but inherently multidirectional aspects of all social relations.

In the context of education, power can be associated with formal and informal institutional structures, and the individuals that represent them. In this regard, the concept of power is useful for describing the ways these structures affect how administrative staff, teachers and students choose to act or not act. For instance, while teachers and administrative staff hold institutional authority and power, students very often and even quite easily find ways to subvert this power and exert their own power, whether directly or tacitly, in ways that shape the learning environment. In a culturally diverse school environment, cultural difference may operate as a source of empowerment or disempowerment among teachers, students and their peers.

Historical Context

Anthropologists have explored relations of power in a great variety of ways, ranging from physical domination to symbolic empowerment. In Weber's understanding, power 'is the ability to enforce one's own will on others' behaviour' (1978 [1919]), in other words, the ability to make someone do something they otherwise would not have done. Systemic or structural power, as defined by Marxian approaches, can be found in the division of labour, the legislative system and other structural features of society. Practically, all humans have some potential power or influence. However, this resource is unequally distributed and always context dependent (Eriksen 2001:157-175).

Sociocultural anthropology has studied aspects of power in various forms of social organization (non-state and state societies) and within both hierarchical and egalitarian social relations. Colonialism has heavily influenced anthropological conceptualizations of power and power relations between nations, groups, and individuals (Morton 1967). Anthropologists have analyzed how power is claimed and contested, and how forms of domination are asserted through the use of language, ritual, and force, and how these also are resisted. They have also examined bureaucratic power in state societies and the perpetuation of institutional authority, as well as the different systems through which power is legitimized, enforced, and contested (Niezen 2018).

Gramsci's (1968), notion of hegemony, understood as a totalizing power in which the state and/or a popular majority dominates by every means, has provided anthropologists with a way of thinking about pervasive institutionalized power. The concept of hegemony helps us think about the strategies by which the ideologies or world-views of powerful social groups



TRANSCA

are both maintained and transformed. Moreover, hegemony can be understood in terms of the ways states govern large numbers of people through their institutional apparatus and control – ideologically, socially, and physically – those citizens who oppose state actions. A reverse but inter-dependent aspect of power is the state of powerlessness. James Scott has coined the term resistance (1985) in an effort to illustrate how the seemingly powerless and marginalized often develop their own strategies – so-called “weapons of the weak” - to increase their control over their own existence.

Pierre Bourdieu (1977) has described power as the force that produces and guides everyday practices. To manifest the symbolic expressions of power, Bourdieu introduced the notion of cultural capital as a resource and tool for exercising domination. Cultural capital comprises a variety of habits, such as linguistic ability, art preferences, education, and awareness of political issues. According to Bourdieu, those who possess the most cultural capital are the ones to define and impose the social norms.

Another prominent social theorist of power, Foucault (2000), viewed power as produced and reproduced from many different positions, through ongoing social interaction. He stressed that power is productive and enabling, circulating through all levels of society and within all social relationships. He associated power with knowledge and regarded all knowledge as inseparable from regimes and technologies of power and discipline. In this Foucauldian view, schools are sites of disciplinary technologies that produce certain subjectivities. The Panopticon, commonly associated with Foucault, is a metaphor for a particular disciplinary power, a continuous, anonymous and all-pervading surveillance operating at all levels of social organization.

a) Discussion

In schools and other educational institutions numerous conflicts arise in relation to administrative roles, instructional methods, classroom organization, curriculum, etc. (Burbules, 1986: 111). Importantly, interaction between teacher and students reveal the power relations at play in the classroom and how power is exercised in the course of educational processes (Jackson 1990). Teachers are often faced with making decisions about how to use their power in ways that are beneficial to both themselves and students. Effective teaching is often related to successful classroom management, and the strategies teachers deploy to ‘control’ students (Plax et al., 1986). In practice, strategies of control may backfire, resulting in various forms of student resistance, creative non-compliance or aggressive disruption. As such teachers may be cautious about how they wield their pedagogical authority and look for ways of encouraging students to express their opinions about everyday classroom issues. Sullivan (2002:2) notes that creating empowering conditions can facilitate students in accomplishing their need for *with* peers or the teacher rather a power *over* them. Such empowerment installs a sense of responsibility in students, stems from the teacher’s trust, but also a sense of belonging and connection with classmates (Kirk et. al 2016). According to Ken Macrorie (1970), students’ personal development and empowerment is a result teachers’ empowerment.

b) Practical Example



TRANSCA

In a study of teachers' and student's perceptions of daily life in the classroom, Anne Sullivan (2002) examined the implementation of practices of student empowerment in a primary classroom. Visiting the class on a daily basis for about five weeks, Sullivan followed a teacher who encouraged social interaction to help students pursue their goals of developing social relationships. The aim was to establish and maintain a close peer culture among classmates. The author contrasts this with the example of another teacher who primarily focused on his own teaching.

Sullivan argues that enabling students to pursue social relationships is an important process of intrapersonal empowerment. She observed that levels of interpersonal empowerment varied as power relationships among students changed over time. "For example, levels of empowerment varied when students adopted roles and responsibilities, such as Person of the Day, because with the role, they assumed a position of power thus gaining power-over peers. Some students were more empowered than others because they were ready to become that empowered or they had the necessary skills. In addition, students perceived that some of their peers had power, because for example they were popular, and thus those peers had power-over those who held the perceptions. Therefore, levels of interpersonal empowerment seemed to vary due to roles students assumed (Sullivan, 2002: 8). Sullivan concludes that student empowerment is a fluid procedure. Students with social skills that helped them gain 'power-to' in one aspect of their life did not always have skills in another area (which for example?).

Thinking further:

- How are power relations manifested in educational practices and what effects do they have on these?
- How can teachers motivate students to pursue certain goals?
- What strategies might they follow to empower their students?

KEY-WORDS/ CROSS-REFERENCES

Hegemony, empowerment, resistance, powerlessness, discipline, person and society, cultural capital.

Sources

Burbules, N. (1986). A Theory of Power in Education. *Educational Theory*, 36 (2). (95-114).

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Eriksen, T. H. (2001 [1995]). *Small places, large issues: An introduction to social and cultural anthropology*. London, Sterling, Virginia: Pluto Press.

Fried, M., H. (1967). *The Evolution of Political Society: An Essay in Political Anthropology*. New York: McGraw-Hill.



TRANSCA

Foucault, M. (2000). *Power: Essential works of Foucault, 1954–1984*. New York: The New Press.

Gramsci, A. (1968). *Prison Notebooks*. London: Lawrence and Wishart

Jackson, P. W. (1990 [1968]). *Life in classrooms: Reissued with a new introduction*. New York: Teachers College Press

Kirk, C. M, (et. al.) (2016). The power of student empowerment: Measuring classroom predictors and individual indicators. *The Journal of Educational Research*, 109 (6). (589-595).

Macrorie, K. (1970). *Uptaught*. New York: Hayden Book Company.

Niezen, R. (2018). Power, anthropological approaches to. In Callan, H., (Ed.) *The International Encyclopedia of Anthropology*, London and New York: Willey. (1-21).

Plax, T., G. (et. Al.) (1986). Power in the classroom VI: Verbal control strategies, nonverbal immediacy and affective learning, *Communication Education*, 35(1)., (43-55).

Scott, J., C. (1985). *Weapons of the Weak: Everyday Forms of Peasant Resistance*. New Haven, CT: Yale University Press.

Sullivan, A., M. (2002). The Nature of Student Empowerment. 1-11. https://www.researchgate.net/profile/Anna_Sullivan3/publication/255591390_The_Nature_of_Student_Empowerment/links/54ed942b0cf28f3e6535bc7d/The-Nature-of-Student-Empowerment.pdf

Weber, M. (1978 [1919]). *Economy and Society: An Outline of Interpretive Sociology*. Berkeley: University of California Press.

Authors: Ioannis Manos, Georgia Sarikoudi (GREECE)

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.



TRANSCA

RECIPROCITY

Why read this text..

In its broadest sense, the term reciprocity refers to reciprocity - it is a basic human dynamic of mutual exchange. However, as you may know, reciprocity is not only about the exchange of goods, gifts and knowledge, but it can also refer to services or deeds. Such forms of exchange are commonly idealised as "voluntary", but if you look at it more closely, you can see that giving also involves socio-moral pressure. Namely, that one can expect social sanctions if one does not return a gift, which (in the worst case) can lead to the end of a social relationship. Mutuality is thus characterized by the fact that it is both free and obligatory. The reciprocation does not have to take place immediately after the first gift. The return of a gift may take some time (Mauss 1997). Using a simple example from the education sector, a reciprocal action could look like this: A pupil helps another pupil with his maths homework. She passes on her knowledge. She expects him to support her when she needs help with learning. If he refuses, this leads to a bad mood between the two or even to the end of a friendship.

Historical Context

One of the first scholars to explore the principle of reciprocity was Bronislaw Malinowski in the early 20th century on the Trobriand Islands in Papua New Guinea. There he discovered a barter system, which was referred to by the inhabitants as "Kula". In the Kula ring (a ring of islands) necklaces circulate in one direction and bracelets in the other. If a necklace was given as a gift, it must have been returned with a bracelet. It is important that these pieces of jewellery are not allowed to be kept, but always to be passed on. The more you give away, the greater the honour and prestige. The time between giving and giving back can vary between minutes or years. However, it is forbidden to return something immediately, as this would be equivalent to a trade relationship, which is not the case here. It is a gift that is "total" (Mauss 1997), as it encompasses not only economic but also political, social and religious-symbolic dimensions and guarantees the interdependence of the parties involved.

Max Weber also dealt with the concept of reciprocity – but more indirectly in developing the concept of "social action". His focus was not on mutual action, but on mutual expectations. Similar to that Georg Simmel was the first to write about gift and return in his work. He stated that every interaction between people is shaped by a balance between giving and taking. Marcel Mauss also wrote in 1925 about a phenomenon that he called "the gift". He uses the Kula system from the Trobriand Islands as a model to create his theory of gift exchange. Mauss also examined a north-american system called "potlach". The core of this exchange system is that everyone gives away as much as possible. The more one gives, the higher is one's reputation. If something is given to a person, it is just as



TRANSCA

required to give something back. It is not about the gift itself, but about the process of giving and in the case of the Potlatch even outdoing each other (Mauss 1997).

a) Discussion

Reciprocity refers to the mutual compensation of "obligation". It is not superficially about the exchange of gifts or material goods. It is not the gift itself that is in the foreground, but the relationships that arise in the process of reciprocity. The system of reciprocity has long been considered part of human behavior. As mentioned above, Georg Simmel assumes that every interaction between people involves a system of giving and taking. The relationships that arise are often of longer duration. On the one hand, this is due to the fact that a certain amount of time may pass between giving a gift and returning it. It is often even enshrined in the norms of a society that a gift may not be returned immediately because otherwise it would be a one-time trade relationship. Rather, it is about an exchange relationship that exists over a longer period of time. The German sociologist Stegbauer (2011) distinguishes four main forms of reciprocity: direct, generalized, reciprocity of positions and the reciprocity of perspectives (ibid.).

Direct reciprocity is about a direct exchange between two or more people. The exchanged gifts must be equivalent to settle the respective debt with the other. Similarly, Mauss identified the basic dynamic within the exchange of gifts: First, a person donates an opening gift. This is followed by the acceptance of this gift. This is mandatory and standards and rules often apply. At the end, a return gift must be made (Mauss 1997).

Especially in the field of education and thus the exchange of knowledge, reciprocity in the classroom could be applied to involve everyone part of the pedagogical/schooling relation. However, according to the educational anthropologist Wolcott, reciprocity is seen as something negative ("negative reciprocity") in this area because few teachers can imagine what students can teach them (Wolcott 1977).

Generalized reciprocity means, on the one hand, generalization over a period of time and, on the other hand, generalization about a group to which one feels one belongs. With a generalization over a period, one means accomplished achievements, which one can no longer assign well to a previous achievement. An example would be intergenerational reciprocity, considering the parent-child relationship. Children need a lot of help from their parents in their early years. But they cannot give anything back at that time. This is called a postponement of return service.

The reciprocity of roles refers to the relationship between two persons. The roles that these two people take are on the one hand attributed to them by their environment, but they are also acting independently. Reciprocity arises from the fact that one role produces the other. The expectation of one person creates a mutual expectation in the other person. An example of this would be the classic teacher-student relationship. The students expect the teacher to teach them something while the teacher expects the students to be attentive and focused.

The reciprocity of perspectives is linked to the reciprocity of roles. It means the ability of one person to empathize with another. According to the reciprocity of roles, students have teaching expectations on their teachers, but would be able to put themselves in the



TRANSCA

teacher's perspective and try to understand their views.

b) Practical Example

Ruth Paradise and Mariette De Haan did their research with children and youth at the Mazahua, an indigenous group in central Mexico. Many of them speak Spanish as their parents send them to public schools, where only Spanish is taught and where there is often a lack of interest in bilingual or intercultural education. However, the children learn from their parents to switch between two roles. Once they are "knowledge providers" and then again "observing helpers". The system behind this is that everyone in a community can be of help and provide that in certain situations, in other moments s(he) has to watch and learn from other people. This mutual exchange of knowledge already begins in childhood, and is later continued in schools. In a research at a Mazahua indigenous school, this system of reciprocal knowledge exchange was observed among students, as well as between teachers and students. The students were sitting together in classrooms in groups between two and six people. They did their own tasks, but kept looking at what the others were doing, automatically correcting the mistakes and helping each other. At the same time, none of the pupils actively asked for help - but offered it. If a teacher explained something, he was sometimes interrupted by students who wanted to know something more or questioned what had been said. The students contributed their knowledge and actively participated in the class.

This system is also partially used by students in public schools. After class, groups are formed that learn together and help each other. During the lessons, however, the teachers are in control. In an attempt to introduce the Mazahua system to a public school, teachers felt loss of control over teaching as well as loss of hierarchy and authority. "It would have been embarrassing and unpleasant," explained one of the participating teachers. In order to be able to use this system also in public schools, there would have to be a change of the classical "teacher-student relationship". Not only teachers can pass on knowledge, even students already have their own specific knowledge and not only students, but also teachers can learn. (Paradise & De Haan 2009)

This is the prerequisite for the development of reciprocal relationships in which all participants feel seen and included. There are many examples of such design measures around the globe: as a conclusion, we would like to refer to the New Zealand case where the current national curriculum was developed nationally in the 2000s with the involvement of more than 15,000 people - including students, teachers and Maori representatives - and is generally based on the basic idea of "ako", a Maori word describing a reciprocal learning relationship in which all participants learn from each other (see Eley & Berryman 2019).

Thinking further:

- Which practices and/or systems of reciprocity can I identify in my field of work? Are these voluntary and who are its prime initiators and agents?
- What possibilities of reciprocal exchange could there be between me and the learners?



TRANSCA

- What can I do to promote reciprocity between my students?
- What expectations do I have in the reciprocity between myself and the learners? Are they always justified?
- How do I deal with the frustrations of not receiving the amount of cooperation I am expecting and how does it influence my teaching and my treatment of the learners?

KEY-WORDS/ CROSS-REFERENCES

Reflexivity, Doing School,

Sources

Eley, E., Berryman, M. (2019). Leading Transformative Education Reform in New Zealand Schools. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 54. (121–137).

Mauss, M. (1997). Die Gabe. In *Soziologie und Anthropologie*, 2. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag. (120-137)

Paradise, R., De Haan, M. (2009). Responsibility and Reciprocity: Social Organization of Mazahua Learning Practices. *Anthropology & Education Quarterly*. (187-204).

Stegbauer, C. (2011). *Reziprozität – Einführung in soziale Formen der Gegenseitigkeit*. Deutschland: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wolcott, H. (1977). *Teachers Versus Technocrats: An Educational Innovation in Anthropological Perspective*. Oxford: Altamira Press.

Authors: Magdalena Steger, Christa Markom, Jelena Tomic (AUSTRIA)

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.



TRANSCA

Reflexivity

Being able to locate oneself both personally and professionally in history in order to be clear about the forces that have come to determine one's existence, is the hallmark of a teacher who has been able to harness the reflective process and can begin to act on the world in a way that amounts to changing it.
(Smyth 1989:15)

Why read this text?

Reflexivity is a central pillar of responsibility and professionalism as a teacher. This basic idea is scientifically laid out in the following text and examined from an educational anthropological perspective. The text intends to encourage the reader to see reflexivity as a vital and essential part of their personal and professional qualities.

After all, the working environment of teachers is more dynamic than in almost any other profession - they accompany diverse groups of learners as they develop and grow as individuals. Although this takes place on an intellectual level - in terms of didactics - it is even more so through interpersonal contact and exchange. There is no "pure" knowledge transfer, rather it is constantly embedded in social interaction - knowledge transfer is always person-dependent. This becomes clear from our own biographies when we think about how much influence certain teacher figures had on our personal development. Every reader is able to recall memories, both positive and negative: in one case, the English teacher opened the door to the beauty of language in the 9th grade, in another case, he or she will never again practice a ball game because the sports teacher in the middle school was unfairly grading him or her. Interpersonal interaction is what makes us who we are, yet conflicts have a lasting effect on us. From a social science point of view, however, interpersonal conflicts in social interaction are not only of a "purely private" nature, but also always point to major social problems. Thus, conflicts in the school context can never be separated from problems of society as a whole. These often manifest themselves in micro-situations, but are often not recognised by those involved and thus remain invisible. In this sense, the following contribution invites you to take a fresh look at your own teaching practice and to examine it. Reflexivity is the central ability here to be able to look at oneself and to perceive one's own part in dynamics and possibly conflicts. Ultimately, this ability is a central part of the responsibility of the teaching profession to design inclusive teaching processes and to understand oneself as a lifelong learner.

Historical Context

In an educational anthropological approach to reflexivity in the classroom, two developments of the second half of the 20th century in particular have had a major influence. These are briefly outlined below and are helpful in understanding the importance of the discussion today.

On the one hand, emerging discussions in the social sciences of the 1970s and 1980s have emphasized and redefined the relevance of reflexivity as never before. This left a profound impact on the social sciences and led to reflexivity becoming a central pillar in the quality



TRANSCA

and ethical standards of research. Until then, science was understood as "objective", i.e. through research generally valid and value-neutral statements about society and people could be made. In this approach, reflexivity simply entailed the following: considerations to ensure that scientific standards such as repeatability, verifiability and falsification or verification are met. In other words, conditions were desirable as they are ideally found in the laboratory - every influence can be regulated, every factor can be taken into account. In the course of time, however, critical voices were raised. These voices raised the fact that social science research did not live up to its own standards in this respect, as it completely neglected one thing: the role of the researcher himself.

This is of central importance, as one's own ideas, perspectives and assumptions have an enormous influence on the research itself. What I take into account, how I look at things and which aspects I pay less attention to depends very much on what I bring with me as a specific individual with a particular biographical experience. One of the main criticisms in the debate was that social science approaches do not recognise this and look at society with a "view from nowhere" (Haraway 1988), i.e. completely ignoring the specific position from which things are observed and analysed. Illustrated by a fictional example, this implies the following: A researcher from the German upper class would generate completely different research results in let's say a suburb of Cape Town than a researcher with local roots. My own experiences, based on my specific biographical background, have a tremendous influence on my perception, my set of values and my view of the world.

In general, this is not necessarily bad or good per se, but it raises important questions: What role does my specific background of experience play in the field? What are the differences in life experience compared to the researched individuals? To what extent is my perception shaped by my assumptions? These debates led to the idea that reflexivity in contemporary approaches includes the following: being aware of one's position and responsibly reflecting on the consequences of this position.

On the other hand, educational anthropology has shown, almost since its beginnings in the 1950s, that a similar problem exists in the school context. Here the educational anthropological studies of the Spindler couple in the USA were groundbreaking: for example, in 1951 George Spindler showed in his classic study of a class to what extent the self-perception of the teacher Roger Harker (pseudonym) did not correspond to reality. Roger Harker was convinced that all pupils should be treated equally. However, Spindler observed that the quality and quantity of treatment of students in the classroom differed greatly - the students who were most similar to his background (white, middle class, ...) were given a lot of attention, while students outside these categories were given little. This also included informal interaction such as jokes and conversations outside the classroom. It also affected the expectations of the students, so the group outside of its categories was less challenged and ultimately less encouraged. Only the students concerned expressed criticism of the situation, while no one else - neither the teacher nor the director - noticed these problems. Central to this is the focus on Roger Harker as one of the causes of conflicts in the classroom. Here the teacher is brought back into the picture, whereas the teacher would also view the conflicts with the "view from nowhere" described above - his or her own actions and



TRANSCA

personality would remain unnoticed and the other people involved would be named as the reason for conflicts.

This phenomenon has been observed repeatedly in over 60 years of educational anthropological research in a wide variety of contexts. The key issue here is that such conflicts between teacher and student are never of a "purely private" nature. Rather, the experiences we make in our respective affiliations, such as cultural background, gender or social class, influence our interactions. It is problematic, however, if only the other person is attested to be "different" or incompatible without reflecting on our characteristics. Here, reflexivity is of utmost importance.

a) Discussion

However, a basic problem remains, which already arises with the attempt to write about reflexivity: Reflection is not a simple withdrawal and rational analysis of clear situations. Rather, experienced reality is quite the opposite - chaotic, emotionally charged and inhabited by complex people. In this sense, there is neither a simple instruction for reflection nor the possibility to measure reflexivity in everyday life. Rather, one's own intuition probably plays the biggest role, in school lessons as elsewhere. Nevertheless, the teaching profession requires a sensitivity, a constant examination of oneself, or as the teacher Jean Rudduck put it in relation to other teachers: „Not to examine one's practice is irresponsible; to regard teaching as an experiment and to monitor one's performance is a responsible professional act" (Smyth 1989:16).

b) Practical example

In this sense, a practical example per se cannot be an instruction manual for reflexivity, but must provide space for the respective context and individuals. The renowned educational scientist J. Smyth offers such a concept. This is now a classic example of practice-oriented systematic reflection and consists of four steps:

1. **Describe... what do I do?**
2. **Inform ... what does this mean?**
3. **Confront... how did I come to be like this?**
4. **Reconstruct... how might I do things differently?**

Describe: The basic idea here is that every form of reflexivity has to be practice-oriented - so he suggests to write down experienced situations, events and days in detailed descriptions. This does not have to be done in academic language, on the contrary, it is important to use words and terms that are familiar to you. Such personalized stories are the basic starting point for the second step.

Inform: In this step it is tried to derive the recurring themes and pedagogical principles that were intuitively applied in the described events. Possibly in the form of "it looks as if..." sentences, unconsciously chosen methods and strategies can be made visible and ultimately articulate one's own implicit theory. In Smyth's words, the goal is that teachers try to „to



TRANSCA

move their teaching out of the realm of the mystical [...] into a situation in which they are able to begin to see through discussion with others the nature of the forces that cause them to operate in the way they do and how they can move beyond intellectualizing the issues to concrete action for change" (Smyth 1989:14).

Confront: This step takes up the basic idea that one's own thinking and action - here understood as teaching practice - is not an individual choice, but is influenced by profound cultural values and norms. In order to get a sense of how one's own value systems and views have formed, Smyth suggests that teachers should look at their own biographies. This can create an awareness of the specific experiences. Key questions concerning this are attached at the end of this text.

Reconstruct: The last step is the practical realisation of the previous findings. Here the idea that "„the people who do the work of teaching should be the same people who reflect upon it" (Smyth 1989:15) and vice versa is essential. In this way, decisions can be made after becoming aware of one's own practice and one's own person: Do I want to do things differently? Do I stick to this or that pattern of action? Both is possible, but the key is that one is now aware of the dimensions and effects of one's own activities.

Thinking further:

- What do my practices say about my assumptions, values, and beliefs about teaching?
- Where did these ideas come from?
- What social practices are expressed in these ideas?
- What is it that causes me to maintain my theories?
- What views of power do they embody?
- Whose interests seem to be served by my practices?

(Smyth 1989:15f)

Sources:

Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies* 14 (3). (575-599).

Smyth, J. (1989). "Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education". *Education and Culture* 9 (3). (7-19).

Spindler, G., Spindler, L. (2000). *Fifty Years of Anthropology and Education 1950-2000*. Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Authors: Paul Sperneac-Wolfer (Austria)

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.



TRANSCA

Representation

Why read this text...

The concept of representation refers to a central social practice that produces culture and meaning – it underlines that the symbolic domain is at the heart of social life. Representation is an essential part of the process by which meaning is produced and exchanged between members of a culture. It involves the use of language, signs and images that stand for or represent things (Hall 1997). Language, in its broadest sense, here encompasses not just spoken or written language, bodily gestures and alike, but also other ways of meaning-making, like the way in which fashion industry uses clothing, or television uses digital images and so on. As such, representation is a central feature of education, or, more precisely, education itself is a system of representation, just like scientific disciplines are, including anthropology. Institutional arrangements and discourses, as well as individual educators, are deeply involved in meaning-making – they organize, define and represent historically specific knowledge and world views.

Therefore, reflecting on the process of representation in educational setting is of great importance to educators. The text will first explain what is meant by representation and place it in the context of anthropology. It will then offer a rethinking about education as one of the discourses that also makes the systems of representations and offer an ethnographic example.

Historical context

We refer here to what Hall (1997) broadly identifies as a constructivist approach to representation and meaning-making. This approach posits that neither things themselves, nor individual people can fix meaning in language. Meaning is produced, it is constructed through representational systems. A rock can be a dense mass on the side of a road, it can be a boulder, it can be a weapon, a tool, a building material, an ornament etc. The meaning of a rock is not in the rock itself but in relations humans put it into. We must not confuse the material world in which things and people exist and the symbolic practices and processes through which representation, meaning and language operate (Hall 1997).

In the 1980s dominant views on representation in social sciences and humanities shifted toward these constructivist approaches that were germinated by theoretical and historical conditions of the time (post World War II, decolonization, postcolonial criticism etc.). Marcus and Fisher (2003) have named this transition "crisis of representation".

The theoretical shift toward questions of representation in a number of disciplines involved applying a self-critical reflexivity to problems of knowledge production, truth-making, interpretation and discursive forms of representation. In anthropology the "crisis of representation" arose from uncertainty about adequate means to describe social reality and prompted a critical debate about the subject matter of anthropology (the 'Other'), its method (ethnography), its medium (fieldwork and field sites) and ultimate intention (knowledge



TRANSCA

production) (Marcus & Fisher 2003; Clifford & Marcus 1986). Seeing culture as composed of seriously contested codes and representations, seeing political and poetic as inseparable and acknowledging that science is not above historical and linguistic process (Clifford & Marcus 1986) highlighted a set of fundamental issues for the discipline. How can anthropology ever make objective claims about those it casts its gaze upon? What are the ethical and political dimensions of constructing representations of other cultures? What can these pointed questions reveal about reflexivity, how can the discipline adapt to such a critique, and should it at all? These critical questions are useful to explore with regard to educational practices and processes of representation.

a) Discussion

Let's start with an example of segregated schooling in Bosnia and Herzegovina called "two schools under one roof" (*dvije škole pod jednim krovom*) common in the central and southern parts of the country primarily populated by Bosniaks and Croats. Students effectively constitute two distinct schools in one building. Students attend school in different shifts and with long breaks, in order to minimize contact between them. In some schools, they enter different entrances or must use different stairwells. They use different textbooks; have different teachers, and even an entirely different administrative system. Even in so-called 'unified' schools, such as the Mostar Gymnasium, Bosniak and Croat students a different curricula is used – together in gym class and computer lab, but learning apart, in a different language, geography, and history classes.

Now think about educational institutions as representational systems that deal with ideas and 'truths' about what the world is and should be like. The teaching of particular subjects – mathematics, language, music, geography etc. – and their organization (in terms of when, to whom and how they are taught) do not simply give objective descriptions of the world or transfer objective knowledge. They do not simply form logical assemblages; they generate representations and attribute value and meaning in line with certain perspectives or classificatory schemes that are historically specific. Educational institutions appropriate, display, produce and share knowledge to certain ends. They are arbiters of meanings since the institutional position allows them to articulate and reinforce specific frameworks of knowledge.

To think further about education as a representational system, we can explore the question of race. Evolutionary and physical anthropology was deeply implicated in the construction and dissemination of representations of racialized others that even today underlie general understandings of race. However, cultural anthropologists have also worked to counter these kinds of representations. In the first half of the 20th century, one of the "fathers of anthropology", Franz Boas (1858 - 1948) and a group of his anthropology students analysed popular K-12 textbooks in American schools. They found that the majority of textbooks "misuse the concept of 'race'", while a significant amount "teach what amounts to Nazi doctrines about superior and inferior races" (Boas in Burkholder, 2011). Boas worked directly with teachers' unions, prominent national educators, and many of his own former students in the field of anthropology in order to cultivate a more accurate representation of human



TRANSCA

diversity in primary and secondary schools. One of Boas' students, Ruth Benedict went on to teach teachers about the concept of race. Another, Margaret Mead taught teachers a more rigorous definition of culture. Following Boas' example, both Benedict and Mead worked directly with teacher educators, teachers, educational organizations, the military and trade unions to design tolerance programming during World War II (Burkholder, 2011).

Historical and social changes, political struggles, the passage of time, globalized labour markets, and the geographical dissemination of scientific racism and other events have changed the way race is represented and thought of all over the world. What we teach and the way we teach (as well as what we think) about race has not become any less of a contested question for both educators, anthropologists, scientists, students, parents and the society in general.

b) Ethnographic Example

In the 1990s, Linwood H. Cousins (1999) carried out an ethnographic study of a black high school and community in an American city. A two-year stint of field work allowed him to describe how representations of class displace onto racial/ethnic and gender relations in a school that prides itself on upward mobility embodied in notions of respectable values, behaviour and attitudes in school, family and community relations.

Cousins specifically analyses which ways of dressing, talking, gesturing and socializing are constructed as respectable by the school staff, students, parents and the wider community, and by contrast, which are seen as troubling and inappropriate for various reasons. He investigates how students "play" on and with different representations of race, class and gender and how they negotiate their own identities based on these.

In the context of a community and school that they see themselves as aspiring to upward social mobility by adopting middle class lifestyles, behaviour and culture – the aesthetics of a popular black genre, such as hip hop, are viewed as self-destructive, self-mocking and disrespectful of the black community. In the popular imagination, hip-hop is considered "underclass" and associated with black crime, violence, sexism, and sexual promiscuity.

Even though some students who dressed and played as if "underclass" had parents with college educations, good salaries, and an ethic of upward mobility through education, their lifestyles—primarily where they lived, the kind of black ethnic clothes they wore and food they ate, and their tendency to speak in largely black English (AAE) —supported other symbols in school to signal to many students and staff an underclass influence in their backgrounds. To many teachers, parents, students, and staff, loud behaviour, for example, represented licentiousness, social backwardness, and a general lack of appropriate values and taste, especially when students were 'loud' in a non-black public. For many in the community, loud behaviour shamed "the race" and displayed "underclassness".

In the course of Cousins' research, the school decided to police student's behaviour and began to punish students who did not display preferred behaviour and styles such as dressing neatly, speaking properly and respecting authority.

While students acknowledged and valued the regard their community held for particular speech acts, behavioral actions, and aesthetics associated with race and gender respectability,



TRANSCA

they also trampled and profaned these by exaggerating, marking, and mocking their middle-to-underclass properties. In this vein, student actions– like resisting the whiteness of the curriculum transcend simple interpretations of defiance, immaturity, resistance, and reproduction. Cousins argued that these adolescents had their own agency and a host of aspirations and intentions that were compatible and incompatible with those of their peers, family, and community. Trends, like clothing trends, language, music and attitudes are incorporated into personal and public politics and appropriated as negative symbols of racial/ethnic, class and gender identity. Negotiating between different representations of life possibilities, students formed their own identities that did not fit in neatly to given classifications, but showed a profound effect on their educational possibilities.

Thinking further:

1. Think about topics you teach. Have you ever questioned how the subject matter is represented, by you or by the textbook? Does your subject mean something different to you, your students, other colleagues and the general community?
2. What values are associated with your subject? Do these associations (which?) make what you teach harder or easier to teach?
3. Does your school have rules about 'decent' or appropriate behaviour and dress? Does the school police student behaviour and lifestyles, based on what these represent? If so, what and whose identity is at stake?
4. Can you give an example of how students play on/with the rules of appropriateness? Discuss what this 'play' might mean to students?
5. Do you think what you teach affects your student and how beyond the comprehension of the knowledge and skills? Is it associated with a particular kind of life course?

KEY-WORDS/ CROSS-REFERENCES

Representation, language, symbolizing, culture, education, race

Sources:

Burkholder, Z. (2011). "Can Anthropology Improve Antiracist Education?". *Anthropology Now* 3/3: 36-46.

Clifford, J., Marcus, G. E. (1986). *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. University of California Press.

Cousins, L. H. (1999). "'Playing between Classes": America's Troubles with Class, Race, and Gender in a Black High School and Community". *Anthropology & Education Quarterly* 30/3: 294-316.

Hall, S. (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. SAGE Publications.



TRANSCA

Marcus, G. E., Fischer, M. M. J. (2003). *Antropologija kao kritika kulture: eksperimentalni trenutak u humanističkim znanostima*. Zagreb: Naklada Breza.

Organization for Security and Cooperation in Europe. Mission to Bosnia and Herzegovina. 2018. „Two Schools Under One Roof” The Most Visible Example of Discrimination in Education in Bosnia and Herzegovina

Author: Jelena Kupsjak, Danijela Birt Katić (Croatia)

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.



TRANSCA

SOCIALITY

Why read this text...

Sociality commonly refers to social engagement with others in settings outside the home. Drawing on a distinction between public and private, this usage places both sociality and society beyond the domestic sphere. It also affords the idea that children, who conceptually belong to the home, must be rendered social, i.e. prepared for full participation in 'society' by educational regimes (cf. Durkheim 1956). This understanding of sociality is problematic on three accounts: first, the public/private divide is not universal, second, sociality is not domain-specific, and third, children are innately social.

From an anthropological perspective, sociality pervades every aspect of being human. Intersubjective sociality is intrinsically a micro-historical learning process in the sense that when we encounter one another, we always do so as carriers of our own, unique histories, both collective and personal, and we make sense of what others are doing and saying in terms of what we already know (Toren 2012: 64). For all humans, new experiences are assimilated to ones existing structures of knowing (Toren 2012: 64). Thus everything about a person, including genetics, is a product of a long history of social relations – of sociality.

How we understand sociality has implications for how we understand education. Many view education as formal processes of acquiring collectively valued cognitive, practical and social skills and knowledge that allow newcomers to become full members of a society. In this view, sociality is something to be learned. From an anthropological perspective, sociality and learning are two aspects of the same ongoing transformational process of “making meaning for ourselves (i.e., autonomously) out of meanings that others have made and are making” (Toren 2012: 72). Breaking with conventional ideas of education, this view allows us to explore processes of sociality and learning in all venues of life.

Historical context

Scholars often use sociality and sociability interchangeably. Literature on sociality/sociability covers a wide range of fields and disciplines: from human evolution and child development, over computer technology, moral education, urban planning, to sociology, anthropology, history, and moral and political philosophy. Scholars apply sociality to 1) generic human and animal behaviour, 2) socialising with non-kin (friends, acquaintances, colleagues), 3) civil encounters with people beyond one's personal and professional network, and 4) gatherings in voluntary associations, societies and clubs.

Such broad application suggests the significance of sociality. However, usage is inconsistent and the concept is often treated it as if all are familiar with and agreed upon its meaning and application. For many, sociality connotes desirable behavior, peaceable interaction, collaboration and cooperation (Anderson 2015). Studies relying on intuitive understandings such as “the tendency to seek the company of others, to be friendly” (Flanagan 1999: 9) are apt to disregard modes of sociality such as disagreement, conflict, war and exclusion.



TRANSCA

In the 1980's anthropologists took up sociality as a tool for studying social process, to get conceptually beyond fixed and ethnocentric understandings of 'society' (Toren 2012). They saw sociality as an open heuristic concept for cross-cultural comparison that would not lead to Eurocentric analytical claims that Melanesian peoples 'lacked society.' The concept of sociality allowed anthropologists to explore processes of social organization and interaction, co-habitation and conflict among peoples everywhere without reverting to deficit thinking.

Another impetus to study sociality grew from renewed scholarly interest in civil society following the fall of the Soviet Union. Referencing modern concerns with social cohesion, concord and citizenship, and focusing on civil society as the mainstay of modern democracy, these studies explored the existence, extent and resistance to grassroots organisation and voluntary association in Post-socialist societies (Hann 1996). In this perspective, voluntary association is considered an iconic site of sociality/sociability.

In recent decades, anthropologists have studied sociality in a wide range of domains, though most often in urban public settings. They qualify their work as *everyday* sociality (Pink 2008: 172), *residential* sociality (Postill 2008), *neighborly* sociability (Birenbaum-Carmeli 1999), *English* sociality (Miller 2015), and *urban* sociability (Glick Schiller and Çağlar 2016).

a) Discussion

Anthropologists treat sociality as foundational, as *the constitutive potential of always emerging relational fields* at the core of all human life (Ingold 1993). This makes anthropological definitions of human sociality rather abstract. For example, Enfield and Levinson define human sociality as the "particularly intense, mentally mediated and highly structured way in which humans interact with one another" (2006:1). Long and Moore suggest that human sociality is best understood as a "dynamic matrix of "relations with human, non-human, and inhuman others" ... "through which persons come into being, and which is navigated by an ethically imaginative and affectively receptive human subject" (Long 2015: 854; Long and Moore 2012:40). Exactly how to delineate 'mental mediation', 'dynamic relational matrices' or fully grasp an 'ethically imaginative person's coming into being' through, for example, classroom sociality is however not straightforward.

Studies of sociality can be broken down into two main sets of concepts: 1) *action, interaction and social interaction* and 2) *sociation, sociality, and sociability*. The first set focuses attention on action, joint action and social exchange *between* people. The second focuses attention on relationality, relational quality and form, as in *socius – companion*.

Drawing on the first set of concepts, interactionist theory posits that collective behaviour is a complex achievement. Social forms like 'classroom teaching' or 'school assemblies' are fashioned out of the joint action of individuals, who routinely come together and share in exchanges of common symbolic forms (language, concepts, moral tenets). Coordinating joint activity is subtle and demanding work. Participating individuals must constantly monitor turn taking, gaze orientation, verbal timing and rhythm, thematic sequencing and progression. They must recognise what others intend to say/do and help repair misunderstandings. They must identify conventional types of activity, styles of speech, body language and tonal



TRANSCA

framing (irony) and cooperate and collude about what to attend to and what to ignore. Many anthropologists use video recordings to help them grasp this level of fine-grained detail (cf. Varenne and McDermott 1998).

Drawing on the second set of concepts, the study of sociation and sociability focuses on questions of whose company one keeps and on form: 'good' form, valued forms, and aesthetic appraisal of appropriate 'fit' between form, relationship and context (Simmel 1950; Anderson 2015). Ethnographic studies have shown that 'friend' and 'neighbour' sociability is both highly valued and highly monitored (Amit-Talai 1995; Birenbaum-Carmeli 1999). 'Friendship' sociability is based on a restricted social exchange between 'just us,' and high investments of time and energy. 'Neighbour' sociability usually comprises a more generalized exchange of friendly greetings, sprinkled with weather, car or garden talk. Neighbour relations are usually less exclusive, less confidential, and less time-consuming.

People constantly assess the contextual appropriateness of the sociable behaviour of others. Do they have a sense of when and where to draw close or keep their distance? Do they display fitting behaviour, not being 'too loud' or 'too withdrawn' at an office party, 'too friendly' a neighbour or 'too aloof' a friend? Does, for example, one's beloved husband understand that 'loud' works better at a beach party than dinner at his mother-in-law's?

Questions of sociability are often political. School districts may be drawn up to restrict or stretch the company children keep, to recruit 'all kinds of children' or to exclude 'undesirable elements.' While most schools proffer an ideology of generalized sociability, the idea that 'all should socialize with all,' schools in reality restrict the company children keep by segregating them in age-grades and sorting them on the basis of academic aptitude or gender. They may also restrict the amount of time children have each day to ply friendships (Amit-Talai 1995). For their part, parents may choose schools for their children according to what kinds of 'other people's children' are enrolled.

b) Ethnographic Example

Detailed studies of social interaction are useful for analyzing how school children (and teachers) coordinate simple routines of standing in line or elaborate routines of teasing a substitute teacher. They call our attention to children's responses to classroom dilemmas, for example the subtle efforts of a poor reader to 'miss' her turn to read (Varenne and McDermott 1998). They allow us to feel the uneasy to-and-fro of an Inuit three-year-old whose mother asks: "Are you good?" and whose aunty asks: "Would you rather come live with me?" (Briggs 1998). Comparative descriptions of mothers interacting with toddlers just learning to speak show clearly that language acquisition goes hand in hand with appropriating understandings of social hierarchy (Ochs and Schieffelin 1993).

Fine-grained descriptions of social interaction may also help develop methods for working with children with special needs. In *What a Dog Can Do: Children with Autism and Therapy Dogs in Social Interaction* (2010), Olga Salomon presents two case studies of children's interaction with therapy dogs to better grasp the social potentialities of children with autism spectrum disorders. Using video-recordings of dog-child interaction that detail nonverbal social behavior and the structure of social action, Salomon demonstrates how therapy dogs



TRANSCA

afford children opportunities to practice nonlinguistic social actions and to coordinate these with others. She shows how children apply social competencies developed with therapy dogs in interaction with family members. Solomon's study of children with autism spectrum disorders and their families illustrates that interaction with dogs mediates social engagement and thus greater capacity to participate in family and community life. Based on this, Solomon suggests that we should not view sociality as "a quality of an individual, but as a capacity realized through certain kinds of social interaction" (2010: 144).

Thinking further:

In carrying out these exercises, please remember that 'sociality' is not 'out there' in the world. Rather it is an open heuristic concept, useful for exploring the many ways people interact with each other (and talk about their interaction) in daily life.

1. Which forms of social interaction have high pedagogical value? Discuss why this is, and what kinds of interaction the valued form entails. Also discuss what children *may actually* be learning (not what they *ought to* be learning) from their participation in a particular form of social interaction.
2. Make a 3-minute video recording of a simple social interaction. Download a video transcription program and transcribe the video in as much detail as possible. Based on this material, discuss the 'work' each participant is doing to accomplish this joint action (not as it *should be*, but how it *is*).
3. Discuss the meaning of Solomon's claim that we should not see sociality as a quality of an individual, but rather as a capacity realized through certain kinds of social interaction. How might this speak to how you manage a classroom?

KEY-WORDS/ CROSS-REFERENCES

World-making, meaning-making, sociability, social form, social interaction, learning

Sources:

Anderson, S. (2015) 'Sociability. The Art of Form'. In *Thinking Through Sociality. An Anthropological Interrogation of Key Concepts*, edited by V. Amit, New York and Oxford: Berghahn: 97-127.

Amit-Talai, V. (1995) 'The Waltz of Sociability: Intimacy, dislocation, and friendship in a Quebec high school'. In *Youth Cultures: A Cross-cultural Perspective*, edited by V. Amit-Talai and H. Wulff. London: Routledge.

Birenbaum-Carmeli, D. (1999) "'Love Thy Neighbour": Sociability and instrumentality among Israeli neighbors.' *Human Organization* 58(1): 82-93.

Briggs, J. (1998) *Inuit Morality Play: The Emotional Education of a Three-year-old*, New Haven CT: Yale University Press.



TRANSCA

Durkheim, E. (1956) 'Education: It's Nature and Its Role.' In *Education and Sociology*, New York: The Free Press, 61-90.

Enfield, N. J. and S. C. Levinson (2006) *Roots of Human Sociality: Culture, Cognition and Interaction*. Oxford: Berg.

Flanagan, C. (1999) 'Early Socialisation. Sociability and Attachment.' *Modular Psychology Series*, London: Routledge.

Glick Schiller, N. and A. Çağlar (2016) 'Displacement, emplacement and migrant newcomers: rethinking urban sociabilities within multiscalar power', *Identities*, 23(1): 17-34, DOI: [10.1080/1070289X.2015.1016520](https://doi.org/10.1080/1070289X.2015.1016520).

Hann, C. (1996) 'Introduction: political society and civil anthropology'. In *Civil Society: Challenging Western Models*, edited by C. Hann and E. Dunn, London and New York: Routledge: 1-24.

Ingold, T. (1993) 'The Temporality of the Landscape,' *World Archaeology* 25(2): 152-174.

Long, N. (2015) 'Sociality In Anthropology.' *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. (2nd. Ed.), Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.12148-8>.

Long, N. and H. Moore (2012) 'Sociality Revisited: Setting a New Agenda.' *Canbridge Anthropology* 30(1): 40-47.

Miller, D. (2015) 'The Tragic Denouement of English Sociality.' *Cultural Anthropology* 30 (2):336-57. <https://doi.org/10.14506/ca30.2.11>.

Pink, S. (2008) 'Re-thinking Contemporary Activism: From Community to Emplaced Sociality,' *Ethnos*, 73(2): 163-188.

Postill, J. (2008) 'Localizing the internet beyond communities and networks.' *New Media & Society*, 10(3): 413-431.

Rapport, N. and J. Overing (2007) 'Interaction', in *Social and Cultural Anthropology. The Key Concepts*, London: Routledge: 226-237.

Simmel, G. (1950) 'Sociability – An Example of Pure, or Formal, Sociology.' In *The Sociology of George Simmel*, transl., ed. and with an Introduction by Kurt H. Wolff. Glencoe, IL: The Free Press: 41-57.

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

Toren, C. (2012) 'Imagining the World that Warrants Our Imagination. The Revelation of Ontogeny', *Cambridge Anthropology* 30(1): 64–79.

Author: Sally Anderson



TRANSCA

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.



Storytelling

Why read this text...

In its the widest sense, stories are an account of something. Anthropologists have engaged with stories and storytelling in different forms – as paradigms, grand theory, master narrative, myth, legend, tales and folktales, life and oral history, arts and literature, politics, biology and so much more. Storytelling is fundamental to educational practice just as much as it for anthropology. In these troubling times of environmental crisis teachers need to not only learn and tell new types of stories but also discover, co-create and encourage them.

Historical Context

Stories are fundamental for who we are as humans (Jackson, 2002). Every community has its stories, legends, tales, narratives and so on and they proliferate through oral, written and enacted means, including performance, film and other art, but also through politics, economy and science. Our own lives are rooted in narratives. Storytelling involves sharing and interpreting accounts of events, things, ideas and so on, it is a worldbuilding practice. Everybody has stories, tells stories and is exposed to stories of different kinds and interprets them. Tim Ingold (2013) writes that anthropology is transformative storytelling, coincidentally, anthropology is also education (2018) and education is storytelling too.

a) Discussion

„To be an educator today is to be confronted with an urgent question: how is what and how I am teaching adequate to the times we are living in?“

The educator Keri Facer begins her article “Storytelling in troubled times: What is the role for educators in the deep crises of the 21 century?” with this fitting sentence. The article starts with naming some of the transformative troubles the world faces today; repeating economic crisis, crisis of democracy at the hands of corporations, the rise of nationalism clashing with the rise of migration, biotechnological advancements that change what it means to be human, climate crisis and so on. But soon after she gives us the picture of possibilities and inventive ideas for living differently on a troubled planet that are already flourishing despite or because of these troubles. Here, she finds radical experiments in knowledge production and pedagogy that might be needed to live these complex times. She poses these specifically to explore the role of educators and the practice of storytelling.

Storytelling is fundamental to the way we live. We are made of stories just as much as we make stories. Stories keep us prisoners just as they set us free. There are “big” stories, stories that aim for universals, and there are “small” stories that are called particular. But small stories often end up being big, or at least part of it (Tsing 2015, Haraway 2015). Storytelling matters because it shows us what is, what was and what will be. But storytelling is not just important to us humans. There are distinct big stories told today, some have been with us for some time, like stories of progress, growth, development, going forward and



TRANSCA

there are stories that have been here before but were not heard, like stories of extinction, degradation and destruction. (see for example: colonialism, ethnocentrism, racism, migration, representation, environment...).

The 2018 Issue on Stories in Etnofoor address how “storytelling can do justice to the lived realities of the people whom the anthropologist tries to understand”, how stories and the practice of story-telling may allow for a vivid and engaged transmission of meaning (Kaulingfreks, Marlous van den Akker 2018:). Since anthropologists have always been preoccupied not just with the ways of hearing stories and trying to understand them, but also in creating stories, writing and making them for wide audiences teachers can benefit from anthropological perspectives and ask them self’s how can storytelling do justice to the lived realities of their students.

b) Practical Example

Both Mike Hayler (2011) and Michael Dyson (2007) advocate for the use of autoethnographic research in teacher education. By telling stories about themselves, which are never just stories of individual lives, teachers can learn a great deal about their teaching practice, professional knowledge, educational research and more. As a form of inquiry, writing, interpreting and teaching autoethnography is actually a “way of knowing” that includes a great deal of self-reflection and the constant attention to personal and structural entanglement.

Hayler writes that

“autoethnography offers opportunities to examine and analyse the connections between self-narrative and social structures in distinctively grounded ways. The narrative analysis here traces the ways in which the participants draw upon our personal experiences and perceptions to develop and describe our professional selves while simultaneously drawing on our social and professional understandings to enrich our understanding of our selves. These methods have allowed me to consider the connection and character of teacher educators’ biography and pedagogy in new and illuminating way.” (Hayler,2011:103)

Thinking further:

1. Think about your educational practice. Why do you teach? Do you love it? How did you end up being a teacher? What has drawn you to the profession? Do you have a story about it? What are some of the experiences that have most defined your story? Can you imagine ways in which other educators could have the same, similar or very different experiences? How did your story influence your professional identity?
2. Do you encourage storytelling with your students? Can you imagine a way you could incorporate storytelling in to your practice? How would your students be best served in expressing them self’s and finding different connections to subject matter in their own lives?

KEY-WORDS/ CROSS-REFERENCES

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



TRANSCA

Narratives, Autoethnography, Family stories

Sources

Dyson M. (2007). „My Story in a Profession of Stories: Auto Etnography – an Empowering Methodology of Educators.“ *Australian Journal of Teachers Education*. 32/1. (36-48).

Facer, K. (2019). „ *Storytelling in troubled times: what is the role for educators in the deep crises of the 21 century?*“ *Literacy* 53/1. (3-13).

Ingold, T. (2013). *Making. Anthropology, Archaeology, Art and Architecture*. Routledge.

Ingold T. (2018). *Anthropology and/as Education*. Routledge.

Jackson, M. (2002) *The Politics of Storytelling: Violence, Transgression and Intersubjectivity*. Museum Tusulanum Press.

Kaulingfreks, F., Marlous van den Akker (2018.) „Source Introduction: Stories“. *Etnofoor*. 30/1. Stories. (7-11). <http://etnofoor.nl/>

Hayler. M. (2011). *Autoethnography, Self-Narrative and Teacher Education*. Sense Publishers.

Stoller, P. (2018). „Storytelling and the Construction of Realities.“ *Etnofoor* 30/2. (107-112).

Authors: Jelena Kuspjak, Danijela Birt (CROATIA)

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.



TRANSCA

The Educated Person

Why read this text...

The notion of 'the educated person' helps us think comparatively about what constitutes an educated person. It opens for exploring the many different ways in which a person may be seen as educated and what 'being educated' entails in and across different contexts.

Extensive formal education is often seen – in Europe and elsewhere – as a prerequisite for being considered 'educated'. We tend to view lawyers as more educated than master carpenters, and clergymen as more educated than ER nurses. We tend to view people with practical knowledge based on long experience as not really 'educated'. Yet, while doctors are highly educated, much of what they know may prove useless in the engine room of a freighter, the cockpit of an airplane or on the musical stage.

This raises important questions of how we learn to judge who is educated and who is not, and which assumptions about education guide our thinking. The concept of 'educated person' is a vital tool for thinking critically about whether the educational ideas and hierarchies we live with and produce are worthy and expedient, and how we might want to transform them.

Historical context

Working in small-scale societies across the world, anthropologists have long noted how institutions of modern schooling introduced by missionaries, colonial or national governments tended to disregard, devalue and over time, dismantle local, indigenous educational and knowledge systems, often thought of as 'inferior,' 'backward' or 'useless' for upcoming generations.

In his study of the Chaga educational system in Kilimanjaro, Otto F. Raum (1940) looked at both formalized instruction (initiation rites) and peer-to-peer learning among boys herding family livestock. His aim was to raise awareness of indigenous educational systems among colonial policymakers working to establish formal English-medium schooling modelled along European lines. In this, Raum makes a distinction between *education* and *schooling*.

In anthropology education refers to non-formal modes of acquisition and appropriation of cultural knowledge, such as language, forms of social exchange and relationality, normative emotional and moral conduct, spirituality and worldview. It also refers to particular forms of training and sets of criteria used to identify people as more or less knowledgeable or skilled. In *The Cultural Production of the Educated Person* (1996:2), Levinson and Holland delineate 'education' as "culturally specific practices by which particular sets of skills, knowledges, and discourses come to define the fully 'educated' person". Schooling, on the other hand, refers to state organized or regulated institutions of intentional instruction i.e. modern institutions of mass education, both private and public (Levinson and Holland 1996:2). Instituted in the 1800s and later, modern state educational systems standardize certain forms of knowing



TRANSCA

and knowledge as 'knowledge'; they organize people in age and/or ability grades, and rank these according to a formalized hierarchy of primary, secondary and tertiary 'levels' of schooling.

The distinction between *education* and *schooling* is important for recognizing that learning takes place in all aspects of everyday living and that not all ways of becoming knowledgeable require formal schooling. This is of import in the current world in which modern institutions of nation-state schooling have gone global (Anderson-Levitt 2003).

a) Discussion

Despite the historical rise of mass public educational systems, bringing common forms of school organization, and powerful and convergent constructions of 'education,' there are constant struggles around definitions of 'education' and 'the educated person'. All cultures and social formations develop models of how one becomes a fully 'knowledgeable person'. Both across and within cultures and societies, mainstream populations as well as subgroups defined by gender, race, ethnicity, religion, etc., may develop their own distinct conceptions of the educated person and ways of knowing (Levinson and Holland 1996: 21). These may be developed both within and beyond school settings, and both in extension of and against dominant notions of 'the educated person' (Luttrell 1996).

Schools and other venues of childhood education are contested sites of cultural production. Policymakers, educators, parents and many others do not necessarily agree on one definition of education, or what 'being educated' should entail. Scholars still debate whether schools empower or discipline students (Cf. Jules Henry) and criticize how personal trajectories of 'success' and 'failure' are shaped by schooling (cf. Varenne and McDermott). They also critique the moral and economic ranking of different 'schooled identities' and how these impinge on people's lives and livelihoods (Valentin 2003).

The concept of the educated person is useful for 1) decentering privileged conceptions of proper knowledge and conduct and 2) bringing a wider range of conceptions of what being educated entails to the table (Cf. [Funds of Knowledge-hyperlink!](#)). Exploring the cultural production of the educated person in both local and global contexts allows us to better understand how dominant conceptions of education are constantly challenged, contested and even transformed in the practices of everyday life.

b) Ethnographic Example(s)

Measuring a child's 'maturity' in terms of chronological age broken down into months is not a global phenomenon. Being 'five and three-quarters' or 'a December child' are culturally specific ways of defining and measuring childhood, which have gained salience through children's enrolment in modern institutions such as schools, summer camps, sports and other recreational venues. Kathryn Anderson-Levitt's important ethnographic work on how schools 'batch-produce' children critically questions the practice of characterizing children as 'young' or 'old' on the basis of chronological age measured precisely in months, and assumptions that elusive notions of 'mental age,' 'maturity' and 'level' can be measured with equal precision (1996:57). In ethnographic studies of reading classes in France and the US,



TRANSCA

she focuses on how teachers use concepts of age and maturity to evaluate a student's 'progress,' and to determine whether they are 'ahead,' 'on time' or 'behind' schedule. Anderson-Levitt suggest that this novel model of childhood and its obsession with age and maturity, is a cultural construction that has grown out of the 'assembly line-like' organization of mass schooling, with 'race-track-like' arrangements for sorting children. She argues that age-graded instruction, compulsory school-entry age, and batch instruction that constructs 'stupidity,' has sanctioned "an ideology that rationalizes the re-segregation of the 'precocious or 'advanced' children of the elite from the children of the masses" (1996: 58).

In 'Becoming Somebody in and against School', Wendy Luttrell (1996) addresses this important question of how schools produce selves and how people fashion selves both with and against schools. Drawing on an ethnographic study of women enrolled in adult literacy education in two US cities, she shows how women speak of going back to school to attain a high school diploma as 'bettering themselves' and finally getting to 'feel like somebody'.

What 'feeling like somebody' refers to in different contexts depends on how educational and occupational 'success' is culturally figured. In places where people have learned to identify as 'backwards' or 'behind,' success may be measured by attaining a 'school identity.' Laura Rival's study (1996) of 'modern schooling' versus 'forest education' among the Huaoroni of Ecuadorian Amazonas gives a unique look into how the forest-educated Huaoroni, aspiring to become 'modern,' embrace state schooling, which in turn reforms their everyday habits of eating, dressing and personal hygiene, reorganizes their social practices, values and beliefs, and creates new social identities. Rival shows how establishing state schooling in a forest village installs a new social distinction between the 'backward' people of the forest and 'modern' citizens of the town.

Karen Valentin's work (2003) in a squatter settlement in Kathmandu reveals similar desires and dilemmas of aspiring to a 'schooled identity.' Here youth had high expectations that becoming a 'schooled person' would better their chances for employment, economic security and greater social prestige. Youth who obtained formal schooling found themselves balancing between two worlds, between their parents' observance of conventional caste practices and the egalitarian ideology promoted by NGOs and schools. Binaries of modern and traditional, urban and rural, schooled and unschooled played into how youth defined themselves, by virtue of their schooled identity, in opposition to their parents' generation. This in turn led to experimenting with inter-caste marriages and new lifestyles as pop stars and actors. Valentin's study reminds us that while the educated person is culturally produced in specific sites, the educated person also produces new cultural forms (Cf. Levinson and Holland 1996).

Thinking further:

- How do people in your country/region) come to be seen, and see themselves, as educated? Which kinds of knowledge, skill, and behavior comprise 'being educated' in different settings and social contexts?
- What does being seen as 'educated' imply for a person's access to particular jobs,



TRANSCA

goods, esteem and 'membership' in society?

- Which forms of individual or collective authority and voice does 'being educated' bestow?
- Which hegemonic definitions of the 'educated person' are presently being produced on a global scale?

KEY-WORDS/ CROSS-REFERENCES

Education, knowledge, funds of knowledge, privilege, schooling, socialization, identity

Sources:

Levinson, B.A., D. E. Foley and D. C. Holland (1996) *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, edited by B. Levinson, D. E. Foley and D. Holland, Albany, NY: SUNY Press.

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*, edited by B. Levinson, D. E. Foley and D. Holland, Albany, NY: SUNY Press, 1-56.

Anderson-Levitt K.M. (1996) Behind Schedule: Batch-Produced Children in French and U.S. Classrooms. In *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, edited by B. Levinson, D. E. Foley and D. Holland, Albany, NY: SUNY Press, p. 57-78.

Anderson-Levitt K. M. (2003) A World Culture of Schooling? In *Local Meanings, Global Schooling*, edited by Anderson-Levitt K.M., New York: Palgrave Macmillan, 1-26.

Luttrell, W. (1996) Becoming Somebody in and against School: Toward a Psychocultural Theory of Gender and Self Making. In *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, edited by B. Levinson, D. E. Foley and D. Holland, Albany, NY: SUNY Press, 93-118.

Raum, O.F. (1940) *Chaga Childhood. A Description of Indigenous Education in an East African Tribe*, London, New York and Toronto: Oxford University Press.

Varenne. H. and R. McDermott (1999) *Successful Failure. The School America Builds*, Boulder, CO: Westview Press.

Supplementary Ethnographic Reading

Rival, L. (1996) Formal Schooling and the Production of Modern Citizens in the Ecuadorian Amazon. In *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, edited by B. Levinson, D. E. Foley and D. Holland, Albany, NY: SUNY Press, 153-168.

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*,



TRANSCA

Information Age Press, 155-182.

Author: Sally Anderson

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.

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



The Ethnographic Gaze

Why read this text...

Ethnography is a method in social and cultural anthropology (and beyond) referring both to gathering data through long-term (ethnographic) fieldwork and writing about it in the form of systematic in-depth descriptions and interpretations. An ethnography tries to describe and understand the coexistence, the social and political organization, way of life and worldview of a society, group or individual. You may find the concept of the ethnographic gaze useful for your work if you like to change perspectives and it seems interesting for you to deal with what is understood as the “self” and what as “the other”. If that is the case, dealing with the ethnographic gaze may provide valuable insights into how it is possible to make qualified statements about groups and individuals.

Origins of the term...

The ethnographic approach has emerged in early works of anthropology and sociology. The Polish-British anthropologist, Bronislaw Malinowski (1884-1942) is considered the founder of long-term ethnographic fieldwork. His research on the Trobriand Islands established ethnographic accounts based on long-term immersion in a particular place or community as foundational to anthropological research and writing. Contemporaries (e.g. Franz Boas) and generations of anthropologists to follow have implemented, further developed and critically re-thought this method and thus the nature of what we call ‘ethnography’. Of particular importance are the “writing culture” and postcolonial debates of the 1980s (e.g. Clifford & Marcus 1986; Fabian 1983), which criticized ethnographic accounts as both ethnocentric and colonial. They proposed new forms of ‘multivocal’ ethnographic writing that include different voices and perspectives. These debates extend have caused anthropologists to critically reassess ethnographic accounts as the foundation of anthropological knowledge (e.g. Jackson 2013; Ingold 2014).

In sociology, ethnographic approaches have been important in some research traditions, such as the so-called ‘Chicago school’ of the 1920s/1930s, in which scholars conducted ethnographic fieldwork in urban settings in order to grasp processes of urbanisation, migration, marginalization, etc.

Discussion

Ethnography is grounded in writing descriptive and analytical accounts of particular peoples and ways of life. It is centred around the question of “what is happening on the ground”, what are people actually doing, and saying. Heuristically, ethnographers strive to make the strange familiar, and vice versa – the familiar strange (e.g. Eriksen 2015). Strangeness and familiarity depend upon context (Schäffter 1991:12) and thus must always be reflexively explored, taking into account the relative position of the observer. The well-known anthropologist Kirsten Hastrup argues that reflexivity is essential for the ethnographic view,



TRANSCA

because the relationship between the self and the other is the basis for exoticization and othering (Hastrup 1993:177). The ethnographic gaze rests on a constant interplay of proximity and distance, in which the self also transforms.

While early ethnographers were faced with the task of understanding unfamiliar settings, events, daily routines and ways of life, in school ethnography there is often a problem of too much familiarity. Precisely because researchers have been socialized in the very institutions they are exploring, it is often extremely difficult to gain knowledge of schools as educational settings that move beyond ethnocentric conceptions of these institutions (Delamont and Atkinson 2018:71). An ethnographic approach that examines what is going on in these familiar setting as if it were unfamiliar thus provides an opportunity for reflection from a different perspective, and thus offers a distinct and valuable tool for educational research.

In order to visualize this reflexive reality, which surrounds both self and other like the water surrounds the fish, the anthropologist must refrain from getting used to her familiar knowledge, as Sara Delamont emphasizes in her introduction to the methods of educational ethnography (Delamont 2002). The ethnographic gaze offers a way to establish distance. Through this distance, the reflexivity of every social situation - that is, the way in which every social situation is determined by subjective attitudes but cannot be reduced to them - remains visible.

Sara Delamont and Paul Atkinson warn us that the very familiarity of many educational researchers with their research subject limits their view (Delamont and Atkinson 2018:71). To cast an ethnographic gaze on education does not mean to look for the "strange" and the spectacular (exotic) for the sake of itself, but to estrange the self-evident. This attitude, in turn, is open to everyone who is able to move between the role of the practitioner and the researcher, and thus to enter the role of the novice learner, "without prior experience, without any guidance" (Malinowski 2001:26).

Practical Example:

Sara Delamont (2018) gives various examples of how an ethnographic gaze that makes the familiar strange can be used in educational research. She recommends that one familiarizes oneself with older ethnographies to get to know unfamiliar forms of educational systems, incorporate minority views if they are part of the researcher's own identity, study in unusual schools, or look at unusual actors in ordinary schools, informal education, and experimentally interlace new theoretical concepts into one's own thinking. These strategies all encourage a hegemonic point of view to integrate unusual or unrepresentative elements into an overall picture.

Thinking further:

- Which aspects of everyday school life do I take for granted, as completely obvious and familiar?
- What might I learn by questioning ‚what is going on’ and trying to gain a new perspective on what I think I know, what I take as self-evident, what I take for granted, or what I know that must be kept silent?



TRANSCA

- What kind of behaviour seems „strange“ from this perspective and how can it become more familiar through a novel reflexion?
- Imagine you are an anthropologist from another continent/planet etc. coming to do ethnographic research in your (real) home countries education system. How would you describe what is going on here? Don't forget that the people on your home country have no preconceptions about your place of research and you will have to explain everything from the ground up.

KEY-WORDS/ CROSS-REFERENCES

Othering, Funds of Knowledge, Reflexivity,

Sources

Clifford, J., Marcus, G., (1986). *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*. California University Press.

Delamont, S. (2002). *Fieldwork in Educational Settings: Methods, Pitfalls and Perspectives*, 2. London: Routledge.

Delamont, S., Atkinson, P. (2018). „Communities of Practice and Pedagogy“. In Beach D., Bagley C., da Silva, S. M. *The Wiley Handbook of Ethnography of Education*. (71–89). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Eriksen, T.H. (2015). *Small Places, Large Issues: An Introduction to Social and Cultural Anthropology*, 2. London: Pluto Press.

Fabian, J. (2014 [1983]). *Time and the Other - How Anthropology makes its Object*. Columbia University Press.

Hastrup, K. (1993). „The Native Voice - and the Anthropological Vision“. *Social Anthropology*, 1(2). (173–186).

Ingold, T. (2014). That's enough about ethnography! In *HAU Journal of Ethnographic Theory*, 4(1). (383-395).

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

Jackson, M. (2013). *Lifeworlds: Essays in Existential Anthropology*. Chicago: The University of Chicago Press.

Said, E. W. (2014). *Orientalismus*. Frankfurt am Main: Fischer.

Schäffter, O. (1991). Modi des Fremderlebens - Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit. In Schäffter, O. (Ed.) *Das Fremde: Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und*



TRANSCA

Bedrohung. (11–42). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Authors: Christa Markom, Jelena Tasic, Clemens Schmid (Austria)

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.

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



VULNERABLE GROUPS

Why read this text..

The concept of vulnerable groups refers to social categories that are usually perceived and described as being at risk a position or a state of helplessness, because they lack the power to cope with a natural or social threat/problem. The term may refer to children in general, but also to orphans, unaccompanied minors, street children, child soldiers, or children who are disabled or affected by HIV/AIDS) It also refers to prisoners, pregnant women, refugees, persons with handicaps, mental illness, or who are economically, or educationally disadvantaged. People or groups of people falling into these social categories are often regarded as marginalized and invisible to the rest of the society.

As a feature of the human condition, vulnerability – being susceptible to harm or in need of support – is lived and understood in historically shifting circumstances. In current thought, vulnerability emerges when unequal social and political forces limit coping capabilities and cause stress that threatens well-being, which then influences modes of resilience, resistance, agency, and adaptability. Global displacement, politico-military polarizations, and recurring environmental and humanitarian crises are seen as causes shaping the experience, distribution, and interpretation of vulnerability (Trundle, Gibson & Bell 2019, 198-199).

The diversity of groups categorized as “vulnerable” is a challenge to educators (Hoadley 2008, Trani et al. 2011). Understanding how to educate social groups categorized as vulnerable involves investigating how educators, students, and educational institutions perceive different kinds of vulnerability and the policies they adopt to respond to various constraints. Finding ways of educating disabled or refugee children entails defining educational goals, designing policies to achieve these, and fashioning forms of implementation and appropriation, that promote inclusion and secure access to education and active participation in social life.

Historical Context

Vulnerability is a difficult concept to define because it attracts new associations and meanings as it travels across disciplines (Honkasalo 2018: 3-4). In general, the social sciences distinguish vulnerable groups based on factors such as age, low socioeconomic status or poor psychological, physical, or social health (Flaskerud & Winslow 1998). A growing body of literature vulnerability since the 1980s has created a conceptual framework for defining this term (Brooks 2003, Nichiata et al. 2008). Still, current approaches to classifying vulnerable groups often fail to consider the social dimensions of vulnerability that affect individuals, such as various forms of abuse and social exclusion (Nyamathi Koniak-Griffin & Greengold 2007).

Broad anthropological approaches to vulnerability fall under two interlinked themes: structural vulnerability and embodied vulnerability. Structural vulnerability highlights a lack of political or social agency, forms of social exclusion, and structural factors that render specific groups precarious (Leatherman 2005). Anthropologists deploy the term when they



TRANSCA

seek to trace the patterns of uneven risk and marginalization that emerge due to forms of inequality and discrimination (Colton 2008). They view vulnerability the lack or absence of a particular personal resource or a precarious state that constrains interlocutors' opportunities and choices (Gomberg-Muñoz 2010). Anthropologists use the concept of embodied vulnerability to study how structural vulnerabilities such as injustice, poverty, racism, social invisibility, marginalization, and discrimination become embodied by individuals and groups (Willen 2012). Anthropologists have thus specifically studied how various kinds of vulnerabilities are performed and produced.

Vulnerability is linked with morality. According to Kleinmann, this is in response to inter-human experiences of the suffering of others (1997: 66). De Martino relates vulnerability to the precarity of illness, death, poverty or other social or personal situations. He regards human life as precarious because, there are so many everyday situations where individuals may be in danger of losing their ability to be an active agent and be a passive receiver of the circumstances (2015 [1959]).

a) Discussion

In educational contexts, identifying and classifying a particular social group as “vulnerable” is a process of othering and essentializing, and a way of structuring hierarchy and power within educational practices. When specific groups of students are defined as vulnerable, they are in contrast with non-vulnerable groups implicitly conceived as passive, powerless, and deficient (Marino & Faas 2020: 4).

Flaskerud and Winslow (1998) have proposed a conceptual model with three relevant markers for defining populations as vulnerable: resource availability, relative risk, and health status. Resource availability is conceptualized as the availability of socioeconomic and environmental resources (human capital and social status). Relative risk refers to the vulnerability of different groups to various health inequalities resulting from behavioral or lifestyle practices and biological susceptibility. Health status correlates to patterns of increased morbidity and premature mortality in different population groups, which is informed by an individual's age and gender. The interplay of resource availability, relative risk, and health status highlights the complexity of discerning who is vulnerable within a particular population.

Children who are deemed vulnerable never make up a homogenous group; ‘vulnerable’ points to a variety of vulnerabilities, characteristics, and educational needs that should be taken into consideration when school curricula, teaching modes, and educators’ training are designed (Canning 2011, Court 2017).

b) Practical Example

Wood & Goba (2011) investigated the notion of vulnerability with relation to teacher training programmes in a study they conducted in the province of Eastern Cape in South Africa. Vulnerability, as they defined it, referred to any child whose level of vulnerability had increased as a result of HIV and AIDS and could include any child under the age of eighteen who fell into one or more of the following categories: had lost one or both



TRANSCA

parents or experienced the death of other family members; was neglected, abandoned or abused; had a parent or guardian who was ill; had suffered increased poverty levels; had been the victim of human rights abuse; was HIV positive themselves. The researchers acknowledged that the consequences of such problems were played out in the classroom, as teachers struggled to balance teaching and learning with the demands imposed by the increased levels of anxiety, trauma, discrimination, and increased poverty experienced by the learners.

The study explored teacher perceptions of the training programmes and, in particular, how teachers perceived themselves to have been equipped to deal with issues that arise as result of having orphaned and vulnerable children in their classrooms. Fourteen volunteer teachers, all female, were selected from twelve high and primary schools situated in disadvantaged urban township areas. Data were collected through unstructured focus group interviews and in-depth discussion of participant experiences. The main research question was how teachers could be facilitated to deal with orphaned and vulnerable children related issues in schools. Two sub-questions emerged during the research: a) what were the perceived needs of teachers with regard to the support of orphaned and vulnerable children, and, b) what recommendations could be made to better equip and support teachers to deal with orphaned and vulnerable children issues in schools.

According to the empirical material, despite the numerous teacher training programmes funded by state agencies, teachers' personal and professional needs had not received much attention. The training programme designers had not consulted with teachers on the lived reality of teaching in a school where HIV and AIDS had increased the vulnerability of the majority of children. On the contrary, the training workshops positioned the teacher as a passive recipient of knowledge, rather than an active contributor to the construction of strategies based on expert knowledge and understanding of specific contexts.

The participating teachers believed that they would be able to provide valuable input to the course designers that would help them to reshape their workshops to increase their relevance. The findings revealed that there was a need for all teachers in the school to work together to address the care and support of orphaned and vulnerable children and cooperate with outside agencies and other sources of support, including parents and the general community. The study found that curriculum development skills, the local context, and the differing needs of teachers should be taken into consideration in designing any teacher training programme. The current approach to training teachers with regard to teaching and supporting orphaned and vulnerable children should take the lived experiences of the teachers as its starting point from which agencies could develop training and helping initiatives that would be responsive to the needs of both the teachers and the learners.

Thinking further:

- Is there a notion of vulnerability and, subsequently, of vulnerable groups in educational contexts?



TRANSCA

- If yes, what categories of people are included? If not, should there be and for what reasons?
- How are different forms of vulnerability made manifest and experienced in educational contexts?
- Which policies have been designed to facilitate the participation of vulnerable groups in education? How would you evaluate these policies?
- What are the challenges educators experience in providing support to students regarded as vulnerable? What kinds of problems show up in everyday school practices and what strategies do teachers can employ?
- How can protection be ensured for minoritized groups without describing them as vulnerable?

KEY-WORDS/ CROSS-REFERENCES

Vulnerability, precarity, othering,

Sources

Brooks, N. (2003). *Vulnerability, Risk and Adaptation: A Conceptual Framework*. Norwich: Tyndall Centre for Clinical Change Research and Centre for Social and Economic Research on the Global Environment.

Canning, R. (2011). Reflecting on the reflective practitioner: vocational initial teacher education in Scotland. *Journal of Vocational Education & Training*, 63(4). (609-617). DOI: 10.1080/13636820.2011.560391

Colton, Cr., E. (2008). Vulnerability and Place: Flat Land and Uneven Risk in New Orleans. *American Anthropologist*, 108(4). (731–773).

Court, J. (2017). 'I feel integrated when I help myself': ESOL learners' views and experiences of language learning and integration. *Language and Intercultural Communication*, 17(4). (396–421).

De Martino, E. 2015 [1959]. *Magic: A Theory from the South*. Chicago: HAU Books.

Flaskerud, J., & Winslow, B. (1998). Conceptualizing Vulnerable Populations Health-Related Research. *Journal of Nursing Research*, 47(2). (69-78).

Gomberg-Muñoz, R. (2010). Willing to Work: Agency and Vulnerability in an Undocumented Immigrant Network. *American Anthropologist*, 112 (2). (295–307).

Hoadley, Urs. (2008). The boundaries of care: Education policy interventions for vulnerable children. In Maile, S. (Ed.) *Education and Poverty Reduction Strategies. Issues of Policy Coherence. Colloquium Proceedings*. HSRC Press. (136-156).



TRANSCA

Honkasalo, M-L. (2018). Guest Editor's Introduction: Vulnerability and Inquiring into Relationality. *Journal of the Finnish Anthropological Society*, 43(3). (1-21).

Kleinman, A. (1997). *Writing at the Margin: Discourse Between Anthropology and Medicine*. Berkeley: University of California Press

Leatherman, Th. (2005). A Space of Vulnerability in Poverty and Health: Political–Ecology and Biocultural Analysis. *Ethos*, 33(1). (46–70).

Marino, E.K. & Faas, A. (2020), Is Vulnerability an Outdated Concept? After Subjects and Spaces. *Annals of Anthropological Practice*. doi:10.1111/napa.12132

Nichiata, L. (et. al.) (2008). The Use of the 'Vulnerability' Concept in the Nursing Area. *Revista Latino-Americana de Enfermagem Journal*, 16(5). (923-928).

Nyamathi, Ad., Koniak-Griffin, D., & Greengold, B. (2007). Chapter 1: Development of Nursing Theory and Science in Vulnerable Populations Research. *Annual Review of Nursing Research*, 25. (3-25).

Trani, J-Fr. (et. al.) (2011). Disability, vulnerability and citizenship: to what extent is education a protective mechanism for children with disabilities in countries affected by conflict?. *International Journal of Inclusive Education*, 15(10). (1187-1203).

Trundle, C., Gibson, H., & Bell, L. (2019): Vulnerable articulations: the opportunities and challenges of illness and recovery. *Anthropology & Medicine*, 26 (2). (197-212).

Willen, S. S. (2012). Migrant 'Illegality' and Health Mapping Embodied Vulnerability and Debating Health Related Deservedness. *Social Science and Medicine*, 74. (805–811).

Wood, L. & Goba, L. (2011). Care and support of orphaned and vulnerable children at school: helping teachers to respond. *South African Journal of Education*, 31. (275-290).

Authors: Ioannis Manos, Georgia Sarikoudi (GREECE)

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.



TRANSCA

WORLD-MAKING

Why read this text...

World-making is an important concept for educators. It refers to both the minute outcomes of everyday social interaction and broader historical processes of social transformation. All educators are deeply involved in world-making, as they organize, define and present a particular version of the world to new generations. The world as presented and imposed often comes to be taken for granted as both 'natural' and 'necessary.' Yet this world is always contested, fraught with value conflict, divergent interests, power struggles, internal contradiction and social inequities.

Pedagogy is a form of world-making. As teachers guide children to make sense of and navigate a world not of their own making, teachers and children inevitably make the world anew. It is thus important to recognize and reflect critically on which world(s) we present to children as well as the world we bring forth together with children through classroom interaction and other educational practices.

Historical context

World-view refers to people's perceptions of an ordered reality, their pictures of 'the way things are.' Fundamental understandings of the world include conceptions of nature, self and society and how these are ordered. As tacit knowledge about 'the way things are,' a world-view serves as an implicit interpretive framework for making sense of people's actions. A particular world-view may influence, but never determine how individuals behave (Rapport 2007:431).

World-views are perspectival in that they represent a view from somewhere. Subject to negotiations of power, they are also open-ended. Just as there is no 'absolute and ultimate knowledge,' a 'completely adequate and comprehensive world-view' is not possible (Geertz 2016: 635). Anthropologists mark differences between groups of people based on how people envision the world (Rapport 2007:431). There are no clear lines between world-views in that no sociocultural version of reality is fully original. Nor is a particular world-view a collective, standardized or harmonious cognitive template that all individuals internalize. It is a hypothetical figure constructed by an ethnographer from the patterned ways people move in the world, and thus a momentary synthesis of an ongoing process (Pina Cabral 2017).

World-making refers to the ongoing fashioning of the world through social interaction. It denotes the way people create distinct realities and practices as they engage with conventional sociocultural forms (Rapport 2007: 427). Humans rework collective forms through processes of composing and decomposing, weighting, reordering, deleting and supplementing with new variations (Goodman 1978). Anthropologists understand world-making as *bricolage* – as everyday tinkering with the world to hand – a reworking of culture that has no beginning or end. Each new reality borrows from, adapts and parodies previous ones, yet without being predictable, encompassed or otherwise predetermined. From this



TRANSCA

perspective, the order we experience is not 'out there' waiting to be discovered; it is fashioned through particular power relations and ways of knowing and perceiving such as the sciences, arts, and everyday practice (Pina-Cabral 2017, Rapport 2007: 429). The human imagination is central to world-making processes, as it allows us to both give reality to the world at hand and keep inventing social worlds anew, to transform the world by questioning present conventions and envisioning new horizons.

Whereas the concept of *world-view* helps us capture the perspectival nature of sociocultural realities, the concept of *world-making* helps us grasp transformative sociocultural processes and the transformative quality of individual imagination (Cf. Rizvi 2006).

a) Discussion

We can view world-making from different perspectives. Religions are world-making phenomena as people bring transcendent worlds into being through beliefs, symbols, visions, rites and ritual practices (Geertz 2016). World-making is also inherent in policy-making. Policies are never just coercive and constraining texts; they are contested and productive of social and semantic spaces and sets of relations, as different groups and individuals appropriate and adapt policies to their own purposes (Shore et al. 2011; Levinson and Sutton 2001).

Berger and Luckmann's notion of 'social construction' (1966) draws on the idea that groups of people – precipitated by historical circumstances, social forces, ideologies and human creativity – configure the world in ways that have very real consequences for individuals (cf. Hacking 1999). Ruth Benedict (1935) noted that particular ways of organizing life present practical problems for those who live with these. While the idea of 'social construction' may feel liberating to, for example, mothers and fathers who realize that constructs of 'good parents' are not set in stone, others may feel ensnared in constructs like 'children with learning disabilities' (McDermott 1993; Hacking 1999).

World-making takes place in everyday interaction as people work to figure out what to do next at any given moment. Varenne and Koyama (2011:51) argue that the search to figure out a plausible *next* act produces new conditions, which like previous conditions are grounded in specific times and spaces and fully factual in their consequences. Figuring out a 'next' involves discovery, interpretation, explanation, and convincing others of a course of action in relation to a particular cultural problem, such as how best to teach in an overcrowded classroom. Acting 'next' together, people transform, reconstitute, and tweak what was previous, and thus 'culture' the world through their ongoing activity. Varenne and Koyama (2011:51-2) view this culturing as educational, as learning and teaching in the "fully progressive sense of an ongoing collective process activated, throughout life, when faced with renewed uncertainty."

b) Ethnographic Example

In the article entitled *Acquisition of a child by a learning disability* (1993), Ray McDermott discusses Adam, a 9-year-old American schoolboy officially described as a Learning Disabled (LD) child. Drawing on 18 months of fieldwork, in which he visually recorded classroom



TRANSCA

interaction and observed Adam in school settings and beyond, McDermott (1993:271) begins his sociocultural account of LD by posing the question of where a 'learning disability' is to be found. Is it best thought of as 1) a phenomenon going on in the Adam's head, 2) a rhetorical shorthand for talking about some children, or 3) a political label and resource for sorting schoolchildren?

McDermott challenges common approaches to learning failure, which make the child the unit of analysis and maintain that traits like attention deficit, and problems with word access and phonetics "belong to the child and are the source of both the disordered behavior and the subsequent label" (1993:272). By making the school the unit of analysis, McDermott argues that a diagnostic label like LD, as a well-established cultural category in educational conversations, precedes any child's entry into the world. Moreover, LD acquires a certain proportion of children in each new generation exactly because it is given life in the school's organization of tasks, skills and evaluations, in which rates of learning risk becoming the full measure of the learner.

In answering his own question of where a learning disability is to be found, McDermott (1993:273) concludes that we might say there is no such thing as LD, just social practices of "displaying, noticing, documenting, remediating, and explaining it." Although he acknowledges that some children learn more slowly or in different ways than others, he suggest that these differences have a particular reality in school because schools provide so many occasions for their display. In this sense, the world is not a neutral medium for what children like Adam cannot do; rather the disabilities of Adam and others are visible because the world is precisely organized for making their disabilities apparent (1993: 273).

Thinking further:

1. How is your world ordered and organized? Explain your version of the 'world' and share and discuss with classmates/colleagues.
2. Discuss with classmates/colleagues whether and how you see teaching as world-making.
3. What understandings of 'the world' do you impose on students/children and why? What cultural categories do you use to make this world apparent and real to students?
4. Ruth Benedict (1935) noted that particular ways of organizing life present practical problems for those who live with these. What 'practical problems' does your version of the world pose for all/some children?

KEY-WORDS/ CROSS-REFERENCES

World-view, conceptualization, culture, policy, religion, education, diagnoses

Sources:

Benedict, R (1932) 'Configurations of Culture in North America' *American Anthropologist*, New Series, 34(1): 1-27



TRANSCA

- Berger, P. L. and T. Luckmann (1966) *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, Garden City, NY: Anchor Books.
- Geertz, C. (2016) 'Ethos, Worldview and the Analysis of Sacred Symbols.' *The Antioch Review* 74(3): 622-637.
- Goodman, N. (1978) *Ways of Worldmaking*. Indianapolis, IN: Hackett Publishing Company.
- Hacking, I. (1999) 'Why ask what? In *The Social Construction of What*, Cambridge, MA: Harvard University Press: 1-35.
- Levinson, B. A.U. and M. Sutton (2001) 'Introduction: Policy as/in Practice – A Sociocultural Approach to the Study of Educational Policy.' In *Policy as Practice: Towards a Comparative Sociocultural Analysis in Educational Policy Formation and Appropriation*, edited by B.A.U. Levinson and M. Sutton, Westport: CT: Ablex: 1-22.
- McDermott, R. (1993) The Acquisition of a Child by a Learning Disability. In *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*, edited by S. Chaiklin & J. Lave, Cambridge: Cambridge University Press: 269-305.
- Pina-Cabral, J. (2017) *World. An Anthropological Examination*, Chicago: Hau Books.
- Rapport, N. (2007) 'World-view' and 'Worldmaking.' In *Social and Cultural Anthropology. The Key Concepts*, New York: Routledge: 427-441.
- Rizvi, F. (2006) Imagination and the globalisation of educational policy research, *Globalisation, Societies and Education*, (4)2: 193-205.
- Shore, C. S. Wright and D. Però (eds) (2011) *Policy Worlds: Anthropology and the Analysis of Contemporary Power*, New York and Oxford: Berghahn.
- Varenne, H. with J. Koyama (2011) 'Education, Cultural Production, and Figuring Out What to Do Next.' In *A Companion to the Anthropology of Education*, edited by B. A. U. Levinson and M. Pollock, London: Blackwell Publishing: 50-64.

Author: Sally Anderson

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.



Der Ethnographische Blick

Warum diesen Text lesen...

Ethnographie ist eine Methode in der Sozial- und Kulturanthropologie (und darüber hinaus), die sich sowohl auf das Sammeln von Daten durch langfristige (ethnographische) Feldarbeit als auch auf das Schreiben darüber in Form von systematischen, detaillierten Beschreibungen und Interpretationen bezieht. Eine Ethnographie versucht, die Koexistenz, die soziale und politische Organisation, die Lebensweise und das Weltbild einer Gesellschaft, einer Gruppe oder eines Individuums zu beschreiben und zu verstehen. Das Konzept des ethnographischen Blicks kann für Ihre Arbeit nützlich sein, wenn Sie gerne die Perspektive wechseln und es für Sie interessant erscheint, sich mit dem zu beschäftigen, was als "Selbst" und was als "das Andere" verstanden wird. Wenn das der Fall ist, kann die Beschäftigung mit dem ethnographischen Blick bewusste Einsichten darüber liefern, wie es möglich ist, qualifizierte Aussagen über Gruppen und Einzelpersonen zu machen.

Geschichte des Begriffs...

Der ethnographische Ansatz hat sich in frühen Werken der Anthropologie und Soziologie herausgebildet. Der polnisch-britische Anthropologe Bronislaw Malinowski (1884-1942) gilt als Begründer der langfristigen ethnographischen Feldforschung. Seine Forschungen über die Trobriand-Inseln in Papua-Neuguinea haben ethnographische Berichte hervorgebracht, die auf dem langfristigen Eintauchen in einen bestimmten Ort oder eine bestimmte Gemeinschaft basieren und grundlegend für die anthropologische Forschung und das anthropologische Schreiben waren. Zeitgenossen (z.B. Franz Boas) und nachfolgende Generationen von Anthropolog*innen haben diese Methode und damit das Wesen dessen, was wir "Ethnographie" nennen, umgesetzt, weiterentwickelt und kritisch überdacht. Von besonderer Bedeutung sind die "writing culture" und die postkolonialen Debatten der 1980er Jahre (z.B. Clifford & Marcus 1986; Fabian 1983), in denen ethnographische Darstellungen sowohl als ethnozentrisch als auch als kolonial kritisiert wurden. Sie schlugen neue Formen "multivokalen" ethnographischen Schreibens vor, verschiedene Stimmen und Perspektiven einbeziehen. Diese Debatten haben Anthropolog*innen dazu veranlasst, ethnographische Berichte als Grundlage des anthropologischen Wissens kritisch zu überprüfen (z.B. Jackson 2013; Ingold 2014).

In der Soziologie sind ethnographische Ansätze in einigen Forschungstraditionen von Bedeutung gewesen, wie z.B. in der so genannten "Chicago-Schule" der 1920/1930er Jahre, in der Wissenschaftler*innen ethnographische Feldforschung im städtischen Umfeld durchführten, um Prozesse der Urbanisierung, Migration, Marginalisierung usw. zu erfassen.

a) Diskussion

Die Ethnographie beruht auf schriftlichen, deskriptiven und analytischen Berichten über



TRANSCA

bestimmte soziale Gruppen und Lebensweisen. Im Mittelpunkt steht die Frage, "was wirklich vor Ort passiert", was reale Menschen tun und sagen. Erkenntnistheoretisch gesehen bemühen sich Ethnograph*innen, das Fremde vertraut zu machen und umgekehrt - das Vertraute fremd (z.B. Eriksen 2015). Fremdheit und Vertrautheit hängen vom Kontext ab (Schäffter 1991:12) und müssen daher immer reflexiv erforscht werden, wobei die relative Position des/der Beobachter*in berücksichtigt werden muss. Die bekannte Anthropologin Kirsten Hastrup argumentiert, dass Reflexivität für die ethnographische Sichtweise wesentlich ist, weil die Beziehung zwischen dem Selbst und dem Anderen die Grundlage für Exotisierung und Othering ist (Hastrup 1993:177). Der ethnographische Blick beruht auf einem ständigen Wechselspiel von Nähe und Distanz, in dem sich auch das Selbst verwandelt.

Während die frühen Ethnographen vor der Aufgabe standen, ungewohnte Schauplätze, Ereignisse, Alltagsroutinen und Lebensweisen zu verstehen, besteht bei der Ethnographie in Schulen oft das Problem einer zu großen Vertrautheit. Gerade weil Forscher*innen in genau den Institutionen, die sie erforschen, sozialisiert wurden, ist es oft äußerst schwierig, Erkenntnisse über Schulen als Bildungseinrichtungen zu gewinnen, die über ethnozentrische und vorgefertigte Vorstellungen von diesen Institutionen hinausgehen (Delamont und Atkinson 2018:71). Ein ethnographischer Ansatz, der das Geschehen in diesen vertrauten Umgebungen untersucht, als wäre es ungewohnt, bietet daher die Möglichkeit, aus einer anderen Perspektive zu reflektieren, und stellt somit ein einzigartiges und wertvolles Instrument für die Bildungsforschung dar.

Um diese reflexive Realität, die sowohl das Selbst als auch das Andere umgibt, wie das Wasser den Fisch umgibt, zu visualisieren, darf sich die Anthropologin nicht an ihr vertrautes Wissen gewöhnen, wie Sara Delamont in ihrer Einführung in die Methoden der Bildungsethnographie betont (Delamont 2002). Der ethnographische Blick bietet eine Möglichkeit, Distanz herzustellen. Durch diese Distanz bleibt die Reflexivität jeder sozialen Situation - also die Art und Weise, in der jede soziale Situation durch subjektive Einstellungen bestimmt wird, aber nicht auf diese reduziert werden kann - sichtbar.

Sara Delamont und Paul Atkinson warnen uns, dass die Vertrautheit vieler Bildungsforscher*innen mit ihrem Forschungsgegenstand ihren Blick einschränkt (Delamont und Atkinson 2018:71).

Einen ethnographischen Blick auf die Bildung zu werfen, bedeutet nicht, das "Fremde" und Spektakuläre (Exotische) um seiner selbst willen zu suchen, sondern das Selbstverständliche zu entfremden. Diese Haltung wiederum steht allen offen, die in der Lage sind, sich zwischen der Rolle des Praktikers und des Forschers zu bewegen und so in die Rolle des Lernanfängers zu schlüpfen, "ohne vorherige Erfahrung, ohne jegliche Anleitung" (Malinowski 2001:26).

b) Praktisches Beispiel

Sara Delamont (2018) gibt verschiedene Beispiele dafür, wie ein ethnographischer Blick, der das Vertraute fremd macht, in der Bildungsforschung eingesetzt werden kann. Sie empfiehlt, sich mit älteren Ethnographien vertraut zu machen, um ungewohnte Formen von Bildungssystemen kennen zu lernen, Minderheitenansichten einzubeziehen, wenn sie



TRANSCA

Teil der eigenen Identität sind, in ungewöhnlichen Schulen zu studieren oder ungewöhnliche Akteure in gewöhnlichen Schulen und in der informellen Bildung zu betrachten und neue theoretische Konzepte experimentell in das eigene Denken zu verknüpfen. All diese Strategien fördern den Prozess den eigenen Standpunkt zu hinterfragen, ungewöhnliche oder abweichende Meinungen und Erfahrungen wahrzunehmen und in das Gesamtbild zu integrieren.

Weiter denken

- Welche Aspekte des Schulalltags halte ich für selbstverständlich, für völlig selbstverständlich und vertraut?
- Was könnte ich lernen, wenn ich hinterfrage, "was wirklich vor sich geht", und versuche, eine neue Perspektive auf das zu gewinnen, was ich zu wissen glaube, was ich als selbstverständlich, was ich als selbstverständlich erachte oder was ich weiß, das verschwiegen werden muss?
- Welches Verhalten erscheint aus dieser Perspektive "fremd" und wie kann es durch eine neue Wahrnehmung vertrauter werden?
- Stellen Sie sich vor, Sie sind ein/e Anthropolog*in von einem anderen Kontinent oder Planeten usw., der in Ihrem (realen) Heimatland ethnographische Forschung in Ihrem Bildungssystem betreiben will. Wie würden Sie beschreiben, was hier vor sich geht? Vergessen Sie nicht, dass die Menschen in Ihrem Heimatland keine Vorstellungen über Ihren Forschungsort haben und Sie alles von Grund auf erklären müssen.

Stichwörter / Querverweise

Othering, Funds of Knowledge, Reflexivität

Quellen

Clifford, J., Marcus, G., (1986). *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*. California University Press.

Delamont, S. (2002). *Fieldwork in Educational Settings: Methods, Pitfalls and Perspectives* (2). London: Routledge.

Delamont, S., Atkinson, P. (2018). „Communities of Practice and Pedagogy“. In Beach D., Bagley C., da Silva, S. M. *The Wiley Handbook of Ethnography of Education*. (71–89). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Eriksen, T.H. (2015). *Small Places, Large Issues: An Introduction to Social and Cultural Anthropology* (4). London: Pluto Press.

Fabian, J. (2014 [1983]). *Time and the Other - How Anthropology makes its Object*. Columbia University Press.



TRANSCA

Hastrup, K. (1993). „The Native Voice - and the Anthropological Vision“. *Social Anthropology*, 1(2). (173–186).

Ingold, T. (2014). That's enough about ethnography! In *HAU Journal of Ethnographic Theory*, 4(1). (383-395).

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

Jackson, M. (2013). *Lifeworlds: Essays in Existential Anthropology*. Chicago: The University of Chicago Press.

Said, E. W. (2014). *Orientalismus*. Frankfurt am Main: Fischer.

Schäffter, O. (1991). Modi des Fremderlebens - Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit. In Schäffter, O. (Ed.) *Das Fremde: Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung*. (11–42). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Autor*innen: Clemens Schmid, Christa Markom, Jelena Tasic (Österreich)

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.



TRANSCA

Diversität

Warum diesen Text lesen...

Das Konzept der *Diversität* setzt unvermeidlich eine Überlegung zu *Differenz* voraus. Aus anthropologischer Sicht wird Differenz verwendet, um die wahrgenommenen Unterschiede zwischen Einzelpersonen oder Gruppen zu beschreiben. Differenz ist gesellschaftlich beeinflusst und entsteht auf der Grundlage kultureller und sozialer Merkmale (d.h. Geschlecht, Nationalität/Herkunft, Alter, soziale Klasse, beruflicher Status, sexuelle Orientierung, religiöse Zugehörigkeit u.a.m.). Als solche wird Differenz nicht als eine Essenz verstanden, sondern als eine Beziehung, die sich auf das Nicht-Identische und "Andere" bezieht. Darüber hinaus impliziert sie Unterscheidung, Teilung und Vielfältigkeit, während letzteres uns zu Diversität führt.

Diversität, die im Bildungskontext angesiedelt ist, zeigt die Notwendigkeit eines multikulturellen Bewusstseins und Verständnisses sowie einer Reform der Bildungssysteme, um der wachsenden Zahl unterschiedlichster Lernender in verschiedenen Ländern und Orten gerecht zu werden. Somit ist Diversität ein Begriff mit zutiefst pädagogischer Bedeutung, da er die Bedeutung der Erforschung und Integration von Unterschieden in den Lehr- und Lernprozess annimmt. Aus pädagogischer Sicht beinhaltet ein Fokus auf Diversität das Verständnis, wie Unterschiede von Individuen und Gruppen deren gesellschaftliche Stellung beeinflussen und somit den Werdegang prägen.

Diversität bedeutet, eine verantwortungsvolle Haltung gegenüber Vielfältigkeit einzunehmen. D.h., unterschiedliche Perspektiven der Lernenden zu berücksichtigen und integrative Lehr- und Lernpraktiken einzubeziehen. Aus der Sicht von Pädagog*innen heißt die Anerkennung von Diversität eine Berücksichtigung der unterschiedlichen Art und Weise, wie die Schüler*innen ihre soziale Realität erleben, inklusive das Lernen in der Schule. In dieser Hinsicht wird Diversität zu einem positiven Kontext, in dem die Ausgrenzung und Abwertung minorisierter Gruppen verhindert werden und Herausforderungen verantwortungsvoll gehandhabt werden kann.

Historischer Kontext

Diversität, d.h. die vielfältigen Dimensionen des Menschseins, kann als das Hauptgeschäft der Anthropologie bezeichnet werden (Hannerz 2010). Seit ihren Anfängen beschäftigte sich die Anthropologie mit dem systematischem Verständnis von Diversität, und versucht, die soziale und kulturelle Vielfalt in der Welt zu erklären (Barth et al. 2005). Wie in den Worten zweier Schlüsselfiguren der Disziplin ausgedrückt, versucht die Anthropologie "ihren Gegenstand durch ihre unterschiedlichsten Manifestationen zu erfassen" (Levi-Strauss 1985: 49), oder, in einer anderen Formulierung, erklärt sie, "wie unterschiedlich Menschen sein können und gleichzeitig, was alle Menschen gemeinsam haben" (Eriksen 2001:1).

In ihrem Versuch, Erkenntnisse über die menschliche Diversität zu gewinnen, hat die Anthropologie die Konzepte von Kultur und Gesellschaft verwendet, um die soziale und



TRANSCA

kulturelle Diversität in der Welt zu veranschaulichen. Der Kulturbegriff bezieht sich auf die erworbenen, kognitiven und symbolischen Aspekte der Existenz (siehe Moore 2009), während sich der Begriff der Gesellschaft auf die soziale Organisation des menschlichen Lebens und Interaktionsmuster bezieht (Kuper 1988). Beide Begriffe beziehen sich auf grundlegende Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede zwischen Menschen. So ermöglichen sie Vergleiche und analytische Unterscheidungen bei der Untersuchung der kulturellen und sozialen Diversität (Eriksen & Nielsen 2001, Barnard 2004), sind jedoch nicht unproblematisch in ihrer Verwendung in und außerhalb der Wissenschaft.

In seiner Arbeit zu Diversität in der heutigen transnationalen Welt hat Ulf Hannerz (1996) *sieben Ansätze zum Verständnis von Diversität* vorgeschlagen: 1) beinhaltet die Förderung kultureller Diversität als Ausdruck menschlicher Kreativität; 2) ist geformt durch Ideen von Gleichheit und Selbstbestimmung; 3) bezieht sich auf die Anpassung des menschlichen Lebens an die physische Umwelt und ihre begrenzten Ressourcen; 4) ist ein Weg, um Beziehungen politischer und wirtschaftlicher Abhängigkeit entgegenzuwirken; 5) bedeutet, die verschiedenen kulturellen Ausdrucksformen wertzuschätzen; 6) wird als eine nützliche Provokation des Intellekts verstanden, während 7) als ein Fundus an Wissen über die Art und Weise, wie man die eigene Welt hinterfragen kann, angesehen (56-64).

Doch die Beschäftigung mit Differenz, die in den 1990er und 2000er Jahren an Bedeutung gewonnen hat, hat den Begriff der Diversität gewissermaßen in Mode gebracht. Diversität erscheint als Schlüsselbegriff in globalen und lokalen Debatten im Zusammenhang mit der Betonung der Partikularität und der Bewahrung kultureller Differenz. Teilweise wird sie als positiv und wertvoll wahrgenommen, teilweise führt sie auch zu Missverständnissen und Konflikten. Diversität wird in Verbindung mit Diskussionen und Praktiken des Multikulturalismus, der menschlichen Mobilität (Migration und Flüchtlingsbewegungen), nationalstaatlicher Politik, Identitätspolitik usw. verwendet (Brewster et. al. 2002, Vertovec & Wessendorf 2004). Diversität ist zu einer Idealvorstellung von gemeinsamer Menschlichkeit und bedingungslosem Bekenntnis zur positiven Seite der Differenz geworden und in seltenen Fällen auch zu einem Leitprinzip der Politik. Wie Hannerz feststellt, "bleiben Studien über Diversität das beste Gegenmittel gegen unreflektierten Ethnozentrismus" (2010: 544).

a) Diskussion

Diversität, insbesondere kulturelle Diversität, ist in der Bildungswissenschafts- und Pädagogik-Literatur als Begriff für die Diskussion verschiedener Formen von Heterogenität eingeführt worden. Sie dient als Paradigma, um die Auswirkungen des Multikulturalismus auf die Bildung zu thematisieren. Diversität kann sich auf jeden Ansatz beziehen, der Unterschiede in Bildungskontexten und -praktiken auf der Grundlage sozialer und kultureller Verschiedenartigkeit anerkennt. Darüber hinaus tendiert die Diskussion über Diversität dazu, nicht nur eine deskriptive, d.h. beschreibend-neutrale Dimension darüber zu enthalten, wie verschiedene Gruppen (und ihre jeweiligen Mitglieder) unterschiedlich strukturiert sind, sondern auch eine stark subjektive Dimension, die festschreibt, wie verschiedene Gruppen (und ihre jeweiligen Mitglieder) in sich selbst und untereinander interagieren sollten (Dietz 2009: 58-59).



TRANSCA

Aktuelle globale Phänomene haben die Klassenzimmer nochmal mehr in einen Ort der multikulturellen Interaktion verwandelt. Die Forschung zur kulturell-diversen Bildung diskutiert die Schwierigkeiten, die sich im Unterricht in einem multikulturellen Klassenzimmer ergeben (Chouari 2016). Diese Klassenzimmer unterscheiden sich von früheren tendenziell homogeneren Klassenzimmern und erfordern, dass Lehrer*innen mit zusätzlichen Kompetenzen ausgestattet werden (McAllister & Irvine 2002), wie z.B. der Fähigkeit, effektiv mit allen Schüler*innen zu kommunizieren und zu interagieren und Situationen im Klassenzimmer verantwortungsvoll zu handhaben (Chamberlain, 2005). Rego und Nieto (2000) argumentieren, dass guter Unterricht im multikulturellen Klassenzimmer möglich ist, wenn sich die Lehrer*innen der großen Herausforderungen dieser Klassen bewusst sind, gut ausgebildet und mit angemessenen Kompetenzen ausgestattet sind. Eine Grundvoraussetzung bleibt, dass die Schulen in Richtung einer multikulturellen Bildungspraxis reformiert werden.

b) Praktisches Beispiel

Rego und Nieto (2000) stellen in ihrer Studie zwei Länder, die Vereinigten Staaten und Spanien, im Hinblick auf die Herausforderungen vor, denen Lehrer*innen in Schulen mit kultureller und sprachlicher Diversität gegenüberstehen. Dabei untersuchen die Effizienz der Ausbildungsmethoden, die Lehrer*innen durchlaufen müssen, um Kompetenzen für den Umgang mit kultureller Vielfalt in Schulen zu erwerben. Viele Schüler*innen in den Vereinigten Staaten, insbesondere solche aus kulturell und wirtschaftlich benachteiligten Verhältnissen, scheitern. Traditionelle Erklärungen dafür beruhen auf der angeblichen biologischen Unterlegenheit oder auf der Gleichgültigkeit der jeweiligen Familien gegenüber den Vorteilen der Bildung (Rego & Nieto 2000: 417).

Mit der zunehmenden Diversität der Schulen wird deutlich, dass die Hintergründe und Erfahrungen der Schüler*innen berücksichtigt werden müssen. Daher ist es für Lehrer*innenausbildung problematisch, allein den Hintergrund der Schüler*innen für ihr Versagen verantwortlich zu machen. Die meisten Pädagogischen Hochschulen haben sie nur unzureichend darauf vorbereitet, den Unterricht in kulturell unterschiedlichen Kontexten zu berücksichtigen. Darüber hinaus ist der Anteil von Lehrer*innen aus minorisierten Gruppen (Latinos, Afro-Amerikaner*innen) nach wie vor gering. Es haben jedoch auch einige bedeutende Veränderungen stattgefunden, wie die Einführung von historischem Wissen in die Kurse; die Förderung der Reflektion der Lehrer*innen durch Kurse und andere Aktivitäten; die Ermutigung der Lehrer*innen, in den Gemeinschaften, in denen sie arbeiten, ethnographische Mini-Forschungen durchzuführen, oder die Anregung von Lehrern*, Artikel für die Lehrer*innenausbildung auf der Grundlage ihrer Erfahrungen zu schreiben. So lässt sich sagen, dass bei diesem Ansatz die Lehrer*innen im Zentrum des Ausbildungsprozesses stehen (Rego & Nieto 2000: 417-418).

Der Fall Spaniens ist anders gelagert. Historisch gesehen war das Land ein Ort des Konflikts zwischen verschiedenen Gruppen (Christ*innen, Jüd*innen, Muslim*innen). Neben dieser historischen sprachlichen und kulturellen Pluralität hat das Land eine große Migration in neuerer Zeit erfahren. In der Bildung wird kulturelle Diversität kaum als wesentlich angesehen. Nichtsdestotrotz hat die enorme Zunahme kultureller Austauschprogramme



TRANSCA

unter Studierenden und Lehrenden (wie Erasmus, Sokrates, Leonardo usw.) in den letzten 20 Jahren zu einem wachsenden Bewusstsein für die kulturelle Vielfalt beigetragen. Lehrerverbände, NGOs und Universitäten haben damit begonnen, Kurse und Programme für Pädagog*innen anzubieten, die interkulturelle Themen reflektieren.

Laut Rego & Nieto begreifen die meisten angehenden Lehrer*innen die interkulturelle Erziehung als nichts anderes als eine vorübergehende Unterbringung einiger weniger Einwanderer*innen. Daher, so argumentieren die Autor*innen, ist eine vollständige Reform der Lehrer*innenausbildung obligatorisch. Gleichzeitig muss diese Transformation darüber hinausgehen. So es ist ebenso wichtig, dass Lehrer*innen von den Lebenswelten der Schüler*innen und Familien lernen und auf diese im Unterricht aktiv eingehen.

Weiter denken:

- Wie erleben Lehrer*innen Diversität in Bildungskontexten?
- Welche Position nehmen das nationale Bildungssystem und die vorherrschenden Wertvorstellungen zu dem Thema Diversität ein?
- Was sind die Herausforderungen des Unterrichts in kulturell-diversen Klassenzimmern?
- Von welchem Kompetenzen würden Sie persönlich profitieren, um in einem kulturell vielfältigen Klassenzimmer verantwortungsvoll arbeiten zu können?

Stichwörter / Querverweise

Differenz, Kultur, In- und Exklusion, Multikulturalismus, Interkulturelle Bildung, Othering

Quellen

Barnard, Al. (2004 [2000]). *History and Theory in Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bath, Fr. (et al.) (2005). *One Discipline, Four Ways: British, German, French, and American Anthropology*. Chicago and London: University of Chicago Press.

Brewster, S. (et. al.) (2002). *Diversity Education: A literature review*. Calgary: Plan:Net Limited.

Chamberlain, S. P. (2005). Recognizing and responding to cultural differences in the education of culturally and linguistically diverse learners. *Intervention in School and Clinic*, 40(4). (195-211).

Chouari, A. (2016). Cultural Diversity and the Challenges of Teaching Multicultural Classes in the Twenty-First Century", *Arab World English Journal* 7(3). (3-17).

Dietz, G. (2009). *Multiculturalism, Interculturality and Diversity in Education: An Anthropological Approach*. Münster, New York, München: Waxmann.



TRANSCA

Eriksen, Th., H. (2001 [1995]). *Small places, large issues: An introduction to social and cultural anthropology*. London, Sterling, Virginia: Pluto Press.

Eriksen, Th., H. & Nielsen, F., S. (2001). *A History of Anthropology*. London, Sterling, Virginia: Pluto Press.

Hannerz, Ul. (1996). *Transnational connections: Culture, people, places*. London and New York: Routledge.

Hannerz, Ul. (2010). The education of children in immigrant families. *American Anthropologist*, 112 (4). (539–551).

Kuper, Ad. (1988). *The Invention of Primitive Society: Transformations of an Illusion*. London and New York: Routledge

Levi-Strauss, Cl. (1985). *The View from Afar*. New York: Basic Books.

McAllister, Gr. & Irvine, J., J. (2002). The Role of Empathy in Teaching Culturally Diverse Students: A Qualitative Study of Teachers' Beliefs. *Journal of Teacher Education*, 53 (5). (433-443).

Moore, J., D. (2009). *Visions of Culture: An Introduction to Anthropological Theories and Theorists* [3rd edition]. Lanham, New York, Toronto: Altamira.

Rego, M. A., & Nieto, S. (2000). Multicultural/intercultural teacher education in two contexts: Lessons from the United States and Spain. *Teaching and Teacher Education*, 16. (413-427).

Vertovec, S. & Wessendorf, S. (2004). *Migration and Cultural, Religious and Linguistic Diversity in Europe: An Overview of Issues and Trends*. Oxford: University of Oxford.

Autor*innen: Ioannis Manos, Georgia Sarikoudi (Griechenland)

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.



EMBODIMENT

Warum diesen Text lesen

Das Konzept des *Embodiment* (auf Deutsch etwa „Verkörperung“ oder „Verleiblichung“) erlaubt es uns, den menschlichen Körper nicht nur als ein selbstverständliches biologisches Objekt zu verstehen, sondern auch als eine soziale Konstruktion, die aktiv hergestellt wird und in Wechselwirkung mit ihrer Umwelt steht. In dieser Perspektive basieren unsere körperlichen Erfahrungen und unser Selbstempfinden auf sozialen Normen, Werten und Überzeugungen. Ein lapidares Beispiel wäre das Essen von Insekten, was andernorts eine Spezialität darstellt, jedoch in Europa kaum geläufig ist. Wenn sich jemandem beim Essen von Insekten sprichwörtlich "der Magen umdreht", dann ist das keinesfalls eine biologische Reaktion, sondern vielmehr eine soziale Erfahrung, die zu einer körperlichen Empfindung führt. So gesehen können wir mit diesem Konzept die komplexe Beziehung zwischen Körper, Gesellschaft und Identität untersuchen.

Embodiment ist eng verbunden mit einer Vorstellung von Persönlichkeit. So befasst sich das Konzept mit der Art und Weise, wie das verkörperte Selbst mit der Umwelt reagiert, aktiv geformt wird und vom jeweiligen sozialen Umfeld spezifische Bedeutungen erhält. Im schulischen Kontext eines christlichen, westeuropäischen Landes könnte der Gebrauch des Hijab (ein von muslimischen Frauen getragener Schleier, der Kopf und Brust bedeckt) durch eine Schüler*in, dessen Tragen mit religiösen Überzeugungen zusammenhängt (dem Bedecken bestimmter Körperteile außerhalb der engeren Familie), sie stigmatisieren.

Darüber hinaus könnten in einem kulturellen Kontext, in dem das vorherrschende Ideal über den männlichen und/oder weiblichen Körper der "dünne Körper" ist, Schüler*innen mit einer entsprechenden Körperform größere soziale Akzeptanz und einen höheren Status genießen als andere, die abwertende Spitznamen und diskriminierendes Verhalten erfahren. In gleicher Weise könnten tätowierte oder gepiercte Schüler*innen von Mitschüler*innen und/oder Lehrer*innen wegen ihrer körperlichen Erscheinung Kritik oder Ablehnung erfahren, da das Tätowieren/Piercen als ein Akt der Infragestellung der vorherrschenden Vorstellungen eines angemessenen Erscheinungsbilds wahrgenommen werden könnte.

Historischer Kontext

Der Begriff des *Embodiment* wird in den Sozialwissenschaften verwendet, um den Körper als soziales und kulturelles Phänomen zu diskutieren. Ein Großteil des europäischen Denkens hat den Körper als einen naturgegebenen biologischen Hintergrund betrachtet, der am sozialen Leben teilnimmt. In einer frühen Studie über die kulturellen und sozialen Dimensionen des Körpers wies Hertz (2013 [1909]) beispielsweise auf die symbolische Vorrangstellung der rechten Hand hin. Noch bekannter ist, wie Marcel Mauss den Körper als ein soziales Produkt begriff und das Konzept der "Techniken des Körpers" einführte, um zu beschreiben wie Menschen kulturell erlerntes körperliches Verhalten als



TRANSCA

selbstverständlich verstehen (1973 [1935]). In seiner Diskussion über *personhood* (auf deutsch etwa "Persönlichkeit") verknüpfte Mauss seine Vorstellungen über den Körper mit dem Begriff der *personhood* und suggerierte, dass alle Menschen einen Eindruck von geistiger und körperlicher Individualität haben (1985 [1938]).

In den 1960er und 1970er Jahren gewann der Körper als ein Thema von theoretischer und ethnographischer Bedeutung an Bedeutung. In seiner Analyse der Wahrnehmung verwendete der Philosoph Maurice Merleau-Ponty (1982 [1962]) den Begriff des *Embodiment*, um Wege zu verstehen, die Welt um uns herum durch unseren eigenen Körper zu kennen und zu erfahren. Er schlug vor, dass eine Konzentration auf den Körper das Verständnis von Selbstwahrnehmung und Identitätsvorstellungen bereichert. Mary Douglas (1973) erforschte symbolische Aspekte des Körpers und damit verbundene soziale Bedeutungen. Sie schlug die Idee von "zwei Körpern" vor, dem physischen und dem sozialen, und argumentierte, dass der soziale Körper einschränkt, wie wir den physischen Körper wahrnehmen und erfahren. Für Douglas ist der Körper ein Abbild der Gesellschaft, so dass sich verschiedene Formen von sozialer Kontrolle auf Körperbilder und gesellschaftliche Normvorstellungen stützen.

Die gegenwärtige Wissenschaft über den Körper ist stark von feministischen und sozialkonstruktivistischen (die Idee, dass auch naturwissenschaftliche "Tatsachen" durch unser Verständnis entstehen) Perspektiven geprägt. In dieser Sichtweise ist der soziale Körper, der im Hinblick auf dominante soziale Praktiken oder kulturelle Normen konstruiert wird, das Produkt sozialer Prozesse. So geht dieser Ansatz auch davon aus, dass die Bedeutungen, die dem Körper zugeschrieben werden, und die Grenzen, die zwischen den Körpern verschiedener Gruppen bestehen, ebenfalls soziale Produkte sind. Die Art und Weise, wie Menschen sich selbst und andere sehen, wird nicht nur durch die Biologie, sondern auch durch die sozialen Welten, in denen sie leben, geprägt. Darüber hinaus konstruieren Menschen bestimmte Erwartungen und Vorstellungen über geschlechtliche Körper, die oft auch als Mechanismen sozialer Macht und Kontrolle dienen.

a) Diskussion

Embodiment bezieht sich also auf den Prozess des Verstehens der Welt durch gelebte körperliche Erfahrung. Der Begriff begreift den Körper als ein soziales Konstrukt, das sowohl physisch (biologisch) als auch soziokulturell existiert. In dieser Hinsicht ist der Körper in der Anthropologie aus drei verschiedenen Perspektiven untersucht worden: (a) als ein aus der Selbsterfahrung wahrgenommener individueller Körper - als Selbst, d.h. jede*r versteht die Besonderheit des eigenen Körpers, (b) als ein sozialer oder symbolischer Körper, der die Beziehungen zwischen Natur und Gesellschaft repräsentiert, wie sie in der Gesellschaft zum Ausdruck kommen, und (c) als ein politischer Körper, dem Formen von Kontrolle und Macht in ihren verschiedenen Dimensionen (Reproduktion, Arbeit, Gesundheit) eigen sind (Featherstone 1991, Csordas 1994, Weiss und Haber 1999).

Der einflussreiche französische Philosoph Paul-Michel Foucault ([1973] 1994) vertrat die Ansicht, dass die Art und Weise, wie Menschen den Körper sehen, von dominanten Diskursen beeinflusst wird, d.h. von Denksystemen, die sich aus Ideen, Überzeugungen und Handlungsweisen zusammensetzen, die Individuen durch Sprache konstruieren. Die



TRANSCA

Ansichten über den Körper variieren von Gesellschaft zu Gesellschaft, je nachdem, welche Weltanschauungen in einem bestimmten gesellschaftlichen Umfeld dominieren. Als solcher ist der Körper für bestimmte Mitglieder der Gesellschaft eine direkte Möglichkeit, Kontrolle auszuüben. Institutionelle Macht, wie sie in der Schule zu finden ist, prägt sowohl das Erscheinungsbild als auch die Handlungen in Bezug auf den individuellen Körper.

b) Praktisches Beispiel

Schulen sind soziale Institutionen, in deren alltäglicher Praxis Manifestationen von Kontrolle und Körpervorstellungen beobachtet werden können. Neil und Caswell (1993) haben argumentiert, dass Lehrer*innen darin geschult werden sollten, die Körpersprache der Schüler*innen zu erkennen und zu entziffern (Gestik, Mimik, Tonfall), so dass sie bereit sind, der Infragestellung ihrer Autorität durch die Schüler*innen entgegenzuwirken.

In ihrer Studie über zwei Schulen in Nordengland beobachtete Simpson (2000) den Übergang der Schüler*innen von der Primar- zur Sekundarstufe und erläuterte die Bedeutung des Konzepts der *Embodiment* für das Verständnis der Art und Weise, wie Machtverhältnisse innerhalb der Schulen kodiert und ausgeübt werden. Vom ersten Tag in der Sekundarschule an erinnerten die Lehrer*innen die Schüler*innen an die Notwendigkeit der körperlichen Kontrolle und Befolgung (kein Schreien oder Sprechen ohne Erlaubnis, auf dem Platz bleiben, wenn man keine Erlaubnis zum Verlassen hat, kein Kaugummikauen). Die Nichteinhaltung führte zu einer Reihe vorher festgelegter Konsequenzen (z.B. Verwarnung, Name auf der Tafel, Nachsitzen, Kontakt zu den Eltern). Diejenigen, die sich an die Regeln hielten, erhielten einen Stempel für "gutes Benehmen" oder durften Spiele spielen oder Videos ihrer Wahl ansehen (62).

Simpson behauptete, dass ein Zweck der Schullehrpläne darin besteht, sicherzustellen, dass die Schüler*innen wirksam beaufsichtigt und diszipliniert werden, insbesondere in Bezug auf den körperlichen Ausdruck und die Nutzung des physischen Raums (63). Der "Lehrplan des Körpers" schreibt im Detail vor, was als akzeptables Verhalten gilt (kein Laufen, kein Kaugummi, kein Verlassen des Klassenzimmers, bis die Glocke läutet usw.). Das Schulpersonal versuchte, Disziplin durchzusetzen, indem es darauf hinwies, dass Regeln und Einschränkungen der eigenen Sicherheit der Schüler*innen dienen (68). Die Schulen regulierten das körperliche Erscheinungsbild und die Selbstdarstellung der Schüler*innen durch eine Kleiderordnung (kein Make-up oder Nagellack, alle Hemden in Hosen oder Röcke gesteckt). Die Körper der Schüler sollten der visuellen und Verhaltensästhetik entsprechen. Im Umgang mit Fehlverhalten setzten Sekundarschullehrer*innen Stereotypen in Bezug auf Alter, körperliche Erscheinung und angemessenes Verhalten ein ("Du bist jetzt größer und nicht mehr im Kindergarten"). Fehlverhalten wurde der Tatsache zugeschrieben, dass die Kinder die in der Sekundarstufe (70-74) erwartete körperliche Kontrolle noch nicht beherrschten. Zusammengefasst zeigt das, wie auch oft lapidare Regeln durch bestimmte Körpervorstellungen geprägt sind und Schüler*innen so mit Anpassungsversuche an gesellschaftliche Rollenbilder konfrontiert sind.

Weiter denken:



TRANSCA

- Wie prägen kulturelle Annahmen und Werte unsere Vorstellungen über den Körper?
- Wie wirken sich unterschiedliche Vorstellungen vom Körper auf die Bildungspraxis aus? Und umgekehrt?
- Wie spiegeln körperliche Praktiken dominante Auffassungen über das Selbst und sein Sein in der Welt wider?
- Wie wirken sich Schulvorschriften und Disziplinarmaßnahmen für Lehrer*innen auf den körperlichen Ausdruck von Schüler*innen aus?

Stichwörter / Querverweise

Körper, Macht, Identität, Othering, Kulturelle Praktiken, Representation, Sozialisation

Quellen

Csordas, T.J. (Ed.). (1994). *Embodiment and Experience: The Existential Ground of Culture and Self*. Cambridge: Cambridge University Press.

Douglas, M., (1973). *Natural Symbols*. New York: Vintage.

Featherstone, M. (et al.). (1991). *The Body*. London: Sage.

Foucault, M. (1993 [1974]). *The Birth of the Clinic*. Tavistock.

Hertz, R., 2013 [1909]. The pre-eminence of the right hand: A study in religious polarity. *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, 3 (2). (335–357).

Mauss, M. (1973 [1935]). Techniques of the body. *Economy and Society*, 2(1). (70-88).

Mauss, M. (1985 [1938]). The category of the person. In Carrithers, M., Collins, St., Lukes, St., (Eds) *Anthropology, philosophy, history*. Cambridge: Cambridge University Press. (1-25).

Merleau-Ponty, M., (1982 [1962]). *Phenomenology of perception*. London: Routledge.

Neil, S., & Caswell, C. (1993). *Body Language for Competent Teachers*. London & New York: Routledge.

Simpson, B. (2000). The Body as a Sign of Contestation in School. In Prout, A. & Campling, J. (Eds) *The Body, Childhood and Society*. London: Palgrave. (60-79).

Weiss, G. & Haber, H., F. (1999). *Perspectives on Embodiment: The Intersections of Nature and Culture*. New York: Routledge.

Autor*innen: Ioannis Manos, Georgia Sarikoudi (Griechenland)



TRANSCA

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.



ESSENTIALISMUS

Warum diesen Text lesen...

Das Konzept des *Essentialismus* beschreibt die Annahme, dass Menschen und Dinge eine fixe Essenz haben – eine Sammlung an unveränderbaren Eigenschaften, die sie zu dem machen, was sie sind. Essentialistisches Denken bezieht sich also auf eine Reihe von grundlegenden Aussagen über die Beschaffenheit von Dingen, Menschen und der Welt. Oft bezieht sich essentialistisches Denken auf die Vorstellungen, dass soziale Kategorien, wie z.B. Geschlecht, Hautfarbe oder Religion, eine Menge von Individuen mit einer bestimmten Essenz umfassen. Diese besitzen scheinbar "natürliche" Eigenschaften, die ihr Verhalten bestimmen. Dementsprechend werden Menschen diese sozialen Kategorien zugeschrieben und diese dann als ähnlich betrachtet, mit einheitlichen physischen oder kulturellen Merkmalen.

Die Realität ist jedoch komplexer, als es diese Perspektive auf die Dinge zulässt. Der Essentialismus ist hier ein nützliches Konzept, um darüber nachzudenken, welche Eigenschaften bei der Charakterisierung einer bestimmten sozialen Kategorie als "natürlich" zugeschrieben werden. Zum Beispiel erzeugen essentialistische Vorstellungen von Geschlechtsidentitäten und Rollen in ihrer Folge Stereotypen von "Jungen" und "Mädchen", welche als stabile Kategorien mit festen und wesentlich unterschiedlichen Eigenschaften gelten. Wir sehen dies in scheinbar harmlosen Aussagen wie - "Mädchen können nicht rechnen" oder "Jungen sind eben so". Weiterhin ist Essentialismus ist auch geeignet, um über die Formen von Wissen und Fähigkeiten nachzudenken, die als wesentlich für die Ausübung von demokratischen Staatsbürgerschaft angesehen werden. Oftmals „gehören“ diese eher zu einer dominanten gesellschaftlichen Gruppe. So finden Zuschreibungen statt, welche es an beispielsweise "Kultur" festmachen, dass es an der richtigen Art von Eigenschaften fehlt, um wirklich „dazu“ gehören zu können. Wenn einige Kinder aufgrund ihrer angeborenen "kulturellen" als unbelehrbar angesehen werden, geben Lehrer*innen möglicherweise den Versuch auf, alle Kinder gleichermaßen zu fördern.

Historischer Kontext

Essentialistisches Denken hat eine lange und vielschichtige Geschichte in der Philosophie als auch in der Wissenschaft generell. Es bezieht sich auf Ideen, die in Debatten über die Beziehung zwischen Kultur und "Natur" oder Biologie wurzeln. In biologischen Begriffen definiert, wird eine "Essenz" vorausgesetzt und ist gleichzeitig voller vorgefertigter Annahmen über die kulturellen Merkmale, die eine menschliche Gruppe besitzt und die für ihre Identität wesentlich sind. Der Begriff der Essenz war somit immer eng mit dem "Sein" verwandt. Er betrifft die besondere Natur einer Person oder einer Sache, die sie von allem anderen unterscheidet. Problematisch an diesem Transfer von biologistischem Denken auf Menschen ist die Annahme, dass sich die Eigenschaften von Menschen eher aus der Natur als aus den sozialen Prägungen und gesellschaftlichen Einflüssen ableiten. Somit gehen



TRANSCA

solche Darstellungen gehen davon aus, dass die zugrunde liegenden Eigenschaften unveränderlich sind und Identität, Verhalten und Handlungen sowohl vorbestimmen als auch erklären können (Gelman 2003).

Diese Idee biologisch/physischer Merkmale zur Abgrenzung des unverwechselbaren, angeborenen Charakters einer sozialen Gruppe wurde häufig dazu verwendet, rassistische Ideologien, Nationalismus sowie den Kolonialismus zu legitimieren. Diese Denkweise unterdrückt Veränderlichkeit und geht von einem ursprünglichen Zustand des Seins aus, in der die daraus resultierenden Kategorien unveränderlich, stabil und universell sind (Brodwin 2002).

In diesem Kontext hat auch der Kulturbegriff als Mittel gedient, um essentialistische Behauptungen über die Existenz von rassistischen, nationalen, geschlechtsspezifischen und anderen Eigenschaften zu untermauern. Essentialistisches Denken fördert und rechtfertigt in diesem Zusammenhang die Annahme, dass willkürliche kulturelle Unterscheidungen natürlich, unvermeidlich und fest sind (Narayan 1998). Das Prinzip des *ethnischen Primordialismus*, das besagt, dass "Ethnien" historisch gesehen natürlich sind, war selbst nach dem Nationalsozialismus in den 1950er und 1960er Jahren noch eine gängige Lehre, um die damaligen ethnischen und regionalen Konflikte in den Ländern des globalen Südens zu erklären. Auch in Europa wurde sie nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion angewandt, um die Instabilität der ehemaligen sozialistischen Republiken zu erklären.

Schon seit den frühen 1900er Jahren haben Anthropolog*innen eine kritische Haltung gegenüber *essentialisierenden*, d.h. fixierenden Ideologien und Denkmustern eingenommen. Ein anthropologisches Verständnis von individuellem und kollektivem menschlichen Handeln als dynamischer und komplexer Prozess steht Theorien kritisch gegenüber, die historische Einflüsse auf feste Eigenschaften von Individuen und Gruppen reduzieren. So betonen anthropologische Perspektiven vielmehr die prägende Funktion des sozialen Umfelds für Individuen (Spivak 1989, Wright 1998). In seiner bahnbrechenden Arbeit über die Konstruktion ethnischer Differenz schlug der norwegische Anthropologe Fredrik Barth vor, den Schwerpunkt von den kulturellen *Eigenschaften* bestimmter ethnischer Gruppen auf die *Praktiken* zu verlagern, die Menschen anwenden, um Ähnlichkeit oder Differenz zu schaffen (Barth 1969). Laut Barth ist es zwischen Gruppen maßgeblich, Unterschiede zu über- und Ähnlichkeiten zu unterbewerten, um sich der eigenen Identität zu vergewissern. Somit existiert Ethnizität nicht im Inneren einer Gruppe, sondern findet an den Rändern als Abgrenzung zu anderen Gruppen statt.

Eine weitere wichtige Stimme war der französische Philosoph Michel Foucault (1997), der sich mit Machtverhältnissen beschäftigt hat, und wie diese Formen von Subjektivität, Wissen und Wahrheit sowohl ermöglichen als auch einschränken. Foucault verlagert traditionell philosophische Fragen von Identität, Wahrheit, Wissen, Realität und Essenz in sein Konzept der *Diskursanalyse*. Diskurse sind komplexe, dynamische Systeme von Praktiken, Wissen und vielfältigen Arten von Macht. Solche Diskurse erzeugen Normen und Überzeugungen, die gleichzeitig Perspektiven ermöglichen und einschränken. Seine Forschungen zu historisch spezifischen Diskursen zeigen deutlich auf, dass Fragen nach und von Verständnis von Essenzen nur innerhalb bestimmter Gesellschaften zu bestimmten Zeiten auftauchen oder sogar nur innerhalb bestimmter Gesellschaften verständlich



TRANSCA

bleiben konnten.

a) Diskussion

Im Bildungswesen äußern sich essentialistische Ideen oft in der Art und Weise, wie nationale Schulsysteme aufgebaut ist, wie Lehrer*innen mit Schüler*innen umgehen, und welche Werte, welches Wissen und welches Erbe (nicht) vermittelt werden. Nationale Lehrpläne sind oft essentialistisch in dem Sinne, dass sie sich auf die Perspektive aus der jeweiligen Gesellschaft und dem Nationalstaat beschränken. National- und Weltgeschichte, Literatur und Sozialwissenschaften werden alle aus einer nationalen Perspektive angegangen und unterrichtet. Daher durchlaufen alle Kinder, ungeachtet des lokalen Kontexts und der individuellen Fähigkeiten, Bedürfnisse und Interessen, einen Lehrplan, der auf das Ziel ausgerichtet ist, sie nach den spezifischen Vorstellungen des jeweiligen Nationalstaates zu formen (Howick 1971, Null 2007, Webb 2006).

Von Lehrer*innen wird erwartet, dass sie unterrichten, und von den Schüler*innen wird erwartet, dass sie spezifische Werte erlernen. So gilt die Schule als die wichtigste Institution für die Vermittlung von Wissen und die Lehrer*innen als ihre entscheidenden Akteur*innen. Die Schüler*innen werden auf ein Funktionieren in der Gesellschaft vorbereitet, um so die Reproduktion von Gesellschaft zu gewährleisten (Bourdieu & Passeron 1971). Ziel ist, dass Schüler*innen das gesellschaftlich definierte "Wesentliche" gelernt haben, wie beispielsweise akademisches Wissen und Charakterbildung, um nachfolgend erfolgreich in den Arbeitsmarkt integriert zu werden.

Kritiker*innen dieser pädagogischen Struktur weisen darauf hin, dass sie weitgehend lehrzentriert und autoritär ist, sowie den Schüler*innen eine passive Rolle zuschreibt. Darüber hinaus fördert sie das Entstehen und die Reproduktion eines kulturellen Essentialismus, nämlich die ethnozentrische Praxis, Gruppen von Menschen innerhalb einer Kultur oder kulturübergreifend nach wesentlichen Eigenschaften zu kategorisieren.

b) Praktisches Beispiel

In einer Studie darüber, wie Kinder essentialistische Ideen in israelischen Schulen entwickeln, zeigte Birnbaum (et. al. 2010), wie Kinder Rückschlüsse auf die eigene ethnische Zugehörigkeit ziehen. Im Hinblick auf die soziale Komplexität der israelischen Gesellschaft konzentrierte sich Birnbaum auf die Frage, inwieweit das Wissen um eine bestimmte soziale Kategorie, Rückschlüsse auf vorfindbare Eigenschaften zulässt. Insgesamt 144 Kinder nahmen an dieser Studie teil, und zwar in einer Stichprobe von 16 Kindern aus jedem der drei Milieus (säkulare Juden, orthodoxe Juden und muslimische Araber*innen) und innerhalb dieser aus drei Altersgruppen (Kindergarten, zweite Klasse und sechste Klasse). Die Mehrheit der Israelis sind säkulare Juden, während orthodoxe Juden aus religiösen und oft politischen Gründen andere Werte zum Ausdruck bringen und muslimische Araber*innen eine stark stereotypisierte und stigmatisierte Minderheit darstellen. Die Leitfrage der Studie war, ob das Bilden eines essentialistischen Selbstverständnis bei Kindern ein "Bottom-up"-Prozess ist, bei dem die Kinder lediglich eine Weltsicht adaptieren, die sie in ihrer Umwelt wahrnehmen, oder ein "Top-down"-Prozess, bei dem die Kategorien bereits in den Köpfen der Kinder verankert sind und dann in der



TRANSCA

sozialen Umwelt gesucht werden.

Die Studie bestätigte, dass innerhalb der israelischen Gesellschaft Ethnizität als die stärkste soziale Kategorie hervorsticht und somit die wirkmächtigste Essentialisierung darstellt. Weiterhin ergab sie, dass Ethnizität einen privilegierten Status hat, insbesondere unter Kindern mit einem religiösen Hintergrund. Soziale Kategorien sind besonders wirksame Auslöser einer Voreingenommenheit, die zwar für alle Kinder intuitiv ist, aber je nach dem soziokulturellen Hintergrund eines Kindes in Bezug auf bestimmte soziale Kategorien unterschiedlich vorhanden sein kann. Dementsprechend können orthodoxe jüdische Kinder in Israel ein stärker essentialistisches Weltbild im Hinblick auf ethnische Zugehörigkeit haben als Kinder aus den beiden anderen Milieus. Einer der Gründe, den Birnbaum nennt, ist der Grad des Kontakts zwischen Angehörigen verschiedener sozialer Kategorien, der in umgekehrter Beziehung zum Grad der Essentialisierung von sozialen Kategorien steht. Eine zentrale Rolle nehmen hier sprachliche Praktiken von Erwachsenen aus dem sozialen Umfeld der Kinder ein. Auffallend häufig orientierten sich Kinder an den jeweiligen sprachlichen Zuschreibungen und übernahmen die dahinterliegenden Kategorien.

Weiterdenken:

- Welche Formen von essentialisierenden Konzepten oder Sichtweisen können in ihrem Bildungssystem beobachtet werden?
- Welchen Herausforderungen sind Lehrer*innen konfrontiert, wenn sie gegen essentialisierende Sichtweisen arbeiten möchten?
- Welche Kompetenzen und didaktischen Werkzeugen sind nötig, um im Unterricht Essentialisierungen oder ethnozentristische Inhalte in Schulbüchern kritisch zu hinterfragen?

Stichwörter / Querverweise

Kultur, Differenz, Bildung, Klassifikationen, Ethnozentrismus

Quellen

Barth, Fr.(Ed.) (1969). *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference*. Boston: Little Brown.

Birnbaum, D. (et. al.) (2010). The Development of Social Essentialism: The Case of Israeli Children's Inferences about Jews and Arabs. *Child Development*, 81(3). (757–777).

Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.

Brodwin, P., (2002). Genetics, Identity, and the Anthropology of Essentialism. *Anthropological Quarterly*, 75(2). (323-330).

Foucault, M. (1997) *Ethics: Subjectivity and Truth*. [Essential Works of Foucault, 1954-1984, Vol. 1, Edited by Paul Rabinow]. New York: New Press.



TRANSCA

Gelman, S. A. (2003). *The Essential Child: Origins of Essentialism in Everyday Thought*. Oxford: Oxford University Press.

Gil-White, F. J. (2001). Are ethnic groups biological “species” to the human brain? *Current Anthropology*, 42. (515-554).

Howick, W. H. (1971). *Philosophies of Western Education*. Danville: Interstate Printers & Publishers.

Imig, D., G. & Imig, Sc., R. (2006). The teacher effectiveness movement. How 80 years of essentialist control have shaped the teacher education profession. *Journal of Teacher Education*, 57(2). (167-180).

Lattas, A. (1993) Essentialism, Memory and Resistance: Aboriginality and the Politics of Authenticity, *Oceania*, 63(3). (240–267).

Narayan, U. (1998). Essence of Culture and a Sense of History: A Feminist Critique of Cultural Essentialism. *Hypatia*, 13(2). (86-106).

Null, J. W. (2007). William C. Bagley and the founding of essentialism: An untold story in American educational history. *Teachers College Record*, 109,(4). (1013-1055).

Ornstein, A. C., & Levine, D. U. (2003). *Foundations of education*. Boston: Houghton-Mifflin.

Spivak, G. (1989) ‘In a Word’. Interview with Ellen Rooney. *Differences* 1 (2) [Special Issue: The Essential Difference: Another Look at Essentialism]. (124–156).

Webb, L. D. (2006). *The history of American education: A great American experiment*. Upper Saddle River: Pearson.

Wright, S. (1998). The Politicization of ‘Culture’. *Anthropology Today*, 14. (7-15).

Autor*innen: Ioannis Manos (Griechenland)

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.



Ethnozentrismus

Warum diesen Text lesen..

Ethnozentrismus ist die Beurteilung anderer Menschen und Lebensweisen aus der Überzeugung heraus, dass die Werte und Normen des eigenen kulturellen Hintergrunds der einzig richtige Bezugsrahmen sind. Leider überrascht es nicht, dass die europäischen Lehrpläne immer noch weitgehend ethnozentratisch, bzw. eurozentrisch sind. Was und wie wir unterrichten, ist niemals neutral, und die Berücksichtigung dieser Tatsache ist hilfreich, um allen Lernenden in dieser immer vielfältigeren Welt ein faireres und angemessenes Lehrumfeld zu schaffen.

Historischer Kontext

Ethnozentrismus bezieht sich auf die Tendenz, die Welt aus der Perspektive des eigenen kulturellen Hintergrunds wahrzunehmen und zu beurteilen. In diesem Sinne ist es eine Art Binsenweisheit, da alle Menschen die Welt aus ihren jeweiligen kulturellen Perspektiven, eingebettet in Wertesysteme, die Welt wahrnehmen und beurteilen. Mit Ethnozentrismus sind kulturelle Voreingenommenheiten gemeint, die institutionalisiert, d.h. in die soziale Struktur eingebettet sind und über die Grenzen der Gesellschaften, in denen sie entstanden sind, hinaus ausgedehnt werden. Somit bezieht sich der Begriff auch auf gängige Tendenzen, *bestimmte* Weltanschauungen als *universell* darzustellen. Der *Eurozentrismus* ist zum Beispiel eng mit der Geschichte des Kolonialismus und Imperialismus verbunden, in denen spezifische Vorstellungen von Rasse, Geschlecht und sozialer Klasse konstruiert wurden. Mit einem Zitat der kanadischen Erziehungswissenschaftlerin Marie Battiste identifiziert Baker (2008) den Ethnozentrismus in der Bildung als eine Form des "kognitiven Imperialismus", der westliche Weisen des Wissens, Lehrens und Lernens als überlegen darstellt.

Innerhalb der Anthropologie führte die Kritik des Eurozentrismus zu einem Rückgriff auf den *Kulturrelativismus* als Basis zur Erforschung und Bekämpfung ethnozentrischer Voreingenommenheiten. Mit Kulturrelativismus ist die zentrale Idee gemeint, dass jede Weltanschauung von vornherein immer partiell und partikulär ist und dass daher keine einzelne Weltanschauung Universalität beanspruchen kann.

a) Diskussion

Der Begriff des Ethnozentrismus wurde innerhalb der Anthropologie insbesondere von Franz Boas (1858-1942) eingeführt, einer der Gründerfiguren der amerikanischen Anthropologie. Er benutzte den Begriff, um die Verbreitung und Dominanz von Diskursen zu beschreiben, die „das Europäische“ als die höchste Form der Evolution darstellten. Diese Sicht war in der Öffentlichkeit absolut gängig, speziell in der Wissenschaft und an den Universitäten. Dementgegen sprach sich Boas dediziert gegen die Praktik aus, auf einer Idee von Evolution Menschen und Gesellschaften in rassische Kategorien einzuteilen und ihnen einen größeren



TRANSCA

oder kleineren Wert in konstruierten Wertesystemen zuzusprechen. Als Gegenentwurf entwickelte Boas den Kulturrelativismus als Mittel, welches Anthropolog*innen ermöglichte, andere Menschen und Gesellschaften in ihrer eigenen Logik zu verstehen und nicht auf die eigenen Vorurteile in der Analyse zurückzugreifen. Konkret heißt dies, dass Wertungen und Analysen erst nach einem längeren ethnographischem Aufenthalt vor Ort möglich werden (Moore 2002, Barnard 2011).

Diskussionen rund um den Kulturrelativismus haben Anthropolog*innen erkennen lassen, dass genau die Konzepte, die wir bei der Beschreibung und Klassifizierung der Welt verwenden, ethnozentrisch verzerrt sind, d.h., dass sie in einer bestimmten sprachlichen und kulturellen Perspektive angesiedelt sind. Seit der Boas-Ära haben sich die Vorstellungen über den Kulturrelativismus über die Anthropologie hinaus verbreitet. Jedoch wurde in anderen Bereichen der Kulturrelativismus nicht als ein methodologisches und analytisches Werkzeug verstanden, sondern führte eher zu einem moralischen Relativismus (in dieser Kultur ist es in Ordnung...) oder dazu, menschliches Verhalten zu *kulturalisieren* (es ist eben ihre Kultur...).

Hierzu diskutierte die renommierte Anthropologin Lila Abu Lughod (2008), inwieweit eine Balance zwischen unreflektiertem Ethnozentrismus und überbordendem Relativismus möglich ist:

“Again, when I talk about accepting difference, I am not implying that we should resign ourselves to being cultural relativists who respect whatever goes on elsewhere as “just their culture.” I have already discussed the dangers of “cultural” explanations; “their” cultures are just as much part of history and an interconnected world as ours are. What I am advocating is the hard work involved in recognizing and respecting differences—precisely as products of different histories, as expressions of different circumstances, and as manifestations of differently structured desires“ (Lila Abu Lughod 2008, 787).

Während Sie sich hier explizit an Anthropolog*innen wendet, so lässt sich dies ohne weiteres auch auf Lehrende in allen Bereichen der Bildung ummünzen, welche über alle in einem Klassenzimmer vertretenen sozialen und kulturellen Unterschiede hinweg unterrichten.

b) Praktisches Beispiel

Joanna DaCunha (2016) bietet einen Einblick in die Reihe von Workshops, die sie in den USA mit Gruppen von Schülern im Alter von 13-18 Jahren mit unterschiedlichem Hintergrund leitete. Diese hatten zum Ziel, die eurozentrische Ausbildung durch einen Lehrplan für soziale Gerechtigkeit zu untergraben, der entwickelt wurde, um Schüler*innen bei der Entwicklung eines kritischen Bewusstseins und Selbstbewusstseins zu unterstützen. Unter Verwendung von Critical Race Theory und anderer theoretischer Rahmen zielten die Workshops darauf ab, das kritische Bewusstsein der Jugendlichen durch Selbst-



TRANSCA

Gesellschafts- und globalem Bewusstsein zu fördern, indem sie den vorherrschenden weißen Diskurs hinterfragen und den Schüler*innen durch die Auseinandersetzung mit Populärkultur und Geschichte etwas über ihre jeweiligen schwarzen und lateinamerikanischen Communities beibringen. In den Workshops analysierten die Schüler*innen Musiktexte, schrieben Gedichte, beschäftigten sich mit Medienrepräsentation, sozialen Bewegungen und marginalisierten Kulturen im Besonderen. Dies hatte zur Folge, dass andere Lebensrealitäten thematisiert wurden, welche den Jugendlichen viel Selbstbewusstsein für die eigene gesellschaftliche Position mit auf den Weg gab.

Weiter denken...

1. Was denken Sie über die Konzepte von Zivilisation und Fortschritt? Könnten Sie sich vorstellen, inwieweit die Idee von Fortschritt ethnozentristisch sein könnte?
2. Falls sie an einer Schule sind: Basieren die Fächer, die Sie unterrichten, viel auf Autor*innen (wie in Literatur oder Kunst) oder unterrichten sie "universaleres Wissen" (Wie Geographie oder Physik?) Für den ersten Fall: haben Sie sich schonmal gefragt, warum sie speziell diese Autor*innen nehmen und welche Gruppen damit (nicht) repräsentiert werden? Und für den zweiten Fall, kann Wissen wirklich universal sein?
3. Unterrichten Sie alle Lernenden auf die selbe Weise? Oder adaptieren sie ggf. Inhalte, welche den Lernenden mehr zusagen könnten?

Stichwörter/ Querverweise

Eurozentrismus, Kulturrelativismus, Kolonialismus, Othering

Quellen

Abu-Lughod, L. (2002). "Do Muslim Women Really Need Saving? Anthropological Reflections on Cultural Relativism and Its Others". *American Anthropologist*, 104(3), 783-790.

Baker, M. (2008). *Teaching and Learning About and Beyond Eurocentrism: A Proposal for the creation of an Other School*.

https://www.academia.edu/1516858/Teaching_and_Learning_About_and_Beyond_Eurocentrism_A_Proposal_for_the_Creation_of_an_Other_School (zuletzt abgerufen am 25.04.2020)

Barnard, A. (2000). *History and Theory in Anthropology*. Cambridge University Press.

Brown, M. (2008). Cultural Relativism 2.0 *Current Anthropology*, 49(3), 363-383.



TRANSCA

DaCunha, J. (2016). "Disrupting Eurocentric Education through a Social Justice Curriculum". International Development, Community and Environment (IDCE). Master's Paper. Clark University.

https://commons.clarku.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1087&context=idce_masters_papers (zuletzt abgerufen am 25.04.2020)

Hylland Eriksen, T. (1995). *Small Places, Large Issues. An Introduction to Social and Cultural Anthropology*. London: Pluto Press.

Moore, J. D. (2002). *Visions of Culture: An Introduction to Anthropological Theories and Theorists*. AltaMira Press.

Autor*innen: Jelena Kuspjak, Danijela Birt Katić (Kroatien)

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.

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



Feldforschung

Warum diesen Text lesen...

Feldforschung ist die Grundlage der anthropologischen Arbeit und ihrer disziplinären Bemühungen. In der Anthropologie stellt das Feld weniger einen materiellen Ort sondern einen sozialen Raum dar, in welchem Menschen miteinander interagieren (Gupta und Ferguson 1997 in Sluka & Robbern 2012). Dieser Text wird Ihnen helfen, die verschiedenen Bedeutungen zu verstehen, die das Konzept der Feldforschung für die Anthropologie hat. Die vielleicht einfachste Art, Feldforschung zu erklären, wäre, dass sie überall dort stattfindet, wo Menschen sich bewusst mit ihrem unmittelbaren Umfeld auseinandersetzen und darüber reflektieren. Nicht nur im pädagogischen Kontext kann Feldforschung betrieben werden, um die eigene Perspektive zu wechseln. Das heißt beispielsweise um zu erforschen, wie es ist, Schüler*in zu sein, die soziale Dynamik des Klassenlebens, die Wechselwirkung mit Lehrer*innen, das Lernen im Schulalltag und vieles mehr. Dieser Text soll darstellen, was Feldforschung mit sich bringt, und Ihnen helfen, darüber nachzudenken, wie Sie Ihre Arbeit als Lehrer*in durch verschiedene Formen ethnographischer Feldforschung ergänzen können. Es wird empfohlen, dieses Konzept in Kombination mit anderen Konzepten zu lesen, z.B. mit den Konzepten der Weltgestaltung und des ethnographischen Blicks.

Historischer Kontext

Um einen Einblick in die sich wandelnden anthropologischen Auffassungen von Feldforschung zu gewinnen, kehren wir an den Anfang der anthropologischen Forschung zurück. Am Ende des 19. Jahrhunderts waren die meisten Anthropolog*innen sogenannte "armchair-anthropologists", die wie viele andere Intellektuelle dieser Zeit wissenschaftliche Arbeiten aus ihren Bibliotheken heraus verfassten. In der Anthropologie beruhten diese auf Berichten, die von Missionaren, kolonialen Regierungsbeamten, Händlern und anderen Quellen von Reiseberichten gesammelt wurden. Viele frühe Anthropologen, die auf Expeditionen ins Ausland reisten, betrieben das, was man "Anthropologie von der Veranda aus" nennt, indem sie aus der Ferne beobachteten, ohne direkt am täglichen Leben und den Ereignissen teilzunehmen.

Zwei Anthropologen des frühen 20. Jahrhunderts, Bronislaw Malinowski und Franz Boas, argumentierten beide, dass die Anthropologie in direkten, langfristigen Kontakt mit den Gemeinschaften, die sie erforschten, kommen müssen, um ihre Sprache zu lernen und kulturelle Phänomene zu beobachten und zu dokumentieren, während sie sich entfalteten. Ihre Feldforschung unter den Trobriand-Inseln im Südpazifik und den amerikanischen Indigenen an der Nordwestküste der USA markierte eine neue Form von anthropologischen Ansätzen, die auch heute noch in der Anthropologie nachklingt.

Bronislaw Malinowski gilt als "Vater" einer langfristigen Feldforschung, bei der die jeweiligen Gruppen beobachtet werden. Diese ethnographische Feldtechnik, wird bis heute noch in der Anthropologie angewandt und ist als Teilnehmende Beobachtung bekannt. Diese Art der Feldforschung erfordert einen längeren Aufenthalt an einem bestimmten Ort, einem "Feld", sowie enge und sogar persönliche Beziehungen zu einer bestimmten Gruppe von Menschen, um mehr über ihre Lebensweise zu erfahren. Räumlich und sozial nah zu sein und das



TRANSCA

tägliche Leben mit seinen Gesprächspartner*innen zu teilen, ermöglicht es Anthropolog*innen, deren Welt und den Umgang mit der natürlichen und sozialen Umwelt zu erfahren. Das Anfertigen von Notizen als zentrale Methode der ethnographischen Feldforschung ist für anthropologische Arbeit nach wie vor ein unverzichtbarer Teil der Feldforschung.

Von den Anfängen der Anthropologie als Disziplin im späten 19. Jahrhundert bis zur zeitgenössischen Anthropologie haben sich die Idee und die Orte der Feldforschung stark verändert. Beispielsweise beschränken Anthropolog*innen ihre Feldforschung nicht mehr auf abgelegene, nicht-industrielle Gemeinschaften, sondern konzentrieren sich zunehmend auf alle Arten von Menschen in industriellen Kontexten. Das "Feld" ist nicht notwendigerweise mit einem bestimmten Ort verbunden, da das Feld um ein ausgewähltes Thema, eine Thematik oder ein Problem herum konstruiert wird. Der Anthropologe George Marcus (1995) hat diesen Ansatz Multi-Site-Ethnographie genannt. Neue Technologien beseitigen auch die zeitlichen und räumlichen Barrieren zwischen Anthropolog*innen und ihren Feldern, so dass die aktuelle Feldforschung nicht zwangsläufig durch räumliche Distanz eingeschränkt wird. Anthropolog*innen benutzen nun die Kombination aus dem Blick "von der Veranda" und dem Blick "vor Ort", die Gewichtung davon schwankt jedoch erheblich.

a) Diskussion

Innerhalb der Feldforschung wenden Anthropolog*innen eine breite Palette ethnographischer Feldtechniken an. Doch zunächst müssen sie sich selbst in das Feld einarbeiten, "die Einheimischen" kennen lernen, sie über ihre Forschungsziele informieren und Zugang zu ihnen erhalten. Zur Feldmethodik gehören nicht-formale Gespräche, Smalltalk und gemeinsamer Zeitvertreib, Interviews, Beobachtungen, Kartierungen und Vermessungen, das Führen von Feldnotizen und persönlichen Tagebüchern sowie die Erstellung von Verwandtschafts- oder Netzwerkdiagrammen. Das breite Spektrum der so gewonnenen Daten ermöglicht eine "dichte Beschreibung" (Geertz 1973). In der Form einer dichten Beschreibung hilft sie dem Leser, die jeweiligen Personen, Gemeinschaften und kulturellen Praktiken zu "sehen" und besser zu verstehen. Ein Merkmal der anthropologischen Arbeit ist die Länge der Zeit, die "im Feld" verbracht wird. Die Dauer der Feldforschung variiert von einigen Wochen bis hin zu mehreren Jahren, in denen mit den Menschen gelebt und gearbeitet wird, d.h. so viel wie möglich von ihrem Alltagsleben mit ihnen teilt.

Bevor Forscher*innen ins Feld geht, muss eine detaillierte Forschungsplan erstellt werden. Dies ist ein sehr intensiver und kreativer Prozess, der die Definition des Forschungsthemas, die Planung der verschiedenen Phasen des Forschungsprozesses, die Kontaktaufnahme und die Reflexion über die Methodik umfasst. Es sollte betont werden, dass es zu jeder Felderfahrung gehört, festgelegte Themen, Forschungsschwerpunkte und Pläne unterwegs zu modifizieren, da die Feldarbeit auch die Anpassung an das, was im Feld erlebt, beinhaltet. Daher ist die Arbeit vor Ort mehr als nur "Datensammlung", sie ist "Learning by doing" und eine kontinuierliche Analyse. Anthropolog*innen müssen sich darüber im Klaren sein, dass von keinem noch so detailliertem Programm erwartet werden kann, dass alles so ablaufen wird (Hammersley und Atkinson 2007).



TRANSCA

Ziel der Feldforschung ist es, eine detaillierte, beschreibende und analytische Ethnographie einer Gemeinschaft, des täglichen Lebens einer Gruppe von Menschen, bestimmter Phänomene oder Ereignisse usw. zu erstellen. Anthropolog*innen bemühen sich, eine Lebensweise so darzustellen, dass das Unbekannte vertraut oder das Vertraute ungewöhnlich wird. Ethnographie ist von Natur aus vergleichend, und eine qualitative Ethnographie ermöglicht es den Menschen, etwas über andere Sichtweisen zu erfahren und gleichzeitig Aspekte ihres eigenen Umfelds auf unterschiedliche Weise verstehen zu lernen. Feldforschung ist ein zentraler Bestandteil des anthropologischen Wissenserwerbs. Die Arbeit im Feld beinhaltet neue Wege von Wissens, Sein und Tun durch ethnographische Begegnungen. Ethnographische Begegnung impliziert die Zusammenarbeit zwischen Anthropolog*innen und den beforschten Menschen. Nach Sluka und Robben bringt eine zeitgenössische ethnographische Methode mit sich, dass es nie ausreicht, einfach ins Feld zu gehen, sich vom eigenen Alltag zu entfernen, zu beobachten, sich zu unterhalten und Fragen zu stellen und eine detaillierte ethnographische Darstellung zu erstellen. Die Feldforschung ist weder für ein Kommen-und-Gehen-Modell konzipiert (Hamilton 2009), noch beschränkt sie sich auf die spontane Anhäufung von Wissen, das einfach "passiert", wenn wir uns dem Feld als neue und andere Erfahrung nähern. Feldforschung beinhaltet immer eine gründliche Vorbereitung, eine intensive Lektüre von methodologischer, theoretischer und ethnographischer Literatur sowie die Auswahl von Feldtechniken und methodischen Strategien (Potkonjak 2014).

Die Feldforschung wird manchmal als ein gelebter relationaler, körperlicher und psychologischer Prozess angesehen, der sowohl "außerhalb als auch innerhalb" von Anthropolog*innen und zwischen dem Anthropolog*innen und seinen beforschten Menschen, Kollegen, Professor*innen und anderen stattfindet (Spencer 2011). Die Feldforschung in der Anthropologie ist sowohl für Forscher*innen als auch für Gesprächspartner*innen emotional fordernd und intensiv (Hage 2010, Svašek 2010). Wir können diesen kurzen Rundgang mit der Vorstellung schließen, dass die Feldforschung Anthropolog*innen Erfahrungen aus erster Hand über lokale Orte und Lebensweisen vermittelt, wie Menschen über das, was vor sich geht, sprechen und ihm einen Sinn geben, und uns hilft, das Unbekannte über "den Anderen" zu verstehen (Hastrup 1995).

b) Praktisches Beispiel

Anthropolog*innen im Bereich von Bildung und Erziehung haben seit langem lokale Formen der Säuglingspflege, Kindererziehung und Initiationsriten untersucht. Die Bildungsanthropologie wurde in den 1950er Jahren in den USA etabliert, blieb aber mehrere Jahrzehnte lang ein marginaler Teilbereich der Anthropologie. Erst in den 1980er Jahren wandte sich eine größere Zahl von Anthropolog*innen dem Bildungswesen und der Feldforschung in Schulen zu. Nach Delamont und Atkinson lassen sich Ethnographien im Bildungswesen am besten beschreiben als "Forschung an und in Bildungseinrichtungen auf der Grundlage von Beobachtungen von Beforschten und/oder konstanten Aufzeichnungen des Alltagslebens in natürlich vorkommenden Umgebungen" (1995:15). In diesem Sinne können sich Forscher*innen im Bildungsbereich vor die schwierige Aufgabe gestellt sehen,



TRANSCA

vertraute, alltägliche Situationen im Klassenzimmer fremd oder ungewohnt zu machen (Delamont und Atkinson, 1995; Spindler und Spindler, 1982).

Die Erfassung des sozialen Kontexts des Lernens in einer Kombination aus quantitativen Ansätzen, ethnographischen Beobachtungen sowie das Schreiben detaillierter Feldnotizen wurde von Bildungsanthropolog*innen entwickelt und hatten viel Einfluß im Bildungsbereich. In britischen Grundschulen wurden neue Initiativen in Betracht gezogen, um die Lehrstile und den Einfluss der Lehrer*innen auf den Lernprozess zu verstehen. Das Projekt "Observational Research and Classroom Learning Evaluation - ORACLE" (1975-1980), wurde an der Pädagogischen Fakultät der Universität Leicester ins Leben gerufen. Das Projekt brachte einen ethnographischen Einblick in Unterrichtsprozesse, bei denen sich die Forscher*innen auf das Lehren und Lernen konzentrierten, während sich andere ähnliche Projekte mehr auf Lehrer und Unterricht konzentrierten (Gordon et al. 2007).

Veile Beispiele sind in einer wichtigen Publikation enthalten, die einen Einblick in die Durchführung von Feldforschung in der Bildungsanthropologie gibt. Das von Sara Delamont geschriebene Buch "Fieldwork in Educational Settings. Methods, pitfalls and perspectives" (2002) greift viele der soziologischen und anthropologischen Methodologien und Forschungen auf und beschreibt diese. Die Stärke des Buches sind die Beispiele aus der Praxis, die Leser*innen dazu inspirieren können, eigene Wege und Umsetzungen zu finden.

Weiterdenken:

- In welchem Teil Ihrer Arbeit könnte die Feldforschung mit Ihren Schüler*innen neue Lernmethoden in Ihrer Klasse einführen?
- Weisen Sie eine lokale oder regionale Ethnographie zu, die sich mit dem Alltagsleben im Allgemeinen befasst oder sich auf ein bestimmtes Thema konzentriert. Diskutieren Sie mit den Schüler*innen, was die Ethnographie über das Leben in der lokalen Umgebung sagen könnte. Bitten Sie die Schüler*innen, Daten aus der lokalen Ethnografie eigene Ereignisse und Themen gegenüberzustellen.

Stichwörter / Querverweise

Ethnographie, Forschung, Teilnehmende Beobachtung, Reflexivität, der Ethnographische Blick,

Quellen

Atkinson, P. (1990). *Ethnographic Imagination: Textual Constructions of Reality*. Routledge

Clifford, J., G. Marcus. (1986). *Writing Culture, The Poetics and Politics of Ethnography*. California University Press.

Delamont, S. & P. Atkinson (1980). "The Two Traditions in Educational Ethnography: sociology and anthropology compared", *British Journal of Sociology of Education*, 1(2): 139-152.

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



TRANSCA

Delamont, S. & P. Atkinson. (1995). *Fighting Familiarity: Essays on Education and Ethnography*. Cresskill, N.J.: Hampton Press.

Delamont, S. (2002). *Fieldwork in Educational Settings. Methods, Pitfalls and Perspectives*. London: Routledge.

Geertz, C. (1973). *Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture*, In "The Interpretation of Cultures": New York: Basic Books: 3-32.

Gordon, T., Holland J., E. Lahelma. (2007). "Ethnographic Research in Educational Settings". In *Handbook of Ethnography*. P. Atkinson et al. (eds). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage Publications: 188-204.

Hage, G. (2010). Hating Israel in the Field: On ethnography and political emotions, In *Emotions in the Field: The Psychology and Anthropology of Fieldwork Experience*. James Davis & Dimitrina Spencer (eds). Stanford University Press: 129-155.

Hamilton, A. J. (2009). "On the Ethics of Unusable Data". In *Fieldwork is not What it Used to Be. Learning Anthropological Method in a Time of Transition*. J. Faubion & G. Marcus (eds.) London: Cornell University Press: 73-88.

Hammersley, M., P. Atkinson. (2007). *Ethnography: Principles in Practice*. London. New York: Routledge.

Hastrup, K. (1995). *A Passage to Anthropology. Between Experience and Theory*. London: Routledge.

Marcus, G. (1995). "Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography". *Annual Review of Anthropology* 24: 95-117.

Potkonjak, S. (2014). *Teren za etnologe početnike*. Zagreb: HED biblioteka - FF press.

Spencer, D. (2011). "Emotions and the Transformative Potential of Fieldwork: Some Implications for Teaching and Learning Anthropology." *Teaching Anthropology* 1(2): 68-97.

Svašek, M.(2010) "On the Move: Emotions and Human Mobility". *Journal of Ethnic and Migration Studies* 36(6): 865-880.



Weiterführend:

Agar, M. H. (1980). *The Professional Stranger: An Informal Introduction to Ethnography*. New York: Academic Press.

Antonius C.G., M. R., Jeffrey, A. Sulka. (2006). *Ethnographic Fieldwork: An Anthropological Reader*, Wiley-Blackwell.

Atkinson, P. A., Delamont, S. (1980). "The two traditions in educational ethnography: sociology and anthropology compared", *British Journal of Sociology of Education*, 1/2: 139–52.

Barley, N. (1983). *The Innocent Anthropologist*, Harmondsworth: Penguin.

Becker, H.S. (1952). "The career of the Chicago public schoolteacher", *American Journal of Sociology* 57: 470–7.

Behar, R., Gordon, D. (eds) (1995). *Women Writing Culture*, Los Angeles: University of California Press.

Coffey, A. (1999) *The Ethnographic Self*, London: Sage.

Marcus. G. 2007. "How short can fieldwork be?" *Social Anthropology*. 15/3: 353-367.

Okely, J. 2007. "How short can fieldwork be?", Debate with G. Marcus. *Social Anthropology*. 15/3: 353-367.

Okely, J. (2011). *Anthropological Practice: Fieldwork and the Ethnographic Method*. Berg Publishers.

Okely J. (2012). "*Anthropological Practice. Fieldwork and the Ethnographic Method*". London: Berghahn.

Pollard. A. (2009). "Field of screams: difficulty and ethnographic fieldwork". *Anthropology Matters*. 11/2, 1-24.

Watson, C. W. (1999). *Being There: Fieldwork in Anthropology (Anthropology, Culture and Society)*. Pluto Press.

Autor*innen: Danijela Birt Katić, Jelena Kupsjak (Kroatien)

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.



Funds of Knowledge

Warum diesen Text lesen...

Das im Folgenden dargestellte Konzept der *Funds of Knowledge* wurde in einem Kooperationsprojekt aus Lehrer*innen und Forscher*innen gezielt entwickelt, um Lehr- und Lernprozesse von minorisierten Lernenden zu verbessern und Lehrkräfte in diesem Bestreben zu unterstützen. So können Lehrkräfte den folgenden Ansatz nutzen, um die Lebenswelten und Lernerfahrungen von Lernenden zu ergründen um ihre eigene Lehrpraxis zu optimieren. Die Grundprämisse des *Funds of Knowledge* Konzepts lautet, dass sich Wissensbestände, welche sich Schüler*innen in Kontexten außerhalb des Klassenzimmers erworben haben – sei es im Haushalt oder in anderen sozialen Gruppen - in die Lehrpraxis integriert werden können und so Lernprozesse deutlich aufwerten.

Historischer Kontext

Das „Fund of Knowledge“ Konzept – im Folgenden FofK genannt – entstand aus einem Forschungsprojekt der Universität von Arizona, welches in den späten 80er Jahren in der Stadt Tucson nah der mexikanisch/amerikanischen Grenze durchgeführt wurde. Stein des Anstoßes waren vorhandene Probleme im sozialen und pädagogischen Bereich die die Ausbildung von Minoritätsschüler*innen negativ beeinflussten (Moll et al., 1992). So führte eine verbreitete Stigmatisierung der jeweiligen Haushalte zu Diskriminierung und Exklusion in der Schule. Um dem entgegen zu wirken, wurde im Rahmen einer Lehrer*innen-Forscher*innen-Kollaboration ein Projekt entwickelt, welches auf folgenden ethnographisch gewonnenen Erkenntnissen beruhte: jeder Haushalt, egal ob wohlhabend oder arm, lokal verankert oder zugezogen, verfügt über einen reichen Fundus an Wissensbeständen. Diese sogenannten *Funds* reichen von spezifischem Erfahrungswissen, welches Kinder durch frühzeitige Beteiligung an alltäglichen Aktivitäten im Haushalt oder in der Pflege von Geschwistern erworben haben, hin zu Wissen & Praktiken, welche im jeweiligen sozialen Umfeld erlernt wurden.

Das ursprüngliche FofK-Projekt zielte so auf die Integration von außerschulischem Erfahrungswissen in die innerschulische Lehrpraxis ab. Dies stellt eine Veränderung der Wahrnehmung von Minoritätshaushalten dar, weg von einer Barriere für den Lernerfolg der Schüler*innen hin zu einer wertvollen Ressource (González 1995: 3). Durch begleitete Hausbesuche und qualitative Interviews ergründeten Lehrer*innen die jeweiligen vorhandenen Wissensbestände, um diese dann in konkrete Schulstunden zu integrieren. Das ursprüngliche Projekt resultierte in einer ganzen Reihe von Folgeprojekten in verschiedenen Ländern. Im europäischen Raum findet er in den letzten Jahren (und mit großer Verspätung) zunehmend Beachtung.

a.) Diskussion

Dieser pädagogische Ansatz basiert auf zwei anthropologischen Erkenntnissen, nämlich (1) dass jede Form von Lernprozessen sozial eingebettet ist (Vgl Moll 1992, 1995); und (2) dass alle Menschen prinzipiell kompetent und sachkundig sind, basierend auf ihren unterschiedlichen Wissensquellen und persönlichen Erfahrungen. Der erste Schritt besteht aus dem Ergründen der Lebenswelten von Lernenden, um die jeweiligen Wissensbestände zu identifizieren. Die Bandbreite an ethnographischen Methoden ermöglicht eine Reihe an kreativen und experimentellen Herangehensweisen. Die klassische Form von ethnographischen Hausbesuchen ermöglicht intensive Begegnungen mit den Lebenswelten von Lernenden. Alternative Formen wie Eltern- oder Kind-geführte

Stadtteilspaziergänge haben sich auch als nutzbringend erwiesen. Weiterhin wurden auch im Klassenzimmer eine Vielzahl von Methoden erprobt, in welchen Schüler*innen durch Mal- oder Schreibaufgaben Einblicke in ihre Erfahrungswelten geben. Alle diese Methoden erfordern ein Training in interkulturellen Begegnungen, wie z.B. Hausbesuchen, und die Entwicklung von sensiblen und pädagogischen Arbeitsmethoden im Umgang mit den neu gewonnenen Einblicken in die Lebenswelten der Schüler*innen.

Der zweite Schritt besteht aus den verschiedenen Trainingsübungen, welche Lehrer*innen sowohl dabei unterstützen, ihre eigene Lehrpraxis zu reflektieren, als auch ihre Rolle in Bezug auf kulturelle Vorannahmen zu hinterfragen. Im ursprünglichen Projekt nahmen Anthropolog*innen an Schulstunden teil und diskutierten ihre Beobachtungen danach mit dem/r Lehrer*in, insbesondere um auf potentielle blinde Flecken in der Klassendynamik aufmerksam zu machen. Alternativ können problematische Situationen durch Gedächtnisprotokolle des/r Lehrer*in und Dialoge mit anderen Lehrer*innen analysiert werden. In einer anderen Übung untersuchten Lehrer*innen ihren eigenen familiären Hintergrund über drei oder vier Generationen, um Bewusstsein für ihre eigene spezifische Lebenswelt, Erfahrung und soziale Position zu schaffen, welche in einigen Fällen stark mit denen der Schüler*innen kontrastierte. In der Literatur ist einstimmig dokumentiert, dass Lehrer*innen im Nachhinein diese Formen von Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Geschichte, Erfahrung, Position und ihrem eigenen Unterrichtsstil als ungemein bereichernd empfunden haben.

Diese so erlangte selbstreflexive Sensibilität ist wiederum die wesentliche Grundvoraussetzung um den dritten, letzten und vielleicht wichtigsten Schritt im FofK-Ansatz zu realisieren: Schulstunden zu konzipieren. Durch das Integrieren von identifizierten Wissensbeständen können Lehrer*innen auf didaktisch sinnvolle und pädagogisch sinnhafte Weise Lehreinheiten maßschneidern. Dies hilft dabei, Lernprozesse in die tatsächlichen Lebens- und Erfahrungswelten der Lernenden einzubetten. Dieser Prozess kann keinen festgelegten Ablauf haben; vielmehr liegt der Fokus auf dem Betreuen von und dem Reagieren auf den jeweiligen spezifischen Kontext. Der FofK-Ansatz ist in seiner Essenz ein transformativer Lernprozess, durch welchen Lehrende die pädagogische Kompetenz erwerben, außerschulische Wissensbestände und Erfahrungen in das Curriculum zu "übersetzen".

b) Praktisches Beispiel

Das "Bridge" Projekt - ein Nachfolgeprojekt des FofK-Ansatzes mit einem spezifischen Fokus auf das Fach Mathematik - zielte darauf ab, mathematische Wissensbestände aus dem sozialen Umfeld der Schüler*innen in den Unterricht zu integrieren (Civil 2007:5f). Um den Unterricht in diesem Sinne maßzuschneidern, suchten Lehrer*innen während Hausbesuchen gezielt nach mathematischen Wissensbeständen, dem "Rohmaterial" für die kommenden Lehreinheiten. Nachdem ein Lehrer berichtete, dass ihm bei einem Hausbesuch eine Sammlung ausländischer Münzen gezeigt wurde, fiel anderen Lehrer*innen bei Hausbesuchen vermehrt auf, dass ein bedeutender Teil der Klasse im Rahmen ihrer Migrationserfahrung über einen reichen Erfahrungsschatz bezüglich verschiedener Währungen, Konvertierungsraten und Umrechnungsprozessen verfügte. So entwarfen Sie Lehreinheiten für Dritt- und Fünftklässler*innen über natürliche Zahlen bzw. Dezimalstellen und entwickelten "Klassenwährungen" für die Berechnung von Wechselkursen und die Durchführung von Preisvergleichen. Weiterhin berichteten die teilnehmenden Lehrer*innen, dass sich die Schüler*innen neben rein mathematischen Aspekten intensiv mit den sozialen Dimensionen von Geld (Eigentum, Soziale Absicherung, Lebensmittelstempel, monatliche Budgetierung etc.) auseinandersetzen und sich dabei sowohl als Lernende als auch als Experten in diesem Wissensgebiet herausstellten (Vgl Civil 2007: 6ff).

Zum Nachdenken:

- Wie haben Sie in ihrer Kindheit und Jugend Kenntnisse über ihre Welt gewonnen? Welche Erfahrungen haben Ihr eigenes Lernen beeinflusst? Können Sie bestimmte Erfahrungen mit bestimmten Arten von Wissen verknüpfen?
- Was haben Sie in Kontexten außerhalb der Schule gelernt? War das jemals in der Schule ein Thema? Wenn ja, wie? Wenn nicht, warum nicht?
- Welche Lernerfahrungen haben/hatten Einfluss auf Ihre Wahl, Lehrer*in zu werden?
- Wie können Sie die Wissensbestände / die „Funds of Knowledge“ Ihrer derzeitigen Schüler*innen ergründen? Welche Gemeinsamkeiten und/oder Unterschiede könnten Sie in den Wissensressourcen finden? Wie können Sie diese Unterschiede und Gemeinsamkeiten didaktisch und pädagogisch nutzen?

Bitte beachten Sie: Die Arbeit mit dem FofK-Ansatz erfordert eine Auseinandersetzung mit der eigenen Kapazität im Hinblick auf respektvollen Umgang, ethischer Sensibilität sowie der Entwicklung von vertrauensbasierten Beziehungen.

Schlüsselwörter / Querverweise

Doing school; Ethnographic gaze; informal & formal learning; community knowledge

Quellen:

Civil, M. (2007). Building on community knowledge: An avenue to equity in mathematics education. In N. Nassir & P. Cobb (Ed.), *Improving access to mathematics: Diversity and equity in the classroom*. (105-117). New York, NY: Teachers College Press.

González, N. (1995). The funds of knowledge for teaching project. *Practicing Anthropology*, 17. 3–6.

González, N., Moll, L. C., & Amanti, K. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Moll, L., Amanti, C., Neff, D., & González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31, 132–141.

AutorInnen: Paul Sperneac-Wolfer, Christa Markom, Jelena Tomic (AUSTRIA)

TRANSCA

Gemeinschaft

Warum diesen Text lesen...

Der Begriff der *Gemeinschaft* ist weit verbreitet, aber nicht leicht zu definieren. Er steht für Gemeinsamkeiten, wie gemeinsame Orte oder gemeinsame Gefühle, Interessen oder Ziele. Stellt man sich Gemeinschaft als ein soziales Feld vor, beinhaltet es oft Aspekte wie Sitten und Gebräuche, Engagement, Verpflichtung, Solidarität, Identität und Zugehörigkeit.

Um zu erforschen, wie Lehrer*innen sich auf Gemeinschaft berufen, müssen wir auf lokale Gebräuche zurückgreifen - community, communauté, zajednica, fællesskab, koinótita oder κοινότητα, und mehr. Wir müssen fragen, wie Kommunalbehörden, Schulverwaltungen, Lehr*innen oder Eltern diese Konzepte in Bezug auf pädagogische Strategien und Bildungsfragen anwenden. Welche Reichweite haben solche Gemeinschaftskonzepte und welche Werte, Moralvorstellungen oder Interessen verbinden sie?

Jüngste Debatten in der Anthropologie können sich als nützlich erweisen, um darüber nachzudenken, was auf dem Spiel steht, wenn Lehrer*innen sich auf Gemeinschaftskonzepte berufen. Anthropologische Ansätze können Ihnen helfen, Problematiken dabei zu erkennen und zu untersuchen, wie und warum lokale Versionen von Gemeinschaft gefördert und umgesetzt werden.

Historischer Kontext

Sozialwissenschaftler*innen haben unterschiedlichste Definition von Gemeinschaft erarbeitet: als ein Zusammengehörigkeitsgefühl basierend auf geteilter Vergangenheit (Tönnies 1957), als gemeinsames Verhalten (Frankenberg 1966), als symbolische Grenze (Cohen), als politische Solidarität (ethnisch, lokal, religiös) oder als utopische Zukunft betrachtet (Rapport 2007:76). Gemeinschaft wird in der Regel im Hinblick auf Ort, Ethnizität, Religion, Klasse, Beruf, sexuelle Orientierung, besonderes Interesse, Nationalität und sogar Menschlichkeit qualifiziert (Cohen 1985). Die Gemeinschaft ist größenveränderlich und bewegt sich leicht von der Schulklassengemeinschaft zur globalen Weltgemeinschaft.

Mit Betonung einer zugrunde liegenden Logik der Gemeinsamkeit betrachteten Anthropolog*innen Gemeinschaften als empirische Einheiten, als begrenzte Gruppen von Menschen mit geteilter Lebensweise, die an einem Ort leben. Sie betrachteten die Dörfer und Stämme, die sie untersuchten, als wichtige strukturelle Einheiten des sozialen Lebens (Rapport 2007:73). Dies änderte sich in den 1980er Jahren mit Anthony Cohens Werk "The Symbolic Construction of Community" (1985). Cohen verstand Gemeinschaft als einen Aspekt des sozialen Lebens und nicht als eine feste und begrenzte Einheit. Für Cohen bezeichnet Gemeinschaft ein soziales Milieu der Zugehörigkeit, das von einer gemeinsamen symbolischen Grenze umschlossen ist. Dieses Milieu ist weiter gefasst als Familie und Verwandtschaft, jedoch unmittelbarer als die abstrakte "Gesellschaft". Jenseits der Verwandtschaft, jedoch nicht als Fremde, stehen Menschen in mehr oder weniger enger Verbindung, sind durch eine gewisse Uniformität oder Wahrnehmung von Gemeinsamkeit verwandt, aber nicht daran gebunden oder dadurch definiert (Cohen 1985: 15-20).

Was Fragen der Bedeutung und Identität betrifft, so interessierte sich Cohen (1985) für die



TRANSCA

Bedeutungen, die Menschen der Idee der Gemeinschaft zuschreiben, dafür, wie Gemeinschaft für sie existiert. Er lenkte die Aufmerksamkeit darauf, wie Menschen Gemeinschaft benutzen, wie sie in Bezug auf Vorstellungen von Gemeinschaft fühlen und handeln und wie sie Gemeinschaft binden (Rapport 2007). Er sah Gemeinschaft als ein symbolisches Konstrukt, das in den Köpfen von Menschen existiert, die sich von Mitgliedern anderer angeblicher Gemeinschaften unterscheiden (Cohen 1985:12). Das bedeutet nicht, dass Menschen dieselben Ideen und Gefühle teilen, an derselben Stelle Gemeinschaftsgrenzen ziehen oder ihnen dieselbe Bedeutung zuweisen. Vielmehr bieten Symbole der Gemeinschaft den Menschen etwas, mit dem sie denken können, die Mittel, um Sinn zu stiften und so die besonderen Bedeutungen auszudrücken, die die Gemeinschaft für sie hat (Cohen 1985: 19). Obwohl Menschen bestimmte Verhaltensweisen gemeinsam haben (ein Oktoberfest, eine traditionelle dänische Frostfeier), kann die Bedeutung dieser Symbole sehr unterschiedlich sein. Die Leistung der Gemeinschaft liegt darin, dass in ihr Vielfalt existiert und gleichzeitig Homogenität propagiert wird (Rapport 2007).

In der anglophonen Welt kommt der Begriff der Gemeinschaft oft mit dem Merkmal der Zustimmung (Rapport 2007; Strathern 2014). Anthropolog*innen untersuchen Gemeinschaft, weil es in ihrem Feld eine Bedeutung hat. D.h., für Leute ist es real, dass Gemeinschaft existiert und für sie einen Handlungsrahmen darstellt. Menschen neigen dazu, Gemeinschaft als soziales Milieu zu schätzen; sie sehen die Zugehörigkeit zur Gemeinschaft als etwas Positives an und können Gemeinschaft als Heilmittel für eine Reihe von sozialen Übeln heraufbeschwören. Für Rapport (2007) ist jedoch der Aspekt der Zustimmung problematisch. Bei der Untersuchung der Frage, wie Gemeinschaft für Menschen existiert und was sie für sie bedeutet, ist es wichtig, zwischen der oft politisierten, positiven Rhetorik und den potenziell schädlichen Alltagsfolgen wahlloser Anwendungen von Gemeinschaftsdiskursen zu unterscheiden (Rapport & Amit 2002). Es ist auch wichtig, alltägliche Formen der Distanzierung, sowohl absichtlich als auch unabsichtlich, nicht zu ignorieren, die Beziehungen distanzieren, unterbrechen oder beenden (Amit 2012b). Um Gemeinschaft zu verstehen, müssen wir uns ansehen, welche Beziehungen Menschen aktivieren, in sie investieren und sie stärken und welche sie reduzieren, einschränken oder abbrechen. Wir müssen darauf achten, wie Menschen Beziehungen abbrechen oder abbrechen, neu definieren (Kollege wird Freund) oder wie sie durch Taktgefühl und Diplomatie (ich war so beschäftigt) Beziehungsangebote verhandeln (Amit 2012b).

a) Diskussion

In einer langjährigen Debatte diskutierten zwei von Cohens ehemaligen Schülern, Nigel Rapport und Vered Amit, inwieweit das Konzept der Gemeinschaft uns hilft, das soziale Leben zu verstehen. Amit argumentiert (2002b), dass wir den Begriff der Gemeinschaft nicht beiseite schieben sollten, da die Idee der Gemeinschaft in der Welt existiert, d.h. die Menschen ihn benutzen, um einen bedeutenden Aspekt ihrer Welt und ihrer Erfahrungen zu bezeichnen. Dementsprechend sollten wir genau betrachten, wie er eingesetzt wird, und daraus lernen. Dementgegen argumentiert Rapport (2002b), dass unser analytischer Ausgangspunkt Einzelpersonen und Gruppen sein sollte, nicht die Gemeinschaft. Er hält das Konzept der Gemeinschaft für problematisch, weil es oft benutzt wird, um Menschen



TRANSCA

"einzufangen", d.h. darauf festzunageln, wer sie sind, und um zu moralisieren, wie sie sich zusammenschließen sollten. Für uns sind beide Positionen nützlich, um darüber nachzudenken, wie Menschen Gemeinschaft für sich selbst und für andere relevant machen. Beeinflusst durch die Arbeit von Benedict Anderson (1991) in den 1990er Jahren über imaginierte Gemeinschaften (engl. imagined communities) verlagerte sich der Schwerpunkt weg von den tatsächlichen sozialen Beziehungen hin zu sozialen Imaginationen von Gemeinschaft (Amit 2002a). Um zu verstehen, wie verstreut lebende Bevölkerungen sich als Teil derselben Nation vorstellen, die durch andere Nationen begrenzt ist, stellte Anderson die folgende Frage: wie entwickeln Menschen ein emotional aufgeladenes Gefühl der Gemeinsamkeit, der gegenseitigen Identifikation und Solidarität mit einer politischen Gemeinschaft? Studien zeigten, wie weit verstreute und vertriebene Menschen ein Gefühl der Gemeinsamkeit und Zugehörigkeit schaffen. Nach Amits Ansicht (2002a) jedoch stellen sie imaginierte Gemeinschaften allzu oft als Realitäten dar und nicht als etwas, das es herauszufinden gilt.

Amit (2002a) warnt vor Gleichsetzungen von Kultur \approx Ethnizität \approx Unterschied \approx Gemeinschaft, die auf der Annahme beruht, dass Gemeinschaft unter einer Kategorie von Menschen existiert. Oft können externe Sichtweisen auf Gruppen mit dem internen Verständnis der Gruppe abweichen und Gruppen erscheinen von außen homogener als sie eigentlich sind (Olwig 2010). Um die emotionale Anziehungskraft einer Gemeinschaft zu erfassen, müssen wir untersuchen, wie Menschen Konzepte, Kategorien und Moralvorstellungen von Gemeinschaft einsetzen und wie das soziale Beziehungen prägt. Wir müssen auch die Rahmenbedingungen untersuchen, wie sich Gruppenverständnisse ändern können - Gemeinschaft wird nicht durch bloße Imagination oder Zuschreibung konstituiert oder mobilisiert; sie braucht Arbeit (Amit (2002a).

In der laufenden Debatte über menschliche Gemeinsamkeit und Kollektivität schlägt Amit (2012) vor, dass wir uns nicht um die Definition schwer fassbarer Begriffe wie Gemeinschaft bemühen, sondern uns auf ihre "strategischen Punkte der Mehrdeutigkeit" konzentrieren sollten, d.h. die Punkte, bei denen sich sowohl Wissenschaftler*innen als auch Laien immer wieder in Frage stellen, ob und wie sie existiert. Amit (2012a) nennt drei unklare Punkte, die sich dazu eignen, zu untersuchen, was Gemeinschaft in einem bestimmten Umfeld bedeuten kann. *Gemeinsames Engagement* (engl. Joint commitment) weist auf die Fragen hin, wie und warum Menschen sich engagieren; *Affekt und Zugehörigkeit* (engl. affect and belonging) weisen auf das Gefühl der Verpflichtung, der Gegenseitigkeit und der Zugehörigkeit hin, das Menschen haben können; *Formen der Assoziation* (engl. forms of association) ermöglichen es uns zu untersuchen, wie Menschen miteinander in Verbindung treten.

Achten auch Sie darauf, dass nicht einfach von Gemeinschaft ausgegangen werden darf, sondern dass wir dafür Rechenschaft ablegen müssen, indem wir die Bedeutung hinterfragen. Rapport (2012) erinnert uns daran, dass menschliche Interaktion und Geselligkeit nie perfekt aufeinander abgestimmt sind, da Missverständnisse, Fehlkommunikation und unbeabsichtigte Konsequenzen immer möglich sind. Statt der Homogenität von "Gemeinschaft" argumentiert Rapport (2012) mit dem Gemeinplatz der "Verzerrung" (engl. distortion) - dem Risiko und der Unvorhersehbarkeit menschlicher Interaktion sowie dem kreativen, spielerischen, ironischen und zufälligen Charakter des



TRANSCA

sozialen Austauschs.

b) Praktisches Beispiel

Die Verlagerung englischsprachiger Diskussionen der Gemeinschaft in andere Sprachzonen kann problematisch sein. Häufig gibt es kein entsprechendes Wort für Gemeinschaft. Im Dänischen kann Gemeinschaft als fællesskab (Kameradschaft), samfund (Gesellschaft) oder gruppe (Gruppe) übersetzt werden, und wenn Wissenschaftler*innen auf Englisch schreiben, haben sie Mühe, fællesskab zu übersetzen, was zwar dem Begriff Gemeinschaft ähnlich ist, aber nicht ganz dasselbe bedeutet. Um "Gemeinschaft" als ortsspezifisch zu verstehen, müssen wir nach gemeinsamen, lokalen Begriffen suchen, die ähnlich komplex und mehrdeutig sind (Olwig 2010).

Wie Gemeinschaft ist fællesskab ein Hurra-Wort. Es ist gut für die Menschen, denn alle haben das Bedürfnis, sich als Teil eines größeren Ganzen zu fühlen (Anderson 2008). In Dänemark sind fællesskab-Diskurse voller Moralvorstellungen von richtiger Gemeinschaftlichkeit und weit verbreitet in Pädagogik, Wohlfahrtspolitik, Genossenschaftswohnungen, Freiwilligenverbänden und Debatten über den nationalen Zusammenhalt. Fællesskab bezieht sich sowohl auf eine begrenzte Einheit als auch auf eine als-ob-gleiche Geselligkeit, die ein Gefühl der "Zusammengehörigkeit" unter Menschen erzeugt. Dies geschieht insbesondere durch das Teilen von gemeinsame Interessen und dem Organisieren in Vereinen, Verbänden, Schulen und als Freunde, Nachbarn und Kollegen (Anderson 2008; Bruun 2011: 62-63). Fællesskab beruft sich auf die geschätzten Ideale der sozialen Gemeinschaft, der gruppenorientierten Geselligkeit und des Gefühls der Gemeinsamkeit, Gegenseitigkeit und Solidarität. Dies sind Ideale, die zur Charakterisierung und Bewertung der Qualität der Beziehungen zwischen Einzelpersonen sowie zwischen Einzelpersonen und einem größeren Ganzen verwendet werden.

In ihrer Studie über genossenschaftliches Wohnen in Kopenhagen stellt Bruun (2010) fest, dass die dänische Gesellschaft als eine fællesskab angesehen wird, zu der alle Bürger*innen gehören und zu der alle aktiv beitragen müssen. Als vorherrschendes Ideal ist die fællesskab ein Raum von Verhandlungen und Meinungsverschiedenheiten. Darin wird diskutiert und verhandelt, was eine legitime Mitgliedschaft in einer Genossenschaft ausmacht und wie Gegenseitigkeit, Engagement und Geselligkeit idealerweise zum Ausdruck kommen sollten. Bruun (2011) schlägt vor, dass der Begriff "Gemeinschaft" mit einer Betonung auf begrenzte, kleinräumige Zusammengehörigkeit der Bedeutung der fællesskab am nächsten kommt. Im Gegensatz zu Gemeinschaft wurde jedoch nie erwartet, dass fællesskab dem modernen Leben entgegen stehen könnte (vgl. Tönnies 1957), vielleicht weil fællesskab eine wichtiges Prinzip des modernen Wohlfahrtsstaates ist.

Wie die Gemeinschaft ist auch der Begriff der fællesskab nicht unschuldig; er kann mit mächtigen Interessen verbunden sein und von diesen geleitet werden. Grenzen können durch Mitglieder oder andere Personen gezogen werden, die den Begriff mit eigenen Interessen besetzen (Olwig 2010:365). In ihren Studien über die dänische Kindheit stellt Anderson (2000, 2008) fest, dass sowohl Schulklassen als auch Freizeitsport relationale Felder sind, d.h. in sozialer Interaktion erst entstehen. In diesen üben Kinder, sich in eine soziale fællesskab einzufügen, d.h. ins System einzufügen. Diese sozialen Felder eignen sich



TRANSCA

dafür, zu schauen, wie gesellschaftliche Ideale im Alltag vermittelt werden (Anderson 2008). Doch während Freizeitsport freiwillig ist, sind Schulklassen unfreiwillig. Vom ersten Tag an sortieren dänische Gesamtschulen (Klassen 0-9) die Kinder in permanente Klassen von 18-28 Kindern ein, d.h. in abgegrenzte soziale Enklaven, in denen sie bleiben, bis sie entweder ihren Abschluss machen oder die Schule wechseln. Von den Kindern, die als Klassenkameraden zusammen aufwachsen, wird erwartet, dass sie sich im Laufe der Jahre zu einer robusten klassefællesskab (Klassengemeinschaft) entwickeln. Eine Klasse, der das gelingt, gilt als gut funktionierend; eine Klasse, der das nicht gelingt, wird als die "schlechte Klasse" bezeichnet, was die meisten Lehrer*innen zu vermeiden hoffen (Anderson 2000).

Um den Kindern zu helfen, zu lernen, "sozial" zu sein und eine gut funktionierende klassefællesskab zu bilden, organisieren die Lehrer*innen Gruppenarbeit, gemeinsame Geburtstagsfeiern, Schulcamps, Klassenfahrten und Spieltermine, bei denen die Eltern kleine Gruppen von fünf oder sechs Kindern in ihren Häusern willkommen heißen (Gilliam und Gulløv 2014). Während dänische Kinder sowohl nach ihren schulischen als auch nach ihren sozialen Fähigkeiten beurteilt werden, werden Klassenlehrer*innen nach ihrer Fähigkeit beurteilt, einen eng gestrickten, harmonischen fællesskab zu schmieden. Dies geschieht, in dem die Mitschüler*innen "gemeinsame Entscheidungen treffen, die Ansichten und Bedürfnisse des anderen tolerieren, auf gemeinsame Ziele hinarbeiten, Streitigkeiten durch gemeinsame Anstrengungen, gemeinsame Regeln und Einfühlungsvermögen miteinander schlichten", während sie sich sozial sicher und "glücklich sind, sich auszudrücken" (Gilliam und Gulløv 2014: 10). Schulklassen, die auf den Idealen und sozialen Fähigkeiten von fællesskab basieren, können aber auch pädagogisch exkludierend sein, insbesondere für Kinder, die nicht in die jeweilige Klasse "passen", können oder wollen.

In der dänischen pädagogischen Tradition wird die Schulklasse als Mikrokosmos der Gesellschaft betrachtet. Die Geselligkeit der Schulklasse soll die Kinder darauf vorbereiten, sich irgendwann in eine breitere gesellschaftliche Fællesskab, "draußen in der realen Welt", einzufügen. Wie Amit (2002a) uns jedoch daran erinnert, sind das Vorstellen und die Verwirklichung von Gemeinschaft zwei verschiedene Dinge. Pädagogische Ideale und Ambitionen stimmen nicht 1:1 mit der Sozialität überein, die von Klassenkameraden täglich verwirklicht wird, und sie sagen uns auch nicht viel darüber aus, was Kinder daraus machen. Wir müssen daher darauf achten, wie Kinder "Gemeinschaften" der Zusammenarbeit oder auch des Widerstands schmieden, wie sie diesen Bedeutung beimessen und die bestimmte andere, nicht zuletzt ihre Lehrer*innen, einschließt oder ausschließt.

Weiter denken:

- Überlegen Sie, wie die Begriffe von "Gemeinschaft" in Ihrer Schule verwendet werden. Wie verstehen Sie "Gemeinschaft", und wie sprechen Sie mit anderen darüber? Welche Begriffe verwenden Sie? Auf welche Werte und Moralvorstellungen berufen Sie sich? Gibt es Meinungsverschiedenheiten oder Kontroversen über den Begriff der "Gemeinschaft", und wenn ja, worum geht es dabei?
- Wie werden den Kindern an Ihrer Schule Ideen und Sitten der Gemeinschaft vermittelt? Gibt es bestimmte Lektionen, Versammlungen oder Veranstaltungen, die



TRANSCA

dazu dienen sollen, Ideen und Moralvorstellungen von "Gemeinschaft" zu vermitteln? Denken Sie darüber nach, wie diese bestimmte Kinder und ihre Familien einschließen oder ausschließen könnten.

- Diskutieren Sie, ob der Begriff "Gemeinschaft" in Ihrer Sprache mit der Betonung auf geteiltes Verständnis einhergeht, und überlegen Sie, warum das so ist. Welche Bedenken haben Menschen gegenüber "Gemeinschaft" und wie drücken sie diese Bedenken aus? Welche Auffassung von Gemeinschaft dominiert und warum?

Stichwörter / Querverweise

Kollektivität, Sozialität, Zugehörigkeit, Doing School, Reflexivität

Quellen:

Amit, V. (ed.) (2002a) *Realizing Community. Concepts, social relationships and sentiments*. New York and London: Routledge.

Amit, V. (2002b) 'The Trouble with Community.' *The Trouble with Community: Anthropological Reflections on Movement, Identity and Collectivity*, Amit, V. & N. Rapport, London: Pluto Press: 28-43.

Amit, V. (2012a) 'Community as 'Good to Think With': The Productiveness of Strategic Ambiguities.' In *Community, cosmopolitanism and the problem of human commonality*, Amit, V. & N. Rapport, London and New York: Pluto Press: 3-13.

Amit, V. (2012b) Disjuncture as 'Good to Think With.' In *Community, cosmopolitanism and the problem of human commonality*, Amit, V. & N. Rapport, London and New York: Pluto Press: pp. 28-43.

Amit, V. & N. Rapport (2012) *Community, cosmopolitanism and the problem of human commonality*. London, New York: Pluto Press.

Anderson, B. (1991) *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Rev. and extended ed. London and New York: Verso.

Anderson, S. (2000) Chronic proximity: a 'natural' school practice. *Nord Nytt*. Tema: En Skole for Alle, 78:43-60.

Anderson, S. (2008) *Civil Sociality. Children, Sport and Cultural Policy in Denmark*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Bruun, M. H. (2011) Egalitarianism and Community in Danish Housing Cooperatives: Proper Forms of Sharing and Being Together. *Social Analysis*, 55(2): 62–83.

Cohen, A.P. (1985) *The Symbolic Construction of Community*, London: Routledge.

Gilliam, L. and E. Gulløv (2014) Making children 'social': Civilising institutions in the Danish welfare state. *Human Figurations*. 3(1): 1-16.

Olwig, K.F. (2010) Commentary on community is 'Community is 'good to think with.' *Antropologica* 52(2): 363-366.



TRANSCA

Rapport, N. (2007) 'Community.' In *Social and Cultural Anthropology. The Key Concepts*, N. Rapport and J. Overing, New York and London: Routledge: 72-77.

Rapport, Nigel (2012) 'Nigel Rapport responds to Vered Amit,' In *Community, Cosmopolitanism and the Problem of Commonality*, V. Amit and N. Rapport, London: Pluto Press, pp. 205-213.

Strathern, M. (2014) 'Reading relations backwards.' *The Journal of the Royal Anthropological Institute* 20 (1): 3-19.

Tönnies, F. (1957 [1987]) *Community and society*. Michigan State Univer. Press.

Autor*innen: Sally Anderson (Dänemark)

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.



Geschichten erzählen

Warum diesen Text lesen...

Im weitesten Sinne sind Geschichten eine Erzählung über etwas. Die Anthropologie hat sich mit Geschichten und Geschichtenerzählen in verschiedenen Formen beschäftigt, denn in gewisser Weise lässt sich vieles als eine Art Geschichte auffassen: von Paradigmen, großen Theorien, Meistererzählungen, Mythen, Legenden, Märchen und Volksmärchen hin zu Lebensgeschichten und biografischen Narrativen, der Kunst und Literatur, aber auch vermeintlich historischem Wissen, politischem Populismus und vielem mehr. Das Erzählen von Geschichten ist essentiell, da wir dadurch Dingen und Menschen Bedeutung zuschreiben und erst lernen, sie auf eine gewisse Art zu verstehen. So gesehen sind Geschichten grundlegend pädagogisch. Im Hinblick auf die verschiedenen Krisen dieses Jahrhunderts müssen Pädagog*innen nicht nur herkömmliche Geschichten hinterfragen, sondern auch zu neuen Geschichten ermutigen, sie vermitteln und mitgestalten. Dabei kann die Anthropologie einen wichtigen Beitrag leisten.

Historischer Kontext

Geschichten sind fundamental für das, was uns als Menschen ausmacht (Jackson 2002). Jede Gesellschaft hat ihre Geschichten, Legenden, Sagen, Märchen und Erzählungen, und sie verbreiten sich durch mündliche, schriftliche und inszenierte Mittel, einschließlich Performance, Film und andere Kunstformen, aber auch durch Politik, Wirtschaft und Wissenschaft. Unser eigenes Leben ist zutiefst in Erzählungen verwurzelt. Das Erzählen von Geschichten beinhaltet das Teilen und Interpretieren von Berichten über Ereignisse, Dinge, Ideen und so weiter, in dem Sinn erschafft es erst die Welt um uns herum. Jeder Mensch hat Geschichten, erzählt Geschichten und ist Geschichten verschiedener Art ausgesetzt und interpretiert sie. Der Anthropologe Tim Ingold betont, dass ein großes Potential der Anthropologie ihre Fähigkeit ist, transformative Geschichten zu erzählen (2013) und somit Anthropologie auch immer Bildung ist (2018).

a) Diskussion

„Heutzutage pädagogisch zu arbeiten, bedeutet, mit einer drängenden Frage konfrontiert zu werden: Inwiefern ist das, was und wie ich unterrichte, der Zeit angemessen, in der wir leben?“

Die Pädagogin Keri Facer leitet ihren Artikel "Storytelling in troubled times: What is the role for educators in the deep crises of the 21 century?" (2019) mit dieser treffenden Frage ein. Der Artikel beginnt mit der Benennung einiger der Schwierigkeiten, mit denen die Welt heute konfrontiert ist: die sich wiederholenden Wirtschaftskrisen, die Krise der Demokratie, der Aufstieg des Nationalismus, der Anstieg der erzwungenen Migration, der biotechnologische Fortschritt, der verändert, was es heißt, Mensch zu sein, die Klimakrise und vielem mehr. Dennoch betont Sie anschließend das breite Spektrum an Möglichkeiten



TRANSCA

und Ideen für ein alternatives Leben auf einem unruhigen Planeten, die trotz oder wegen dieser Schwierigkeiten bereits existieren. Hier findet Sie radikale Experimente in der Wissensproduktion und Pädagogik, die notwendig sein könnten, um in diesen komplexen Zeiten zu leben. Dabei fokussiert Sie sich speziell auf Rolle von Pädagog*innen, um die Relevanz des Geschichtenerzählens zu veranschaulichen.

Wie bereits beschrieben ist das Erzählen von Geschichten grundlegend für unsere Lebensweise. Wir sind genauso sehr aus Geschichten gemacht wie wir Geschichten machen. Geschichten können unseren Horizont begrenzen als auch erweitern. Es gibt "große" Geschichten, Geschichten, die den Anspruch haben, als global gültige Wahrheiten verstanden zu werden, und es gibt "kleine" Geschichten, die nur lokal ihre Gültigkeit haben. Aber oft entspringen erstere auch nur aus den zweiten, somit haben besonders die kleinen Geschichten oft große Relevanz (Tsing, 2015, Haraway, 2015). Das Erzählen von Geschichten ist wichtig, weil es uns zeigt, was ist, was war und was sein wird. Es gibt besonders große Geschichten, die heute erzählt werden, einige davon schon seit einiger Zeit, wie Geschichten von Fortschritt, Wachstum und Entwicklung, und es gibt Geschichten, die einmal passiert sind, aber nicht mehr erzählt werden, wie Geschichten von Auslöschung, Degradierung und Zerstörung.

Die 2018 erschiene Sonderausgabe über Geschichten in der anthropologischen Fachzeitschrift *Etnofoor* befasst sich mit der Frage, wie "das Geschichtenerzählen den Lebensrealitäten der Menschen gerecht werden kann, welche von Anthropolog*innen verstanden werden wollen" (Kaulingfreks & van den Akker 2018: 8f, eigene Übersetzung), sprich wie Geschichten und die Praxis des Geschichtenerzählens eine lebendige und engagierte Weitervermittlung von Bedeutung und Sinn ermöglichen können. Da Anthropolog*innen seit jeher nicht nur mit der Art und Weise beschäftigt sind, Geschichten zu hören und zu versuchen, sie zu verstehen, sondern auch Geschichten zu kreieren, zu schreiben und für ein breites Publikum zu produzieren, können Pädagog*innen von anthropologischen Perspektiven profitieren und eigene Ideen und Projekte entwickeln, wie Geschichtenerzählen der Lebenswirklichkeit der Lernenden gerecht werden kann.

b) Praktisches Beispiel

Die Verwendung von ethnographischen Methoden in der Lehrer*innenausbildung im Hinblick auf die eigene Person wurde in der Vergangenheit in der Literatur oft als zielführend wahrgenommen (Hayler 2011, Dyson 2007). Durch das Erzählen von Geschichten über sich selbst, die niemals nur Geschichten aus dem Leben einzelner Personen sind, können Lehrer*innen viel über ihre Unterrichtspraxis, ihr berufliches Wissen, ihre Bildungsforschung und vieles mehr lernen. Als eine Form des Erforschens ist das Schreiben, Interpretieren und Unterrichten von Autoethnographie eigentlich ein "Weg des Wissens", der ein hohes Maß an



TRANSCA

Selbstreflexion und die ständige Aufmerksamkeit für persönliche und strukturelle Verstrickungen einschließt. Hayler beschreibt es folgendermaßen:

*„Die Autoethnographie bietet die Möglichkeit, die Verflechtungen zwischen Selbsterzählung und sozialen Strukturen auf fundierte Weise zu untersuchen und zu analysieren. Die narrative Analyse zeichnet hier die Art und Weise nach, in der die Teilnehmer*innen auf ihre persönlichen Erfahrungen und Wahrnehmungen zurückgreifen, um ein berufliches Selbst zu entwickeln und zu beschreiben, während sie gleichzeitig auf unser soziales und berufliches Verständnis zurückgreifen, um unser Selbstverständnis zu bereichern. Diese Methoden haben mir erlaubt, die Verbindung und den Charakter der Biographie und Pädagogik von Lehrer*innen auf neue und erhellende Weise zu betrachten“ (Hayler 2011: 103).*

Weiterdenken:

1. Wenn Sie an Ihre pädagogische Praxis denken – Warum lehren Sie? Wie kam es dazu? Gibt es eine Geschichte dazu? Auf welchen spezifischen Erfahrungen basiert diese? Und wie haben diese Erfahrungen ihr berufliches Selbstverständnis beeinflusst?
2. Welche Rolle spielt Geschichtenerzählen in Ihrer pädagogischen Praxis? Falls nein, könnte das ihre Praxis bereichern? Wie könnte es Lernenden helfen, sich selbst auszudrücken und persönlichere Verbindungen zu dem jeweiligen Lernstoff zu finden?

Stichwörter / Querverweise

Reflexivität, Doing School, Narrative, Methoden

Quellen

Dyson M. (2007). „My story in a profession of stories: auto ethnography – an empowering methodology of educators.“ *The Australian Journal of Teachers Education*. 32:1. (36-48).

Facer, K. (2019). „*Storytelling in troubled times: what is the role for educators in the deep crises of the 21 century?*“ *Literacy* 53:1. (3-13).

Ingold, T. (2013). *Making. Anthropology, Archaeology, Art and Architecture*. Routledge.

Ingold T. (2018). *Anthropology and/as Education*. Routledge.



TRANSCA

Jackson, M. (2002) *The Politics of Storytelling: Violence, Transgression and Intersubjectivity*. Museum Tusulanum Press.

Kaulingfreks, F., Marlous van den Akker (2018). „Source Introduction: Stories“. *Etnofoor*. 30:1. Stories. (7-11). <http://etnofoor.nl/>

Hayler, M. (2011). *Autoethnography, Self-Narrative and Teacher Education*. Sense Publishers.

Stoller, P. (2018). „Storytelling and the Construction of Realities.“ *Etnofoor* 30:2. (107-112).

Autoren: Jelena Kuspjak, Danijela Birt, Paul Sperneac-Wolfer (Kroatien & Österreich)

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.

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



TRANSCA

Das „verdeckte Curriculum“

Warum diesen Text lesen...

Das Konzept des "hidden curriculum", im Folgenden als *verdecktes Curriculum* übersetzt, ist geeignet, um zu verstehen, wie moralische Wertvorstellungen in die Schulorganisation und die Klassenzimmerroutine eingebettet sind. Weiterhin werden die Auswirkungen auf die Identitätsbildung von Kindern in den Blick genommen. Das Konzept hilft uns, über die Widersprüche der Schulbildung nachzudenken, indem es die Aufmerksamkeit darauf lenkt, wie die Bemühungen, Werte demokratischer Gleichheit zu vermitteln, auch zur Aufrechterhaltung von Hierarchien bzw. zur Schlechterstellung anderer Wissensformen führen können.

Generell gilt, dass das verdeckte Curriculum ein nicht eindeutig definiertes Konzept ist. Fragen lässt sich, wie ein Curriculum "verdeckt" wird, wer es vor wem verschleiert und warum. Da im Begriff der Prozess der Verdeckung mitschwingt, wird das Konzept häufiger verwendet, um eher negative als positive Folgen der Schulbildung aufzudecken. Weiterhin basiert es auf keiner ausformulierten Lerntheorie, somit sind die meisten Analysen stark kontextabhängig und lassen sich oft nicht verallgemeinern. Trotz dieser Einschränkungen beziehen wir das Konzept hier mit ein, um zum Nachdenken über die Rolle von Schulen anzuregen und die wichtige Frage in den Raum zu stellen: Wie lernen Kinder Dinge, die nicht explizit gelehrt werden?

Historischer Kontext

Um das Fortbestehen widersprüchlicher und ungewollter Eigenschaften der Gesellschaft zu erklären, unterschied Robert Merton (1956) zwischen manifesten (beabsichtigten) und latenten (unbeabsichtigten) Funktionen, um auf die vielen indirekten oder impliziten Folgen der Handlungen von Menschen aufmerksam zu machen (Helm 1971). Ausgehend von Deweys Begriff des "kollateralen Lernens" und Dreebens "ungeschriebenem Curriculum" prägte P. W. Jackson (1968) den Begriff des *verdeckten Curriculum*, um die impliziten Botschaften zu erforschen, die durch alltägliche Klassenzimmerroutinen vermittelt werden (Cornbleth 1984: 35). Sein Ziel war es zu untersuchen, wie Schüler*innen moralisch durchdrungene Routinen erleben und wie Lehrer*innen ihre Bewertungs- und Disziplinierungsautorität ausüben.

Jackson argumentierte, dass Schüler*innen, um in der Schule erfolgreich zu sein, nicht nur die offiziellen, sondern auch die verdeckten Curricula meistern müssen (1968: 33-34). Sie müssen sich gleichzeitig durch eine Vielfalt an Erwartungen navigieren, unter anderem die akademischen Anforderungen, die soziale Beziehungen in überfüllten Klassenzimmern, die laufende Evaluierung durch Lehrer*innen sowie die pädagogische Autorität der Lehrer*innen (1968: 35-36).

Das Konzept des verdeckten Curriculums war insbesondere in den 1970-1980er Jahren in kritischen Studien über die Rolle der Schule als wirtschaftliche und politische Institution populär. In "Social Education in the Classroom: The Dynamics of the Hidden Curriculum" stellen Giroux und Penna (1979) die naive Vorstellung in Frage, dass Lehrplanreformen allein



TRANSCA

anhaltende Lehr- und Lernprobleme lösen können. Sie definieren das verdeckte Curriculum als unausgesprochene Normen, Werte und Überzeugungen, die den Schüler*innen sowohl im formalen Lehrplaninhalt als auch im alltäglichen Klassenzimmer vermittelt werden (1979: 22). Wenn sie stillschweigend als objektives Wissen und unhinterfragte Wahrheiten vermittelt werden, untergraben ungeprüfte kulturelle Voreingenommenheiten und ideologische Positionen potenziell demokratische Bildungsziele und dienen der sozialen Kontrolle (1979: 21-22).

In Bezug auf soziale Kontrolle argumentiert Vallance, dass diese schon immer ein Merkmal der öffentlichen Schulbildung war und oft als vorteilhaft für ihren Beitrag zum gesellschaftlichen Zusammenhalt angesehen wurde. Angesichts der Tatsache, dass alltägliche Schulroutinen keineswegs verdeckt, sondern offen durchgeführt werden, vermutet Vallance, dass die "Entdeckung" des verdeckten Curriculums in den 1960er Jahren eher damit zu tun hatte, dass die "Kontrollfunktion" der Schule in den damaligen Grundüberlegungen zur öffentlichen Bildung überholt war (1973: 4f).

Unter Verwendung des Begriffs des verdeckten Curriculums im Sinne einer "verborgenen Agenda" haben sich Studien mit pädagogischen Paradoxien befasst, z.B. mit der Frage, wie öffentliche Schulen soziale Gleichheit propagieren und gleichzeitig Hierarchien reproduzieren, die auf sozialer Klasse, Rasse und Geschlecht beruhen. In jüngerer Zeit wurde das Konzept des verdeckten Curriculums ferner auch in kritischen Studien der Medizin, der Naturwissenschaften, der Musik und der Sporterziehung eingesetzt, um implizite spezifische Vorurteile und normative Wertvorstellungen zu untersuchen.

a) Diskussion

Ähnlich wie bei Konzepten wie "Kultur" und "Diskurs" gibt es ein "verdecktes Curriculum" nicht "da draußen" zu entdecken. Es handelt sich um ein theoretisches Konzept, welches aus beobachtbarer sozialer Interaktion abstrahiert wurde. Als Untersuchungsbereich ist es nützlich, um erstens über die Beziehung zwischen Schule und Gesellschaft und zweite über die Metakommunikation (Bateson 1972) nachzudenken, also über das, was "zwischen den Zeilen" vermittelt wird. Der Versuch, klare Grenzen zwischen offiziellen und verdeckten Curricula zu ziehen, ist jedoch oft schwierig, wie im Folgenden diskutiert wird.

Das verdeckte Curriculum wurde als "ungeschriebenes", "unstudiertes", "latentes", "implizites" und "verdecktes" "nicht-akademisches Ergebnis", "Nebenprodukte" oder "sekundäre Folgen" der Schulbildung umschrieben (Vallance 1973-4: 6-7). Dieses konzeptuelle Durcheinander macht es schwierig, festzustellen, was das Konzept ausmacht, welche Wirkung es hat und nach welchen Mechanismen es funktioniert. So fragt Dreeben: "Wenn das ungeschriebene Curriculum wirklich ungeschrieben ist, versteckt, implizit und latent, woher wissen wir dann, dass es da ist und eine Wirkung hat, auf die wir achten sollten? (1976: 114). Für ihn war der "ungeschriebene Lehrplan" eher eine bequeme Abkürzung für kulturelle und strukturelle Aspekte des Schulunterrichts und für die Tatsache, dass Kinder so auf Denkweisen, soziale Normen und Verhaltensprinzipien schließen (1976: 112). Wenn Schulkinder zum Beispiel ihre schulische Umgebung beobachten, um Modi und



TRANSCA

Grenzen geeigneten Verhaltens zu beurteilen, werden sie wahrscheinlich herausfinden, dass Ersatzlehrer*innen keine "richtigen" Lehrer*innen sind und daher nicht mit vergleichbarem Respekt behandelt werden müssen.

Die "Entdeckung" des verdeckten Curriculums basierte auf dem Vorwurf, dass Schulen systematisch mehr lehren als den reinen Inhalt ihrer Fächer (Valence 1973-4: 5). Doch dies trifft auf Menschen im Allgemeinen zu. Weil Worte zwangsläufig die Komplexität des Handelns reduzieren, tun Menschen immer mehr, als sie vorgeben zu tun. Wenn Sie versuchen, "alles, was in einem Klassenzimmer zu einem bestimmten Zeitpunkt vor sich geht", zu beschreiben, stellen Sie bald fest, dass Sie unmöglich alle Handlungen und Auswirkungen von Handlungen, die Ihre Sinne wahrnehmen, in Worte fassen können. Indem wir jedoch auf einige der Diskontinuitäten zwischen Handeln und Sprechen (und auf die Beziehungen zwischen ihnen) achten, erhalten wir Anhaltspunkte für die Sinnhaftigkeit einer gegebenen Situation.

Ein verdecktes Curriculum soll vorgeblich dazu dienen, moralische Werte zu vermitteln, Gehorsamkeit zu fördern und die Kinder auf eine Weise zu sozialisieren, die etablierte Klassen- und Geschlechtsstrukturen aufrechterhält. Die Idee dahinter ist, dass Formen der sozialen Kontrolle, die in der Organisation und dem Tagesablauf einer Schule eingebettet sind, die Kinder über moralische Wege des Seins in der Welt "anleiten". Indem diese Strukturen die Verhaltens- und Denkmuster von Kindern prägen, bieten diese Strukturen bestimmte Versionen der Welt an und stellen die Kinder vor "praktische Probleme", die sie berücksichtigen müssen. Solche "Probleme" können z.B. die Frage sein, ob man sich vordrängelt, um mit einem guten Freund zusammen zu sein, oder ob man seine Trauben mit allen am Tisch oder nur mit Louise teilen soll. Dazu kann auch gehören, herauszufinden, wie man denkt und wie man sich fühlt, wenn einem gesagt wird, dass man sich "seinem Alter entsprechend verhalten" soll oder dass man "hinterher hinkt". Außerdem gehört es immer dazu, herauszufinden, ob man bei Diskussionen im Klassenzimmer, bei denen die Gefahr besteht, dass Unterschiede im Familienhintergrund sichtbar werden, die einen Unterschied machen, "den Mund aufmachen" oder "sich bedeckt halten" soll.

b) Ethnographisches Beispiel

Ein oft beobachtetes Dilemma der Schulbildung ist, dass Reformen oft nicht die erwünschten Veränderungen herbeiführen, sondern kaum mehr als ein Herumbasteln am Status quo sind. Um diesen Zustand zu erklären, greifen einige Wissenschaftler auf das Konzept des verdeckten Curriculums zurück. Trotz der genannten Problematiken im Hinblick auf das Konzept thematisieren die Studien oft Situationen, die jede*r Lehrer*in kennt und die Aufmerksamkeit erfordern.

In dem Artikel "Critical Race Theory, Multicultural Education and the Hidden Curriculum of Hegemony" erörtert Michelle Jay (2003) die Rolle des verdeckten Curriculums in der Bildung und argumentiert, dass es "Bildungseinrichtungen in die Lage versetzt, für multikulturelle Initiativen zu argumentieren und gleichzeitig die Umgestaltungsmöglichkeiten der multikulturellen Bildung zu unterdrücken" (2003: 3, eigene Übersetzung). Jay beschäftigt



TRANSCA

sich mit den pluralistischen Bemühungen in den USA, die Lehrpläne für Sozialkunde zu überarbeiten, um sie repräsentativer für die sich verändernde Bevölkerung zu machen. Ziel ist es, Rassismus zu bekämpfen, Vorurteile und Diskriminierung abzubauen, Chancengleichheit und soziale Gerechtigkeit für alle zu schaffen und Kindern das Wissen, die Einstellung und die Fähigkeiten zu vermitteln, um in einer vielfältigen Nation und Welt zu leben. Doch wie Jay anmerkt, hat die multikulturelle Bildung trotz ihrer dreißigjährigen Geschichte und einiger bedeutender Fortschritte immer noch Mühe, einen bleibenden Einfluss auf das amerikanische Bildungswesen auszuüben (2003: 4).

Ausgehend von kritischen Theorien zu Herrschaft bezeichnet Jay das verdeckte Curriculum als ein Instrument zur Dominanz, das trotz der guten Absichten der Reforme*innen "multikulturelle Initiativen wieder in das System hineinsaugt" und grundlegende Änderungen der gegenwärtigen Ordnung verhindert (2003: 4, eigene Übersetzung). Auf die Frage nach der Rolle des verdeckten Curriculums für das Versagen der US-Schulen, minorisierte Schüler*innen angemessen zu unterrichten, stellt Jay fest, dass die durch multikulturelle Initiativen hervorgerufenen Veränderungen Machtverhältnisse gefährden könnten, die Weiße privilegieren. Anstatt Maßnahmen zur Aufrechterhaltung dieser Machtposition als einfache Herrschaft von oben zu betrachten, konzentriert sich Jay auf sogenannte "hegemoniale Strategien", die darauf abzielen, die Einhaltung zu sichern. Angesichts der Vielfalt der amerikanischen Bevölkerung kann man die multikulturelle Erziehung nicht von der Hand weisen. Sie kann jedoch auf eine Weise integriert werden, die lediglich formal ist und jede wirkliche Infragestellung eines Systems verhindert, das rassistische, sexistische und klassenmäßige Unterdrückung fortbestehen lässt (Jay 2003: 6).

Somit stellt Jay das "verdeckte Curriculum", das die "Werte, Einstellungen, Ideen, Ziele und die kulturellen und politischen Bedeutungen der dominanten Klasse" in den Mittelpunkt der Funktionsweise von Schule. Mit der These, dass diese Funktionsweisen die von pluralistischen Initiativen angestrebten Reformen durchkreuzen und damit das Privileg der Weißen Mehrheit aufrechterhalten, liefert Jay ein plausibles theoretisches Argument. Ein Kritikpunkt ist leider, wie häufig in der Literatur beobachtbar, dass Sie nur sehr wenige ethnographische Beispiele dafür liefert, wie dies in der Praxis tatsächlich funktioniert.

Weiter denken:

- Suchen Sie eine Praxis oder Routine an Ihrer Schule, die ein "verdecktes Curriculum" veranschaulicht. Beschreiben Sie diese Routine oder Praxis im Detail und überlegen Sie, welche "stillschweigende Botschaft" sie den Kindern vermittelt und wie die Kinder darauf reagieren.
- Identifizieren Sie eine Lehrplanreform sowie die Änderungen, die sie bewirken sollte und was sich letztlich tatsächlich geändert hat und was nicht. Überlegen Sie, was Gründe sein können, dass einige Praktiken trotz der Absicht, sie zu ändern, bestehen bleiben.

Stichwörter / Querverweise



TRANSCA

Stillschweigendes Wissen, doing school, kulturelle Modelle, Hegemonie, Enkulturation, Reflexivität

Quellen:

Bateson, G. (1972) 'A Theory of Play and Fantasy.' In *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. University of Chicago Press.

Cornbleth, C. (1984) 'Beyond Hidden Curriculum?', *Journal of Curriculum Studies*, 16:1, 29-36,

Dreeben, R. (1976) 'The Unwritten Curriculum and Its Relation to Values.' *Journal Of Curriculum Studies*, 8(2): 111-124.

Giroux, H.A. and A.N. Penna (1979) 'Social Education in the Classroom: The Dynamics of the Hidden Curriculum.' *Theory & Research in Social Education*, 7(1): 21-42.

Helm, P. (1971) 'Manifest and Latent Functions.' *The Philosophical Quarterly* 21(82): 51-60.

Jackson, P.W. (1968) *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.

Jay, M. (2003) 'Critical Race Theory, Multicultural Education, and the Hidden Curriculum of Hegemony.' *Multicultural Perspectives: An Official Journal of the National Association for Multicultural Education*. 5(4): 3-9.

Vallance, E. (1973-4) 'Hiding the Hidden Curriculum: An Interpretation of the Language of Justification in Nineteenth-Century Educational Reform. *Curriculum Theory Network*. 4(1):5-21.

Autor*innen: Sally Anderson (Dänemark)

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.



TRANSCA

Identität

Warum diesen Text lesen...

Das Konzept der *Identität* bezieht sich auf zwei Prozesse der Identifikation. Einerseits meint es die Art und Weise, wie Individuen sich selbst identifizieren, und andererseits auf die Art und Weise, wie sie von anderen identifiziert werden. Identität ist komplex, weil sich Menschen bei der Behauptung oder Gestaltung einer Identität auf viele verschiedene Faktoren stützen. Individuen können eine Identität auf der Grundlage von Faktoren wie religiöse Orientierung, gemeinsame Geschichte, ein Territorium, Sprache, Beruf, Familienname oder ethnische Zugehörigkeit konstruieren (Grbić Jakopović, 2014).

Klassenzimmer sind soziale Bereiche, in denen Identität für Schüler*innen, ihre Eltern und Lehrer*innen auf unterschiedliche Weise von Bedeutung ist. Durch die alltägliche Sozialität im Klassenzimmer bilden sich Identitäten sowohl auf persönlicher als auch auf institutioneller Ebene und werden im Alltag ausverhandelt. Lehrer*innen und Kinder gleichermaßen identifizieren sich selbst und andere, indem sie sich auf Kategorien stützen, die auf Nationalität, Ethnizität, Geschlecht, Leistung, Alter, Diagnosen, Freizeitinteressen, Nachbarschaften und Verhaltensmustern basieren. Der folgende Text gibt einen Einblick in ein anthropologisches Verständnis von Identität, die Bedeutung von Identität im schulischen Umfeld und die Entstehung von Identitäten durch Interaktion im Klassenzimmer.

Historischer Kontext

Anthropolog*innen haben Identität in ihren verschiedenen Formen als einen Prozess der Identifikation und Selbstdarstellung untersucht, der damit zu tun hat, wie Menschen sich selbst in Beziehung zu anderen Menschen verstehen. In den späten 1960er Jahren veröffentlichte der Psychologe Erik Erikson (1968) eine Arbeit über Identität, in der er argumentierte, dass Personen verschiedene Identitäten oder Rollen erlangen können, die sie von anderen in der Gruppe, der Gemeinschaft oder der Nation unterscheiden. Ericksons Arbeit inspirierte andere dazu, den Begriff Identität für Phänomene zu verwenden, die Anthropolog*innen bis dahin als "Selbst" oder "Persönlichkeit" bezeichnet und in Bezug auf Prozesse der Sozialisierung, Klassifizierung und Ethnifizierung untersucht hatten (Erikson in Golubović 2011). Eine Trennung von der "persönlichen" und der "kollektiven" Identität ist nicht möglich. Vielmehr können Menschen je nach Situation und Kontext zwischen ihnen wechseln, beispielsweise vom Vater zum Arzt oder von der Mutter zur Politikerin, je nach Umfeld (Finke & Sokefeld 2018: 2).

Identitäten sind nicht nur rein selbst gewählt, sondern werden auch von anderen zugeschrieben. Bestimmte Identitäten wie Nationalität, Herkunft und Familie werden oft schon bei der Geburt zugeschrieben. Dennoch sind diese auch kontextspezifisch: Sie werden durch soziale Interaktion reproduziert und können sich im Laufe des Lebens ändern, so kann die Zugehörigkeit zu einer bestimmten religiösen Glaubensgruppe zu einer bestimmten Lebensphase mal mehr oder mal weniger wichtig sein.

Nach dem Soziologen Anthony Giddens (1993) erzeugt ein spezifisches Umfeld Varianten von Identitäten. Giddens unterscheidet zwischen traditionellen ererbten Identitäten, die von Generation zu Generation "übertragen" werden, und modernen kontextspezifischen



TRANSCA

Identitäten, die er als dynamischer und flüssiger ansieht. Für Giddens ist eine Identität eine symbolische Konstruktion, die von Menschen geschaffen und manchmal auf eine Weise genutzt wird, die an traditionelle Identitäten erinnert, die unter Bezugnahme auf Vergangenheit, Besitz, Herkunftsort oder den Berufs- oder Bildungsstatus zugeschrieben werden.

Der Historiker Anthony Smith verwendet das Konzept einer *multidimensionalen Identität*, um zu untersuchen, wie sich eine Identität auf eine Gruppe von Kategorien beziehen kann, die zu bestimmten Zeiten und an bestimmten Orten stärker ausgeprägt sein können. In dieser Sichtweise von Identität werden Fragen von Geschlecht, Herkunft, Hautfarbe und mehr miteinander zusammen gedacht (Smith 1991).

Aktuelle anthropologische Auffassungen betonen den dynamischen und fließenden Charakter von Identität als Prozess und nicht als unveränderliches Konstrukt. Dies war damals noch nicht der Fall, als Erikson den Begriff Identität erstmals einführte. Heute verschieben sich die Bedeutungen, wenn Wissenschaftler*innen aus einem breiten Spektrum von Disziplinen Identität untersuchen. Anthropolog*innen haben sich hauptsächlich auf kollektive, kulturelle, ethnische, politische, religiöse oder geschlechtsspezifische Identitäten konzentriert. Besonders wegen seiner Komplexität und Multidimensionalität in der Praxis ist Identität ein stark debattiertes, umstrittenes und widersprüchliches Konzept. Dennoch bleibt sie ein wichtiger analytischer Begriff, der uns hilft zu verstehen, wie Menschen sich selbst gestalten und in Beziehung zu anderen Menschen repräsentieren, sozial, kulturell und biologisch (Finke & Sokefeld 2018). Vermehrt wird auch Aufmerksamkeit darauf gerichtet, wie Identitäten für politische Zwecke konstruiert und aufrechterhalten werden.

a) Diskussion

Wie aus dem vorherigen Abschnitt hervorgeht ist die menschliche Identität nicht zu einem bestimmten Zeitpunkt festgelegt, unveränderlich oder determiniert. Identität ist ein fortwährender und ergebnisoffener Prozess des Werdens, von der Geburt bis zum Tod; sie bildet sich während des gesamten Lebens eines Menschen und wird konstant transformiert (Božić Vrbanić 2008). Aufgrund zunehmender Mobilität im Zuge von Globalisierung, verändern sich die Identitäten, die Kinder mit in die Schule bringen und in der Schule entwickeln. In schulischen Kontexten beeinflussen pädagogische Prozesse und Bildungsaktivitäten die Konstruktion persönlicher und kultureller Identität und tragen zu ihr bei.

In seinem Buch "Soziale Identität" definiert Richard Jenkins Identität als einen Prozess des Wissens, d.h. zu wissen "wer wir sind und wer andere sind". Jenkins betont, dass es sich auch um einen Prozess handelt, der impliziert, dass "andere wissen, wer wir sind, ebenso wie wir wissen, wer sie denken, wer wir sind" (Jenkins 2008). Nach Ashton ist Identität ein *Prozess der Qualifikation*, der für ihn beinhaltet, wie Individuen die Welt um sich herum wahrnehmen und sich so ihren Platz in ihr schaffen, als Einzelperson oder als Mitglied einer Gemeinschaft (Ashton et al. 2004).

Vor diesem Hintergrund ist es wichtig zu bedenken, wie der Begriff der Identität innerhalb von Gruppen gedacht wird, die sich im Schulkontext bilden. Die Zugehörigkeit zu einer Gruppe ist etwas, nach dem wir alle streben und das wir im Laufe unseres Lebens oft auch



TRANSCA

relativ erfolgreich erreichen. Im Klassenzimmer sind die Schüler*innen Teil eines Kollektivs, eines Klassenzimmers, das durch die sozialen Interaktionen und des gesamten Systems namens Schule geschaffen und organisiert wird.

Ein Individuum ist im Laufe seines Lebens Teil in unzähligen Gruppen und Zusammenhängen, im Privat- und Geschäftsleben. Die Gruppen, die wir schaffen oder denen wir angehören, können formell und informell sein, besser oder schlechter organisiert, aber sie sind ein Teil unseres Lebens. In diesem Zusammenhang können wir uns fragen, warum es für Menschen wichtig ist, zu einer bestimmten Gruppe zu gehören, und warum, wenn sie zu einer bestimmten Gruppe gehören, denken sie, dass es für sie als Individuen wichtig ist?

Anthony Cohen entwickelte ein Modell der *Gemeinschaftszugehörigkeit* (engl. communal belonging). Es geht vom Verständnis des Bedürfnis aus, in größere Zusammenhänge eingebettet zu sein. So kann die Identität von Schüler*innen im Klassenzimmer als ein Prozess verstanden werden, in dem sie Teil eines Kollektivs, einer Gruppe sind oder werden - ein Prozess des gleichzeitigen Seins und Werdens.

Insbesondere in Bezug auf den schulischen Alltag ist es wichtig zu sagen, wer wir sind, aber auch zu sagen, wer oder was wir nicht sind, um hervorzuheben, mit wem wir etwas gemeinsam haben. Wie kann dies erreicht werden? Ein hervorragendes Beispiel sind Personen- oder Familiennamen, die als eines der Kennzeichen für Identität und Familienzugehörigkeit angesehen werden. In diesem Sinne wird auch das Erlangen von Spitznamen in der Schule zu einem wichtigen Teil der Identität einer Person, der lebenslang oder zumindest während der gesamten Jugendzeit beibehalten werden kann. Auch hier können wir Jenkins erwähnen, der schreibt, dass ein Personennamen individuelle Unterscheidbarkeit bedeutet, da er seinen Träger auch im Hinblick auf kollektive Ähnlichkeiten (und natürlich auch Unterschiede) positioniert (Jenkins 2008: 21).

a) Praktisches Beispiel

Sarah Jewett (2006) beschreibt auf der Grundlage ethnografischer Untersuchungen an einer High School in den städtischen USA die verschiedenen Arten, wie Schüler mit verschiedener Herkunft und Hautfarbe soziale Identität konstruieren. Aus der Perspektive von Verwaltungsbeamt*innen, Lehrer*innen und ihren Familien diskutiert sie die Art und Weise, wie sie an Prozessen der Konstruktion von "Schulidentitäten" teilnehmen. Anhand ethnografischer Berichte reflektiert Jewett über den Begriff der Herkunft bzw. Hautfarbe und die Art und Weise, wie die Begriffe im Kontext "gemischter" Klassenzimmer verhandelt wird. In Gesprächen mit Lehrer*innen stellte Jewett fest, dass sie Schüler*innen dazu ermutigen, über ihre Identität in verschiedenen Kontexten innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers nachzudenken. Die Lehrer waren der Meinung, dass die Verbindung zu ihren "kulturellen Wurzeln" und dem Kulturerbe der Familie und dem Finden einer Nische innerhalb der Schule den Schüler*innen hilft, ihre eigene Identität zu entwickeln und Verständnis für die Identität ihrer Klassenkameraden zu zeigen. Um diesen Prozess zu erleichtern, entwarfen die Lehrer*innen eine besondere Aufgabe zum Geschichtenerzählen. Sie ließen die Schüler Daten zu Themen wie Wohnen, Religion, Kleidung und Sprache sammeln und austauschen, um eine "Datenbank" zu erstellen, die jedem in der Klasse zur Verfügung steht. Die Idee hinter dem Projekt war es, "die Schüler*innen dazu zu bringen,



TRANSCA

ihre Ähnlichkeiten und nicht die Unterschiede in ihren Vorlieben zu erkennen" (ebd.) und die Stereotypen, die sie möglicherweise über ihre Klassenkameraden hatten, zu überwinden.

In dem Artikel "Smart, Smarter, Smartest: Competition and Linked Identities in a Danish School" (dt. Klug, klüger, am klügsten - Wettbewerb und verbundene Identitäten in einer dänischen Schule) diskutiert Ulla Lundqvist (2019) die Bildung sozialer Identität durch schulischen Erfolg und wie dies mit der Identitätsbildung unter Mitschüler*innen zusammenhängt. Lundqvist argumentiert, dass die Vorstellungen, klug, intelligent oder ein Genie zu sein, sozial gebildet sind und erst im Schulalltag in die Praxis umgesetzt werden müssen (Lundqvist 2019: 1). Auf der Grundlage ihrer ethnografischen Forschung schildert Lindquist die Geschichten von Iman (irakischer Hintergrund) und Mohsen (libanesischer Hintergrund), zwei Schülern, die in einer dänischen Grundschule in derselben Klasse eingeschrieben waren. Lindquist regt an, den Identitätsbildungsprozess dieser beiden Schüler in ihren "Kämpfen" miteinander zu verknüpfen, um zu zeigen, wie sie versuchen, die von ihren Lehrer*innen zugewiesenen Rollen "gerecht zu werden". Zunächst bevorzugten die Lehrer*innen Iman, den sie für den klügeren hielten. Im Laufe der Jahre "änderte sich etwas" und die Lehrer begannen, Mohsen die Rolle des "Klügsten in der Klasse" zuzuschreiben. Diese Veränderung wirkte sich auf ihre persönliche Beziehung aus, und sie kamen von der besten Freundschaft zu einer Situation, in der sich ihre Beziehung verschlechterte.

Um einen Prozess der verbundenen Identifikation zu verstehen und zu zeigen, wie Schüler*innen Labels aufgreifen, die auf Erfolg und Misserfolg hinweisen, verwendet Lundqvist das Konzept der Klugheit in einem eigenen Sinne. Sie argumentiert, dass die Art und Weise, wie Lehrer*innen Iman und Mohsen vergleichen, auf dem "Identitätsmodell von Klugheit" basiert, das sich die Schulen als Institutionen aneignen, um "intelligentere" und "weniger kluge" Schüler*innen hervorbringen. Somit wird Klugheit Teil der "verknüpften Identifikation" als ein zwischenmenschlichen Prozess, durch den die Identifikationsverläufe von zwei oder mehr Individuen in konfligierenden Teilnahmerahmen über die Zeit hinweg miteinander verflochten werden (ebd.: 2). Abschließend stellt Lundqvist fest, dass die Untersuchung von Prozessen verknüpfter Identifikation zwischen zwei oder mehr Individuen uns ein besseres Verständnis davon vermitteln kann, wie sich "persönliche Identitäten" verbinden und im Laufe der Zeit verändern, und dass sie zeigen kann, wie die von Lehrer*innen projizierten Etiketten "klug" und "faul" den Schüler*innen Lernmöglichkeiten eröffnen oder erschweren können (ebd.: 16).

Weiter denken:

- Eine Möglichkeit, sich und Ihre Schüler*innen mit den in der Klasse vertretenen Identitäten vertraut zu machen, besteht darin, sich auf die sprachliche Diversität, verschiedene Heimatsprachen oder lokale Dialekte zu konzentrieren. Sie könnten die Schüler*innen ermutigen, besonders wichtige Konzepte und Begriffe aus ihrem eigenen Sprachrepertoire zu teilen und zu diskutieren - ihre Sprachen und Dialekte im Unterricht zu verwenden und die Vor- und Nachteile mehrerer Sprachen und Dialekte in einem Klassenzimmer zu diskutieren.
- Denken Sie über Ihre berufliche Identität als Lehrer*in nach und diskutieren Sie, welche Fähigkeiten und Kompetenzen diese berufliche Identität ausmachen.



TRANSCA

Vergleichen Sie dies mit einer "Schüler*innenidentität", denken Sie darüber nach und diskutieren Sie über Maßnahmen, die Sie ergreifen können, um die diese zu entwickeln.

Quellen:

Božić Vrbanić, S. (2008). "Diskurzivne teorije i pitanje europskog identiteta". *Etnološka tribina* 38: 9-38.

Finke, P., Sökefeld, M. (2018). *Identity in Anthropology*. The International Encyclopaedia of Anthropology. ed. Hilary Callan. Wiley-Blackwell.

Giddens, A. (1993). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Polity Press.

Golubović, Z. (2011). "An Anthropological Conceptualisation of Identity". *Synthesis Philosophica* 51(1): 25-43.

Grbić Jakopović, J. (2014). *Multiplificiranje zavičaja i domovina. Hrvatska dijaspora: kronologija, destinacije i identitet*. Zagreb: Filozofski fakultet.

Jenkins, R. (2008). *Social Identity*. Routledge.

Jewett, S. (2006). "If You Don't Identify with Your Ancestry, You're like a Race without a Land: Constructing Race at a Small Urban Middle School". *Anthropology and Education Quarterly* 37(2): 144-161.

Lundqvist, U. (2019). "Smart, Smarter, Smartest: Competition and Linked Identities in a Danish School" *Anthropology & Education Quarterly* 0: 1-18.

Smith, D. A. (1991). *National Identity*. Pinguin Books Ltd.

Autor*innen: Eni Grbić, Danijela Birt Katić, Jelena Kupsjak (Kroatien)

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.



Internalisierter Rassismus /Doppelbewusstsein

Warum diesen Text lesen...

Sie sind eingeladen, diesen Text zu lesen, wenn es Sie interessiert, warum sich manchmal minorisierte Menschen von der Gesellschaft isolieren und sich lieber mit Menschen aus "ihrer" Gemeinschaft umgeben. Auf diese Weise könnten Sie herausfinden, wie sich Stereotypisierungen auf Kinder und Jugendliche in Schulen auswirken können.

Historischer Kontext

Nach Pyke (2010) basieren alle Unterdrückungssysteme (wie z.B. patriarchale Strukturen) auf der Verinnerlichung von Unterdrückungsmechanismen, die dann wiederum reproduziert werden. Unterdrückung gilt als verinnerlicht, wenn sie von den Unterdrückten akzeptiert wird. Der Diskurs über verinnerlichten Rassismus wurde im zwanzigsten Jahrhundert von weißen Wissenschaftlern dominiert, weshalb verinnerlichter Rassismus als rassistische Stereotypen, Werte, Bilder und Ideologien gesehen wird, die von der dominanten weißen Gesellschaft "eingepflegt" wurden (siehe ebd.: 553).

Verinnerlichter Rassismus und Doppelbewusstsein basieren auf der Annahme, dass Menschen aufgrund ihrer körperlichen Eigenschaften, ihrer Religion oder anderer Merkmale in Gruppen mit unterschiedlichen Werten eingeteilt werden könnten. Diese rassistische Unterscheidung zwischen Menschen wurde von den Kolonisatoren als Rechtfertigung für Ausbeutung erfunden, da Personen, die nicht als Menschen gelten, nicht unbedingt als solche behandelt werden müssten (Eze 2011:878).

a) Diskussion

"Verinnerlichter Rassismus" (Pyke 2010:557) ist die Anerkennung und Akzeptanz von negativen Zuschreibungen der Mehrheitsgesellschaft an Individuen, die nicht zu ihr gehören. Verinnerlichter Rassismus entsteht, weil eine unterdrückte Person ihre von anderen zugeschriebene Position akzeptiert. Durch die Kontrolle der Produktion von legitimem Wissen (siehe ebd. : 557) wird das, was im Interesse des Unterdrückers liegt, als richtig und wahr dargestellt, während alles andere als falsch und unwahr gilt (siehe ebd. : 557). Diese subtile Indoktrinierung vermittelt den Unterdrückten den Eindruck, dass ihre Unterlegenheit gerechtfertigt ist (siehe ebd.: 557) und dass die gegen sie bestehenden Stereotypen wahr sind, und so werden diese unbewusst reproduziert. Das bedeutet, dass beispielsweise, wie Jennifer Lucko (2011) untersucht, die aus Lateinamerika nach Spanien ausgewanderten Student*innen, die fleißig und zielstrebig waren, anfangen, inaktiver zu werden, da sie in ihrer neuen Heimat täglich mit der Behauptung konfrontiert wurden, dass dies ihr "natürliches" lateinamerikanisches Verhalten sein soll. Das Bewusstsein, immer vor dem Hintergrund dieser Attribute gesehen zu werden, wurde erstmals 1903 vom Afroamerikaner W.E.B. Du Bois als "doppeltes Bewusstsein" beschrieben (Du Bois 1903:83). Mit einer ähnlichen Perspektive spricht Frantz Fanon 50 Jahre später von einem "Dritte-

TRANSCA

Person-Bewusstsein".

W.E.B. Du Bois beschreibt eindrücklich, wie eine Person, die verinnerlichten Rassismus und Doppelbewusstsein erlebt, sich selbst immer "mit den Augen der anderen" sieht und bewertet. Er/Sie erlebt auch immer eine "Zweiheit": "ein Amerikaner, ein Neger; zwei Seelen, zwei Gedanken, zwei unversöhnliche Bestrebungen; zwei kriegerische Ideale in einem dunklen Körper, dessen verbissene Stärke allein verhindert, dass er auseinander gerissen wird" (Du Bois 1989 [1903]:3f).

"Defensive Othering" (Pyke 2010:557) ist eine Form von verinnerlichtem Rassismus, bei der suggeriert wird, dass der "Andere" Teil der dominanten Gruppe werden kann, indem er sich an deren Regeln anpasst. Dies ist jedoch eine Illusion, denn solange diese Zuschreibungen existieren, werden bestimmte Individuen und Gruppen immer zu "den anderen" gemacht. Je mehr sich die Unterdrückten mit der herrschenden Klasse identifizieren, desto mehr akzeptieren und fördern sie die Strukturen, die Unterdrückung bewirken. Es ist daher schwierig, eine eigene Identität zu konstruieren, die sich von dem unterscheidet, was ihr zugeschrieben wird, da dies in Abgrenzung zu den hegemonialen und fast universell gültigen Schemata und Bedeutungen geschehen muss, die häufig von Weißen Erfahrungen dominiert werden.

b) Praktisches Beispiel

Dieses Spannungsverhältnis wird in den Beschreibungen der 16-monatigen Forschung von Lucko (2011) im Arbeiterviertel Ciudad Lineal in Madrid deutlich, während der sie in regelmäßigem Kontakt mit sechs Familien aus Ecuador stand (Lucko 2011:220). In den Schulen der Kinder wurde zwischen den fähigeren und den schwächeren Schülern unterschieden. Lucko beobachtete, dass die ausgewanderten Schüler eher als weniger fähig angesehen wurden, obwohl viele von ihnen in Ecuador sehr gute Noten hatten. Dies ließ sich vor allem auf unreflektierte Vorurteile der Lehrer*innen zurückzuführen. Bemerkenswert ist die Veränderung der Selbstverständnisse von Schüler*innen für ihre eigene Identität, je länger sie in Spanien blieben, und die damit verbundene tägliche Konfrontation mit bestehenden Stereotypen, was zu verinnerlichtem Rassismus und Doppelbewusstsein unter den Jugendlichen führte. Einige Monate nach der Einwanderung nach Spanien beispielsweise wiederholte eine Schülerin, dass sie keine grundlegenden Unterschiede zwischen sich als Lateinamerikanerin und ihren spanischen Klassenkameraden sah. Als sich ihre schulischen Leistungen jedoch verschlechterten, verband sie sich allmählich mehr und mehr mit einer Gruppe von Schüler*innen, die sich als Latinos / Latinas bezeichnen, und fand so Zugang zur lateinamerikanischen Szene in ihrer Nachbarschaft (Lucko 2011:212). Dies führte zu einer anderen Strategie - sie begann, sich zusammen mit ihrer Gruppe von ihren spanischen Altersgenossen zu unterscheiden und sich klar als Latina zu definieren (Lucko 2011:224). Dieser Wandel in ihrem Verhalten und ihrer Identifikation fand erst statt, nachdem die Studentin den relativ geschützten Raum ihres Herkunftslandes verlassen hatte. Dort wurde sie in erster Linie als Person und nicht als Lateinamerikanerin gesehen und begann, in einem Land zu leben, in dem sie als



TRANSCA

Vertreterin der stereotypen, konstruierten Gruppe von Lateinamerikanerinnen angesehen wurde. Dies zeigt, dass verinnerlichter Rassismus und Doppelbewusstsein, insbesondere im Alter von Schulkindern, ihre Identität erheblich beeinflussen und sie dazu drängen kann, ihr Verhalten und ihre Identität an das Bild anzupassen, das die Gesellschaft von ihnen hat.

Weiter denken

- Welche Stereotypen hätten Menschen über Sie, wenn Sie zum ersten Mal in eine Gruppe kommen?
- Würde sich das auf Sie und Ihre Identität auswirken? Wenn ja, warum? Wenn nicht, warum?
- Welche verinnerlichten Stereotypen sind in Ihren Studierenden vorhanden und wie manifestieren sich diese im Unterricht? Was wäre die beste pädagogische Methode, um damit umzugehen?

Stichwörter / Querverweise

Reflexivität, Doing School,

Quellen

Du Bois, W.E. B. (1989 [1903]). *The Souls of Black Folk*. New York.

Can, A. (2018). Initiator Ali Can über #MeTwo und Mesut Özil. *Spiegel Online*. 29.7.2018.

Can, A. (2019). Ali Can: Privat. (21.6.2019).

Diez, G. (2018). Diese Geschichten werden unser Land verändern. *Spiegel Online*. 29.7.2018.

Eze, E. C. (2011). On Double Consciousness. In *Callaloo*, 34(3). (877-898).

Fanon, F. (1967 [1952]). *Black Skin, White Masks*. London: Seuil.

Grosfougel, R. (2016). What is Racism? In *Journal of World-System Research*, 22. (9-15).

Lucko, J. (2011). Tracking Identity- Academic Performance and Ethnic Identity among Ecuadorian Inmigrant Teenagers in Madrid. In *Anthropology & Education Quarterly*, 42(3). (213-229).

Pyke, K. D. (2010). What is Internalized Racial Opression and Why Dont't We Study it? Aknowledging Racisms's Hidden Injuries. In *Sociological Perspectives*, 53. (551-572).

Autor*innen: Christa Markom & Anna-Lena Maria Christine Friedl (Österreich)



TRANSCA

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.



Intersektionalität

Warum diesen Text lesen...

Sie sind dazu eingeladen, diesen Text zu lesen, wenn es Sie interessiert, inwieweit Diskriminierung in einer kontextabhängigen Weise erlebt wird. Wir versuchen, die komplexen Zusammenhänge von Unterdrückungsstrukturen zu erklären und die Funktion von multiplen Ungleichheiten zu erkunden. Dazu gehört die Diskriminierung aufgrund von Rasse, Geschlecht, Klasse, Sexualität, Alter usw. und vor allem ihre Wechselbeziehung und Verflechtung.

Geschichte

Sucht man nach den historischen Wurzeln der Debatte über Intersektionalität, stoßen wir auf die Erfahrungen schwarzer Frauen und Lesben, die sich nicht mit dem Feminismus der westlichen weißen Mittelschicht identifizieren konnten. Der Fokus auf die allgemein erlebte geschlechtsspezifische Unterdrückung reichte nicht aus, um den komplexen Kontext rassistischer und sexistischer Ausgrenzung darzustellen. Der viel zitierte Text "Ain't I a Woman?" (1851) der Frauenrechtlerin und ehemaligen Sklavin Sojourner Truth (1798-1883) nannte dieses zentrale Problem der Frauenbewegung, das in den 1970er Jahren von schwarzen Feminist*innen in den USA als Reaktion auf eindimensionale Lippenbekenntnisse von "globaler Schwesternschaft" in Erinnerung gerufen wurde. Es ist von grundlegender Bedeutung zu betonen, dass Frauen nicht nur wegen ihres Geschlechts, sondern auch wegen ihrer Hautfarbe und ihrer Klassenzugehörigkeit unterdrückt werden. Um diese Verflechtungen von sozialen Ausgrenzungsprozessen zu fassen wurde der Begriff der Intersektionalität erstmals Ende der 1980er Jahre von der amerikanischen Anwältin Kimberlé Crenshaw (1989) ins Spiel gebracht.

a) Diskussion

Intersektionalität beschreibt somit die Interaktion und Überlappung von Ungleichheitskategorien, die neue Formen und Muster der Diskriminierung schaffen. Zu diesen Kategorien der Ungleichheit gehören Geschlecht, "Rasse" / Ethnizität, Klasse, Nationalität, Sexualität, Alter, Behinderung usw. Die Auswahl der Kategorien wird nach der Relevanz des Themas in spezifischen Fällen und Kontexten getroffen. Laut Crenshaw gehören Geschlecht, Rasse und Klasse zu den Hauptkategorien mit dem späteren Zusatz "Sexualität". Heutzutage wird der Begriff der Intersektionalität disziplinübergreifend genutzt. Das Theorie- und Analysesystem "Intersektionalität" kann sozial konstruierte Dimensionen



TRANSCA

von Macht und Herrschaft und verschiedene Positionen sozialer Ungleichheit veranschaulichen. Die Kategorien sind nicht additiv zu verstehen, sondern müssen in ihren Verflechtungen und Wechselbeziehungen bzw. Schnittstellen betrachtet werden. Es kann daher keine "endgültige" Form der Diskriminierung geben.

b) Praktisches Beispiel

Ein additiver Begriff von Diskriminierung würde bedeuten, dass es sich um eine ultimative Diskriminierung handelt, z.B. wäre dann eine schwarze lesbische Frau im Rollstuhl stärker benachteiligt als eine muslimische immigrierte Frau. Ganz im Gegenteil schafft die intersektionelle Kombination von sozialen Kategorien neue Formen der Benachteiligung, die stärker kontextabhängig sind. Die gleiche Form der Diskriminierung hat nicht die gleichen Auswirkungen auf verschiedene Leben. Wie die Diskriminierung erlebt wird, ist immer kontextabhängig und kann je nach Situation unterschiedlich sein und unterschiedlich empfunden werden. Auf der einen Seite heißt das, dass spezifische Bedürfnisse variieren und unterschiedlich sein können. Auf der anderen Seite impliziert es, dass eine Person sowohl Opfer als auch Täter*in sein kann, was bedeutet, dass eine lesbische Frau aufgrund ihrer sexuellen Identität diskriminiert werden kann, sie aber gleichzeitig selbst rassistische Perspektiven oder Meinungen haben kann.

Crenshaw beschreibt als Beispiel eine Kreuzung, an der der Verkehr aus allen vier Richtungen kommt. Wie dieser Verkehr kann auch die Diskriminierung in mehrere Richtungen erfolgen. Wenn es an einer Kreuzung einen Unfall gibt, kann er durch Verkehr aus der einen, aber auch aus der anderen Richtung verursacht worden sein - manchmal sogar aus allen Richtungen gleichzeitig. Dasselbe gilt für eine schwarze Frau, die an einer "Kreuzung" verletzt wird; die Ursache kann sowohl sexistische als auch rassistische Diskriminierung sein" (Crenshaw 1989:149).

Weiter denken

- Welche Aspekte Ihrer Identität sind für Sie von besonderer Bedeutung?
- Haben Kategorien (z.B. Geschlecht, Klasse) für Sie in jedem Kontext die gleiche Bedeutung?
- Bei welchen Teilen Ihrer Identität fällt Ihnen schwer, sie zu durchdenken (z.B. Sexualität) oder über sie zu sprechen (z.B. Klasse)?
- In Bezug auf welche Teile Ihrer Identität (Geschlecht, Rasse, Klasse, Alter, Religion, psychische und physische Herausforderungen usw.) sind Sie privilegiert oder nicht privilegiert?
- Gibt es Situationen, Kontexte oder Gruppen, in denen sich die Umstände verschieben, in denen ein Privileg zu einer Diskriminierung wird oder umgekehrt?



TRANSCA

- Bedeuten Ihnen alle Aspekte Ihrer Identität das Gleiche, sind Sie sich dessen immer bewusst?
- Haben Aspekte Ihrer Identität alle dasselbe Gewicht in der Gesellschaft?

KEY-WORDS/ CROSS-REFERENCES

Reflexivität, Multikulturalismus, Internalisierter Rassismus/Doppelbewusstsein, Doing School

Quellen

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/> (10.2.2020, 17:05)

Gaebel, K. (2013). *At the Intersections of Resistance: Turkish Immigrant Women in German Schools*. Iowa.

Ganz, K. (2012). Die Artikulation von Differenz – Gesellschaftstheorie als Subjekttheorie, Subjekttheorie als Gesellschaftstheorie. in Dzudzek, I., Kunze, C., Wullweber, J. (Ed.). *Diskurs und Hegemonie – Gesellschaftskritische Perspektiven*. Bielefeld.

Küppers, C. 2014. *Intersektionalität*. <https://gender-glossar.de/glossar/item/25-intersektionalitaet> (31.01.2020, 15:05)

Walgenbach, K. (2007). Gender als Interdependente Kategorie. In Walgenbach, K., Dietze, G., Hornscheidt, A., Palm, K. (Ed.): *Gender als Interdependente Kategorie – Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität*. Opladen & Farmington Hills. (23-64).

Walgenbach, K. (2012). *Intersektionalität: eine Einführung* <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/> (10.02.2020)

Winker, G., Degele, N. (2009). *Intersektionalität: Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld.

Autor*innen: Christa Markom, Jelena Tomic, Indira Danae Handl (Österreich)

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.



TRANSCA

Kolonialismus

Warum diesen Text lesen...

Das Vermächtnis des europäischen Kolonialismus ist in jedem Lebensbereich zu finden, dies gilt ebenfalls für die Bildung. Die Konsequenzen und Folgen des Kolonialismus sind jedoch nicht immer als solche erkennbar, so dass der Einfluss der Kolonialzeit weit entfernt erscheinen kann. Indem die Anthropologie diese Hinterlassenschaften beleuchtet, kann sie Lehrer*innen helfen, Wege zu finden, sich für die Dekolonialisierung der Bildung einzusetzen.

Historischer Kontext

Der *Kolonialismus* ist eine Form von Herrschaft, ein regierendes System, welches gleichzeitig zentralisiert als auch expansiv ist. In diesem Text bezieht der Kolonialismus sich auf den Prozess der *europäischen Kolonialisierung*, der im 15. Jahrhundert begann und eng mit dem Imperialismus verbunden ist. Als historischer Prozess hat der europäische Kolonialismus die Welt, wie wir sie heute kennen, in sehr bedeutsamer Weise geprägt. So lässt sich ohne weiteres sagen, dass der bis heute florierende Wohlstand West-Europas eine direkte Folge von kolonialen Projekten ist.

Oft wird unterschieden zwischen *Siedler-Kolonialismus*, wie im Fall von Australien, den Vereinigten Staaten oder in jüngerer Zeit Israel, und *Ausbeutungs-Kolonialismus*, der die Ausbeutung von Land, Ressourcen, Menschen und ihrer Arbeitskraft einschließt, wie im Fall der belgischen Kolonisierung der heutigen Demokratischen Republik Kongo. Diese Unterscheidungen sind jedoch nur vorläufig, da die meisten kolonialen Projekte Elemente von beidem und noch viel mehr enthalten. Wenn heutzutage oft von *Postkolonialismus* und *Dekolonisierung* sowie von *Neokolonialismus* die Rede ist, dann ist damit folgendes gemeint: Während sich ersteres auf die akademische Untersuchung kolonialer Projekte und ihrer Hinterlassenschaften bezieht, bezieht sich zweiteres oft auf Anstrengungen von kolonisierten Staaten in der Erlangung von nationaler Unabhängigkeit, welche insbesondere in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts stattfanden. Zentral ist jedoch, dass Dekolonisierung nicht nur auf nationalstaatlicher Ebene zu verstehen ist, sondern auch die "Enthüllung und Demontage der kolonialen Macht in all ihren Formen" meint (Ashcroft et al. 1995: 56). Neokolonialismus bezieht sich auf die Tatsache, dass die ehemals kolonialisierten Länder zwar weitgehend ihre formale Unabhängigkeit erlangt haben, aber durch die Logik der unter der Kolonialherrschaft geschaffenen und entwickelten wirtschaftlichen, politischen, sozialen und kulturellen Systeme von den ehemaligen Kolonialzentren abhängig bleiben. Ein scheinbar banales Beispiel für eine koloniale Repräsentation, welches wir für selbstverständlich halten, ist jede gängige Weltkarte, auf der Europa die oberste und



TRANSCA

zentrale Position einnimmt. Neben dem Fokus auf Europa im Mittelpunkt ist es auch so, dass wenn man die gängige mit einer realgetreuen Weltkarte vergleicht, so sieht man wie sehr Europa geographisch „aufgebläht“ wurde.

Um was es also geht sind *Perspektiven*, und bezogen auf die Entkolonialisierung der Bildung bedeutet dies, die Zentralität, Hierarchie und Fixierung aller Formen von Wissen, nicht nur des Wissens über die Kartenerstellung, in Frage zu stellen. Da koloniale Projekte und ihre Folgen in vielen, wenn nicht sogar in den meisten Bereichen unserer heutigen Wissensproduktion verankert sind, haben sie besonders starke Auswirkungen auf die Bildung. Die Hinterfragung der Wissensproduktion selbst, was gedacht wird, wie und warum, bringt Einsichten darüber, wie der europäische Kolonialismus die Welt, in der wir leben und lehren, konfiguriert hat und weiterhin konfiguriert.

a) Diskussion

Anfangs ist es wichtig zu berücksichtigen, dass Kolonialgeschichten durch ihre enorme Vielfalt an Formen, Wirkungen, Reaktionen, Konsequenzen und Erfahrungen gekennzeichnet sind. Es gibt unzählige Kolonialgeschichten, und im Bildungsbereich müssen Lehrende sich derer bewusst sein, die für den jeweiligen Klassenkontext von unmittelbarer Bedeutung sind. Schaut man in die Geschichte, so wird ersichtlich, dass Bildung historisch gesehen eines der Hauptinstrumente der Kolonialisierung war. Die Kolonisatoren nutzten die Bildung, um die indigenen Gruppen einer bestimmten Kolonie zu assimilieren und auszubeuten, indem sie sie oft als Arbeitskraft ausbildeten, während sie gleichzeitig daran arbeiteten, lokales Wissen und Praktiken auszulöschen, einschließlich ihrer Wirtschaftsformen, Familiensysteme, politischen Systeme, religiösen, medizinischen und Bildungssysteme und vielem mehr.

Weiterhin ist das Konzept der Kolonisierung nützlich, um Licht auf Formen der Unterdrückung zu werfen, die mit Klasse und Geschlecht zu tun haben. Insbesondere kann "koloniale Erziehung" auch als eine spezifisch eurozentrische und androzentrische (männliche) Perspektive verstanden werden, die als universal gedacht und praktiziert wird. Darüber hinaus sind viele europäische Institutionen immer noch weitgehend das Erbe der Kolonialzeit, und Schulen und Bildung bilden da leider keine Ausnahme. Letztlich können Fragen von Identität, Ethnizität, der Nation, der Geographie, der Familie, der Geschichte, des Kapitalismus und sogar der ökologischen Krise nicht losgelöst von früheren Kolonialprojekten verstanden werden. Die zentrale Herausforderung für Pädagog*innen besteht darin, sich mit dem Kolonialismus und seinen vielen Vermächtnissen in alltäglichen Bildungseinrichtungen und in Bezug auf nationalisierte Lehrpläne mit besonderen Möglichkeiten der Darstellung der nationalen, europäischen und globalen Geschichte auseinanderzusetzen. Heute gibt es verschiedene Entkolonialisierungsbewegungen und Bildungsprojekte in akademischen Disziplinen, staatlichen Institutionen und der Zivilgesellschaft, auf die Pädagog*innen bei ihren eigenen Bemühungen zurückgreifen können, die kolonialen Vermächtnisse und ihre Auswirkungen im Bildungsbetrieb zu



TRANSCA

reflektieren.

b) Praktisches Beispiel

Während in kolonialen Kontexten der Unterricht in der jeweiligen Muttersprache von indigenen Gruppen als eine konkrete de-kolonialisierende Praxis gesehen werden kann, so lassen sich in der Bildung im europäischen Kontext andere Methoden anwenden. Beispielsweise lassen sich Themen, Ideen und bedeutende Personen einzubeziehen, die mit dem Hintergrund der Lernenden sowie mit dem Hintergrund bestimmter Ortschaften in Resonanz stehen und damit verbunden sind. In dieser Hinsicht kann die Anthropologie auch eine Möglichkeit bieten, diese Hintergründe und Geschichten zu erforschen, einschließlich forschender Aktivitäten und Übungen unter Verwendung ethnographischer Instrumente und Techniken wie teilnehmende Beobachtung, Interviews, lebensgeschichtliche Interviews und anderer zur Verfügung stehender Methoden und Konzepte. Letztlich sollen Schüler*innen Werkzeuge an die Hand gegeben werden, mit denen sie selbst verschiedene Arten von Wissen über die Welt erforschen und aufdecken können.

Als eines von vielen Beispielen lässt sich das partizipatorische Projekt FUERTE (Future Urban Educators Conducting Research to Transform Teacher Education) anführen, welches von Jason G. Irizarry und Tara M. Brown (2014) an US-amerikanischen Schulen durchgeführt wurde. Der Ansatz basierte auf Participatory Action Research (PAR), in welcher Vertreter*innen von beforschten Gruppen als Co-Forscher*innen teilnehmen. Dieser Ansatz beruht auf der Überzeugung, dass das Verständnis und die Lösung sozialer Probleme die Kenntnis der unmittelbar Betroffenen voraussetzt. Irizarry und Brown haben im Projekt Schüler*innen in städtischen Schulen in die Mitgestaltung der Forschung einbezogen und so neben der Forschung selbst die Kompetenzen der Schüler*innen verbessert. Das Hauptziel des Projekts bestand darin, die Schüler*innen mit der PAR-Methodik vertraut zu machen, um im Folgenden die Bildungserfahrungen von Jugendlichen aus minorisierten Gruppen zu untersuchen, die in lokalen Schulen historisch schlechter gestellt waren. Die Schüler*innen recherchierten ihre eigenen Erfahrungen und entwickelten auf der Grundlage ihrer Forschungen Empfehlungen zur Verbesserung der Lehrpraxis. Es wurde klar ersichtlich, dass sobald Schüler*innen in den Lernprozess von PAR eingebunden waren, sie kritischer wurden und sich aktiv involviert haben.

Weiterdenken...

1. Versuchen Sie, sich eine Welt vorzustellen, in der europäischer Kolonialismus nicht stattgefunden hätte. Was wäre anders? Würde der Staat und das Bildungssystem anders aussehen? Auf welche Art? Und wie wären Sie und ihre Lernenden davon beeinflusst?
2. Denken Sie über Ihr Curriculum nach. Ist es eurozentrisch? Welche Literatur verwenden Sie für Ihren Unterricht, welche "Klassiker" benutzen Sie? Beziehen Sie



TRANSCA

Quellen und Beispiele aus der ganzen Welt mit ein? Beziehen Sie Perspektiven und Wissen von Nicht-Weißen Gruppen und Frauen mit ein?

3. Wie gehen Sie mit Lernenden um? Können diese mitbestimmen, was sie lernen und wie? Könnte ein dem PAR-ähnlichem Ansatz in ihrem Unterricht gewinnbringend sein?

Stichwörter / Querverweise

Doing School, Ethnozentrismus, Intersektionalität, Reflexivität

Quellen

Asad, T. (1973). *Anthropology & the colonial encounter*. London: Ithaca Press.

Ashcroft, B., Griffiths, G., & Tiffin, H. (Eds.). (1995). *The post-colonial studies reader*. London: Routledge.

Gupta, A., & Ferguson, J. (Eds.). (1997). *Culture power place: Explorations in critical anthropology*. Duke University Press.

Irizarry, J., Brown, T. (2014.) "Humanizing Research in Dehumanizing Spaces: The Challenges and Opportunities of Conducting Participatory Action Research with Youth in Schools." In D. Paris and M. Winn (eds.), *Humanizing Research: Decolonizing Qualitative Inquiry with Youth And Communities*, Thousand Oaks, CA: Sage, 63-80.

Loftsdóttir K. (2019). *Crisis and Coloniality at Europe's Margins. Creating Exotic Iceland*. London: Routledge.

Said, E. (1979). *Orientalism*. Vintage Books.

Stoler, L. A. (1995). *Race and the Education of Desire: Foucault's History of Sexuality and the Colonial Order of Things*. Durham: Duke University Press.

Stoler, L. A. (2013). *Imperial Debris: On Ruin and Ruination*. Durham: Duke University Press.

Autor*innen: Jelena Kuspjak, Danijela Birt Katić (Kroatien)



TRANSCA

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.

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



Kulturelle Praxis

Paul Spermeac-Wolfer, Christa Markom, Jelena Tomic

Warum diesen Text lesen...

Dieser Text lädt Sie dazu ein, über folgende Fragen nachzudenken: Was sind kulturelle Praktiken und wie lassen sich diese verstehen? Warum tun Menschen die Dinge, die sie tun? Ist „Kultur“ die geeignete Erklärung für das Verhalten von Menschen, oder gibt es treffendere Erklärungen, um dies zu beschreiben? Und wie äußern sich diese Fragen im Schulumfeld? In den kommenden Abschnitten werden diese Fragen Stück für Stück beantwortet. Dafür wird zuerst die geschichtliche Entwicklung der Frage, warum Menschen das tun was sie tun, nachgezeichnet. Nach der Diskussion wird abschließend ein Beispiel aus dem Schulunterricht beschrieben. Dies soll Ihnen die Wichtigkeit, aber auch die Problematik der Fragen im Schulumfeld veranschaulichen.

Historischer Kontext

Wenn wir uns heute mit der Frage beschäftigen, warum Menschen tun was sie tun, so ist es enorm wichtig, sich Folgendes vor Augen zu halten: Wissenschaftliche Erklärungsversuche von menschlichem Verhalten besitzen eine jahrhundertealte Geschichte und diese Geschichte hat un/bewusst großen Einfluss auf unsere heutigen Annahmen und Haltungen. So haben seit ihrem Entstehen wissenschaftliche Forschungen die öffentliche Meinung mitgeprägt, jedoch stellten sich in der Wissenschaft oft ganze Erklärungsmodelle als falsch heraus und wurden fallengelassen. Dennoch sind darauf basierende Meinungen und Haltungen weiterhin in der Gesellschaft verbreitet. Auch wenn diese wissenschaftlich längst widerlegt sind, leben sie in den Menschen weiter. Dementsprechend ist ein kurzer Blick in die Geschichte zwingend notwendig, um sich mit heutigen Fragestellungen auseinander zu setzen.

Als erstes lässt sich hier die Wissenschaft seit ihrer Entstehung beleuchten. Ausgehend von den im 18ten Jahrhundert aufkommenden Naturwissenschaften der Biologie, Chemie oder Botanik - mit Charles Darwin als zentraler Figur - orientierten sich die später aufkommenden Sozialwissenschaften zuerst einmal an diesen. So wurden anfangs Modelle aus der Tier- und Pflanzenwelt auf Menschen übertragen, und in Darwin'schem Vokabular Menschen in „Rassen“ unterteilt, „Subspezies“ identifiziert oder die vermeintliche „Reinheit“ bzw. „Vermischung“ verschiedener Gruppen thematisiert. Dies führte dazu, dass die Frage, warum Menschen das tun was sie tun, mit einer simplen Erklärung beantwortet wurde: aufgrund ihrer Genetik. Dieses Erklärungsmodell wird auch als *biologistisches Erklärungsmodell* bezeichnet - es führt kulturelle Diversität auf biologische Merkmale und Veranlagungen zurück, unterschiedliche Lebensweisen werden mit genetischen Unterschieden erklärt. Nicht zuletzt aufgrund der fatalen Verwendung dieses Modells durch den Faschismus wurde dieser Erklärungsversuch innerhalb der Wissenschaft stark kritisiert und letztlich widerlegt. Kulturelle Praktiken sind nicht in unserer DNA angelegt und soziale Unterschiede nicht genetisch bedingt.

Innerhalb der Kritik an dem biologistischen Erklärungsmodell entwickelte sich ein zweites Erklärungsmodell, welches von Anthropolog*innen in den 1920ern geprägt wurde. Die Grundidee hierbei lautete, dass der Mensch weniger von Geburt an, sondern durch das Aufwachsen in Gesellschaften geprägt wird und dementsprechend handelt. In dieser Perspektive spielt der Begriff „Kultur“ eine große Rolle, der die jeweilige soziale Umwelt beschreibt. Die herrschenden Werte, Normen, Weltansichten und Glaubensvorstellungen werden von uns verinnerlicht. Die jeweilige lokale „Kultur“ bestimmt unsere Handlungen und Sichtweisen. Die Frage, warum Menschen das tun, was sie tun, wird hier mit einer anderen Erklärung beantwortet: aufgrund ihrer Kultur. Diese Sichtweise, den Menschen als kulturelles von seinem Umfeld geformtes Wesen zu sehen, wird als *kulturalistisches Erklärungsmodell* bezeichnet und ist bis heute in der Öffentlichkeit allgegenwärtig.

Während diese Sichtweise zwar das überholte biologistische Erklärungsmodell ablösen konnte, tappt es dennoch in die gleiche „Falle“: Noch immer werden vermeintliche Gruppen –damals durch Genetik, nun durch Kultur miteinander verbunden – identifiziert, welche ähnliche Handlungsmuster und Sichtweisen teilen und in sich geschlossen sind. Problematisch dabei ist, dass dieses Modell nach wie vor sehr vereinfachend ist, da es Menschen auf ihren kulturellen Hintergrund reduziert. Sowohl wissenschaftliche Forschungen als auch Alltagserfahrungen aus dem eigenen Leben zeigen, dass Menschen komplex sind, und immer eine gewisse Gestaltungsfreiheit in ihrem Leben besitzen. Viele Dinge aus unserer Gesellschaft übernehmen wir unbewusst, gleichzeitig lehnen wir auch viel ab und gestalten so unsere eigene Lebensweise. Oft ist es auch so, dass sich Sichtweisen innerhalb von Gruppen massiv unterscheiden können und Trennlinien nicht zwischen kulturellen Gruppen, sondern vielmehr zwischen Individuen verlaufen. Seit den 1970er Jahren herrscht in der Wissenschaft eine rege Diskussion darüber, wie man diese Komplexität von menschlichem Zusammenleben verstehen und erklären kann, ohne allzu vereinfachende Modelle zu benutzen. Die aktuellen Strömungen im Detail zu beschreiben würde den Rahmen sprengen, für unsere Zwecke hier wird lediglich ein mögliches Erklärungsmodell genannt.

Diskussion

Was bisher klargeworden sein sollte ist, dass wir sicherlich tief geprägt durch unsere Herkunft und unsere Erfahrungen sind, aber gleichzeitig auch viele Gestaltungs- und Wahlmöglichkeiten haben. Wir sind mehr als unser kultureller Hintergrund, sondern definieren uns durch unsere Entscheidungen und Handlungen. Dieser Fokus auf Handlungen wird wissenschaftlich auch als *praxeologisches Erklärungsmodell* bezeichnet, da es zunächst auf die konkrete Praxis von einzelnen Individuen schaut anstatt im Vorhinein Gruppen zu definieren. Der generelle aktuelle Stand der Wissenschaft, selbst wenn andere Erklärungsmodelle als das praxeologische verwendet werden, lautet grob gesagt, dass Menschen komplex sind – d.h. nicht auf einen Aspekt ihrer Identität reduziert werden können, sondern vielschichtig denken und handeln.

Somit lassen sich kulturelle Praktiken nun besser fassen. Inhaltlich umfasst der Begriff die komplette Bandbreite an kulturellen Ausdrucksformen, sei es Fasching in Oberösterreich oder der Día de Muertos in Mexiko-City, seien es Sonntagsmessen in München oder das Freitagsgebet in Medina. Auch weniger offensichtliche Praktiken zählen dazu, so lässt sich auch die Notengebung und generell die Institution Schule als eine spezifische kulturelle Praktik verstehen – Begriffe wie „Bildung“, „Allgemeinwissen“ oder „Leistung“ sind kulturell geprägt. „Kulturell“ in dem Kontext bedeutet generell, dass wir den Sinn und den Grund für die Ausübung in unserem sozialen Umfeld gelernt haben, bei „Praktiken“ geht es neben der reinen Ausübung auch darum, dass immer eine dynamische Mitgestaltung vorhanden ist. So können sich beispielsweise Rituale um den 24. Dezember im deutschsprachigen Raum massiv voneinander unterscheiden, Gründe sind dann vielleicht die verschiedenen Gewohnheiten in verschiedenen Haushalten oder eine bewusste Distanzierung von den Traditionen der vorherigen Generation. Problematisch ist jedoch, dass kulturelle Praktiken oft mit einem nationalen Territorium assoziiert werden und sich so nationale Vorstellungen einer dominanten und „richtigen“ Leitkultur entwickelten. In einer Welt, die schon immer von Migration und Globalisierung gekennzeichnet war, kann dies zu Konflikten führen, da so Hierarchien geschaffen werden und verschiedene Gruppen ausgeschlossen werden. Besonders brisant ist dies im Schulkontext, wenn verschiedene Verständnisse und Erfahrungswelten aufeinanderprallen, wie im folgenden Beispiel.

Practical Example

Die Forschung der Erziehungswissenschaftlerin Avihu Shoshana (2017) zeigt diese Problematiken im Schulkontext auf. Der Ansatz ihrer Forschung war, eine Schulstunde im Fach Gemeinschaftskunde an zwei verschiedenen Schulen in Israel zu vergleichen, welche sich vom sozioökonomischen Hintergrund der Kinder her stark unterscheiden. Thematisch vom Lehrplan vorgegeben ist die Lektüre

und Diskussion des Buchs „Brauner Morgen“, einer französischen politischen Fabel von Franck Pavloff¹. Während die erste Schule überwiegend von Kindern der „Narkis“-Community besucht wird – einer wohlhabenden Gemeinde mit sogenanntem Ashkenazim-Hintergrund (aus Europa stammende jüdische Gruppen) wird die zweite Schule von Kindern der „Tavor“-Community besucht, einer ökonomisch schwachen Community mit sogenanntem Mizrahim-Hintergrund (aus dem Nahen Osten, Asien und Afrika stammende jüdische Gruppen) besucht. Alle Lehrer*innen, die in der Forschung befragt wurden, verfügten über einen Ashkenazim-Hintergrund. Shoshana beschreibt „dramatic differences in school routines“ (2017:65) in der Diskussion über das Buch in den jeweiligen Klassenzimmern der beiden Schulen. Besonders auffällig waren zwei Dinge: die unterschiedliche Interpretation des Inhalts durch die Schüler*innen und die unterschiedlichen Reaktionen der Lehrer*innen, was zu einer völlig unterschiedlichen Dynamik im Unterricht in den verschiedenen Schulen führte.

Während die Schüler*innen der wohlhabenden Narkis-Community das Buch als eine eindrucksvolle Erzählung aus der Vergangenheit sahen, sprachen die Schüler*innen der Tavor-Community in der ersten Person über ihre Erfahrungen mit Rassismus und thematisieren persönliche schmerzhaft Eindrücke. Weiterhin waren die Schüler aus Tavor vor allem mit den Bedingungen beschäftigt, die Rassismus und Ungleichheit im Buch förderten und nicht mit dem Fehlverhalten der Protagonisten. Vonseiten der Lehrer*innen wurde jedoch kein Raum gegeben, die persönlichen Erfahrungen und damit aufkommenden Emotionen im Unterricht zu diskutieren. So entwickelte sich ein Konflikt in der Tavor-Schule, in welchem die Schüler*innen den Lehrer*innen vorwarfen, ihre Welt nicht zu sehen und ihnen eine Interpretation des Buches aufzwingen zu wollen. Im Kontrast dazu lief die Diskussion in der Narkis-Schule reibungslos ab – die Reaktionen der Schüler*innen waren eher intellektuell und weniger emotional, so verknüpften sie die Inhalte nicht mit Erfahrungen, sondern zu bereits gelesenen Büchern. In der Narkis-Schule empfanden die Lehrer*innen die Schulstunde als vollen Erfolg, wohingegen Lehrer*innen der Tavor-Schule die Stunde als fehlgeschlagen betrachteten.

Hier argumentiert Shoshana, dass die Problematiken in der Tavor-Schule nicht die Schuld den Schüler*innen sind. Vielmehr geben die vorgegebenen Themen des Lehrplans sowie das Verhalten der Lehrer*innen eine enge Interpretation vor, in der sich die Schüler*innen nicht gesehen fühlen und weitere Diskussionen verweigern, da ihre Emotionen und Sichtweisen nicht anerkannt werden. Dies ist kein Einzelfall, sondern basiert auf einem nationalen Bildungssystem, welches eine Sichtweise bevorzugt und nicht dafür ausgerichtet ist, alternative Erfahrungen von kulturellen Gruppen einzubinden. Aus einer praxeologischen Perspektive wurde hier durch die konkrete Ausführung der Schulstunde die Vielschichtigkeit der Schüler*innengruppen ignoriert und lediglich eine Sichtweise bevorzugt, nämlich die der mehrheitlichen Ashkenazim-Gruppe. Die kulturelle Differenz zur Mizrahim-Gruppe, die durch die kulturelle Praktik der Schulstunde gefestigt wurde, basiert nicht auf natürlichen Unterschieden, sondern auf unterschiedlichen sozialen Erfahrungen. Somit bleibt abschließend darauf hinzuweisen, dass kulturelle Praktiken mehr als nationale oder familiäre Traditionen sind, sondern eng verbunden mit Erfahrungswelten, Persönlichkeit und Sichtweisen sind. Diese Komplexität erfordert eine Sensitivität, andere Welten als die eigene wahrnehmen zu können, im Schulunterricht wie anderswo.

¹Es handelt sich um eine politische Allegorie, die den Prozess beschreibt, in dem die zwei Protagonisten einem totalitären Regime erlauben, die Kontrolle über ihr Leben zu erlangen. Erstens verbieten die Behörden den Besitz von Hunden oder Katzen, die nicht braun sind. Nach und nach entstehen neue Gesetze, darunter die Verwendung des Wortes "braun" am Ende eines jeden Satzes. Die beiden Protagonisten finden unterschiedliche Gründe, diese immer drastischeren Gesetze zu akzeptieren. Erst zu spät wird ihnen klar, dass sie Opfer einer tyrannischen Regierung geworden sind und die Möglichkeit zum Widerstand verschwindet.

Thinking further:

Wie haben mich die vorherrschenden Werte und Sichtweisen in meinem Elternhaus geprägt?

Habe ich selbst Konflikte erlebt zwischen den Werten und Sichtweisen in meinem Elternhaus und dem, was in der Schule von mir verlangt wurde?

Inwieweit unterscheiden sich die Erfahrungshintergründe meiner Schüler*innen von mir?

Bin ich in der Lage, die Lebensrealitäten meiner Schüler*innen nachzuvollziehen und persönlichen Erfahrungen im Unterricht Raum zu geben?

Wie oft erlebe ich Irritationen im Unterricht? Führe ich das auf kulturelle Verschiedenheiten zurück?

KEY-WORDS/ CROSS-REFERENCES

Reflexivity, Doing School,

Shoshana, A. (2017). Ethnographies of "A Lesson in Racism": Class, Ethnicity, and the Supremacy of the Psychological Discourse. *Anthropology & Education Quarterly*. 61-75.

Weiterführende Literatur

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

Abu-Lughod, L. (1991). "Writing Against Culture". In: Fox, Richard G. (Hg.) *Recapturing Anthropology: Working in the Present*. Santa Fe, S. 137–162.

Kulturerbe, Kontinuität und Wandel

Warum diesen Text lesen...

Der Begriff des *Kulturerbes* wird ausgiebig verwendet, um auf bestimmte Aspekte der Vergangenheit und ihrer Kontinuität bis in die heutige Zeit hinzuweisen. Oftmals bezieht sich der Begriff auf historisch tradierte Praktiken & Hinterlassenschaften von sozialen Gruppen. Damit geht aber auch die Gefahr einher, eine einseitige Sicht auf Vergangenheit zu konstruieren, indem ungewollte Aspekte nicht anerkannt bzw. berücksichtigt werden. So geht der Blick in vergangene Zeiten immer mit Formen von Identitätskonstruktion einher, der vermeintliche Klarheit liefert, wer "wir" heute sind. Somit ist das Konzept des Kulturerbes auch sehr ambivalent, da es oft dazu dienen kann, "uns" von "ihnen" zu trennen. Insofern ist es wichtig, darüber nachzudenken, wie das Konzept verwendet wird. Was wird als "Kulturerbe" betrachtet, wie wird es als wichtig eingestuft, wem gehört es und wie wird es der nächsten Generation vermittelt - als ein Aspekt ihrer Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.

Der folgende Text behandelt wichtige Fragen wie

- Wem ist Kulturerbe wichtig und warum?
- Wie wird Kulturerbe geschaffen und gepflegt?
- Was heißt das für die Pädagogik, das Wissen über ein Kulturerbe an neue Generationen weiterzugeben?

Historischer Kontext

Der Begriff Erbe (engl. heritage) bezieht sich auf viele verschiedene Dinge, von Landschaften, die durch menschliche Praxis und Traditionen entstanden sind, bis hin zu Ressourcen, die in digitaler Form geschaffen wurden (z.B. digital heritage, UNESCO 2003). Die folgende Diskussion konzentriert sich auf das Kulturerbe und wie es im Kontext der Bildung verstanden werden kann. Obwohl sich Kulturerbe auf die Vergangenheit bezieht, umfasst es auch gegenwärtige Erfahrungen und zukünftige Projektionen. Eine anthropologische Perspektive auf das Kulturerbe befasst sich also damit, wie in der Gegenwart die Vergangenheit verhandelt wird. Die UNESCO-Definition des Kulturerbes umfasst sowohl materielle als auch immaterielle Kultur. Gebäude, Denkmäler und Archive gehören zum materiellen Kulturerbe. Das immaterielle Kulturerbe umfasst mündlich überlieferte Traditionen und Ausdrucksformen, einschließlich der Sprache, darstellende Künste, gesellschaftliche Bräuche, soziale Praktiken, Rituale und Feste, Wissen und Praktiken im Umgang mit der Natur und dem Universum sowie das Fachwissen über traditionelle Handwerkstechniken.

Sozialwissenschaftler*innen untersuchen den Umgang mit Kulturerbe, um zu verstehen, wie es (re)präsentiert wird und auch wie es durch Prozesse des "Erfindens von Traditionen" (Hobsbawm and Ranger 1983) erst konstruiert wird, ein Prozess, der dem Entstehungsprozess von Nationalstaaten zugrunde liegt. Kulturerbe ist also nie einfach "Vergangenheit", sondern immer eine bestimmte Projektion der Vergangenheit, die aus bestimmten, oft politischen Gründen ausgewählt wurde.



TRANSCA

UNESCO-Konventionen haben zu Diskussionen über die Notwendigkeit beigetragen, alle Segmente des Kulturerbes zu erhalten. Die jüngste Konvention ist "Das Übereinkommen zum Schutz des immateriellen Kulturerbes" (2003). Ziel dieser Konvention ist es, das Kulturerbe zu erhalten und das Bewusstsein für die Bedeutung sowohl des lokalen als auch des internationalen Erbes zu schärfen, die kulturelle Vielfalt und Kreativität zu schützen, die als eine Kraft des Dialogs und der kreativen Zusammenarbeit angesehen wird. Die Tatsache, dass sich Globalisierungsprozesse rasch auf das lokale und regionale Kulturerbe auswirken, hat zur Umsetzung der Konvention und zur Schaffung neuer Ansätze im Umgang mit dem Kulturerbe beigetragen. Die Konvention betont mehr als alle anderen den lebendigen Aspekt des Kulturerbes um die Veränderlichkeit des Kulturerbes zu zeigen, die durch das Handeln von Menschen definiert wird. Die Vermittlung von Kulturerbe findet nicht *trotz* sondern *durch* sozialen Wandel statt. Die jüngste UNESCO-Strategie, die sich auf den Umgang mit lokalem und internationalem Kulturerbe auswirkt, wurde von verschiedenen Wissenschaftler*innen, darunter Kulturanthropolog*innen, kritisiert, weil sie dem Kulturerbe einen speziellen Rahmen vorgibt.

a) Diskussion

Anthropolog*innen diskutieren Kulturerbe unter anderem in Bezug auf Themen wie Mobilität, Tourismus und Familie. Sie verwenden multiperspektivische und multidisziplinäre Ansätze, um "Kulturerbe" in einem breiteren sozialen, wirtschaftlichen, kulturellen und historischen Kontext zu verstehen. Ihre Grundlage ist, dass die Bedeutungen, die dem Kulturerbe lokal gegeben werden, nicht einfach "da" sind, sondern von verschiedenen Individuen und Gruppen sozial und kulturell erschaffen werden.

Von der persönlichen, gruppenbezogenen bis hin zur nationalen Ebene ist Kulturerbe immer umstritten; es beinhaltet Reibungen, kann aber auch als Symbol für Gemeinschaft stehen. Die dänische Anthropologin Karen Fog Olwig (1999) argumentiert, dass der Prozess des Kulturerbes und die Gestaltung der Vergangenheit eine wichtige, sinnvolle und sogar notwendige Praxis der Gegenwart ist. Diese Perspektive schärft das Bewusstsein dafür, wie "die Vergangenheit" in der Gegenwart gemacht wird - und lenkt unsere Aufmerksamkeit darauf, wie viel von einem selektiven Blick in die Vergangenheit vergessen, ignoriert oder zerstört wird. Viele Strategien im Bereich des Kulturerbes, die von Organisationen wie UNESCO, ICOM und anderen umgesetzt werden, sind von lokalen oder nationalen Perspektiven und Diskursen geprägt und neigen daher dazu, einige Bevölkerungsgruppen einzubeziehen und andere auszuschließen. Strategien, die von diesen Organisationen ausgehen, haben ihren Ursprung in westeuropäischen Kontexten und neigen daher dazu, westliche Werte als universell zu fördern (Stublić 2019).

Jüngste Veröffentlichungen zum Kulturerbe konzentrieren sich auf Konflikte und Konkurrenz um das Kulturerbe (zum Beispiel Katic, Gregoric Bon und Eade 2017). Einzelpersonen und Gruppen schreiben dem Kulturerbe unterschiedliche Positionen und Werte zu; was für eine Person oder Gruppe ein akzeptables und unbestreitbares Kulturerbe ist, kann für andere sehr umstritten und belastend sein. Ashworth und Tunbridge (1997) führen den Begriff des



TRANSCA

"dissonanten Kulturerbes" ein, um zu erörtern, wie verschiedene Gemeinschaften danach streben, ihr Kulturerbe und damit sich selbst zu definieren, Aspekte zu verleugnen, zu vergessen oder neu zu erfinden, je nach den gegenwärtigen Einstellungen und Werten. Nachfolgende Generationen können dasselbe tun. Huse (1997) schreibt von unerwünschtem oder schwierigem Kulturerbe, während Macdonald (2015) die zeitliche Besonderheit des Kulturerbes diskutiert. Hier diskutiert sie, wie lange es dauert, bis ein schwieriges Kulturerbe zu etwas anderem wird oder bis ein Aspekt des Kulturerbes als schwieriges Erbe in Frage gestellt wird.

Aus pädagogischer Sicht können die Fragen der Diversität des Kulturerbes auf einer ganz anderen Ebene in den Mittelpunkt rücken. Die Frage, welches Kulturerbe "richtiger" ist, oder wessen Kultur, Sprache, Bräuche oder Religion "dissonant" oder "schwierig" ist, könnte auch ein Thema im Klassenzimmer sein. Das Erbe und die Kultur verändern sich, und die Lehrer*innen und Schüler*innen müssen sich der sich dynamischen Natur des Kulturerbes stärker bewusst sein. Wenn nur ein eindimensionales Kulturerbe gelehrt wird, ohne Rücksicht auf alternative Sichtweisen zu nehmen, oder wenn andere Gruppen nicht angemessen oder ausreichend repräsentiert werden, könnte man sich selbst nicht vollständig akzeptiert oder als ausgeschlossen finden. Gleichzeitig müssen wir uns vor Augen halten, dass "die Einbeziehung eines bestimmten Kulturerbes in die formale Schulbildung dazu neigt, Macht und Unterscheidung zu legitimieren sowie diejenigen auszuschließen, die keinen direkten Zugang dazu haben" (Okubo 2010: 113, eigene Übersetzung).

b) Praktisches Beispiel

Die Synergie zwischen Bildung und Kulturerbe ist in den letzten fünf Jahren im Kontext der Europäischen Union viel diskutiert worden. Kulturerbe ist eine Ressource, die zunehmend für Bildungszwecke "genutzt" wird. Offiziellen Dokumenten zufolge, die vom EU-Rat veröffentlicht wurden, "muss Bildung eine Schlüsselrolle beim Schutz des immateriellen Kulturerbes für künftige Generationen spielen" (Kostović-Vranješ 2015:448). Mit der Feststellung, dass es nie zu früh oder zu spät ist, den Schutz umzusetzen, wurde das Jahr 2018 zum Jahr des europäischen Kulturerbes erklärt.

Liest man Schullehrpläne und andere Literatur, die sich mit Kulturerbe und Bildung befasst, findet man mehrere Programme, die bereits in europäischen Schulen durchgeführt werden. Diese Projekte befassen sich hauptsächlich mit der Bewahrung von Bräuchen und Kunsthandwerk sowie mit der Wiederbelebung traditioneller Lieder, Spiele, Tänze usw. Solche Projekte, die oft Kinder außerhalb der Schule einbeziehen, beinhalten die Vermittlung der Geschichte bestimmter Bräuche und die Durchführung praktischer Workshops, in denen die Schüler*innen sich in verschiedenen kreativen Aktivitäten versuchen. Auf diese Weise lernen die Schüler*innen das Kulturerbe ihrer Gegend oder der weiteren Region kennen und machen sich mit dem Kulturerbe ihrer Mitschüler*innen vertraut. Diese Projekte lehren Kulturerbe durch erfahrungsorientiertes Lernen, wobei die Schüler*innen selbstständig oder in Gruppen unter Anleitung des Lehrenden arbeiten. Auf dem Kulturerbe basierende Lehrprojekte zielen darauf ab, die Schüler*innen mit der Geschichte ihrer Region und dem Status des lokalen



TRANSCA

Kulturerbes in Prozessen sozialen Wandels vertraut zu machen. Oft ist es auch das Ziel dieser Projekte, potenziell verwertbare Fertigkeiten zu entwickeln, zum Beispiel in der Herstellung von traditionellen Textilien oder in der Kunsttischlerei. Auf internationaler Ebene findet auch eine bewusste Ausweitung statt. Zum Beispiel gibt es ein UNESCO-Projekt, welches die Vermittlung von Kulturerbe in Krisengebieten bewusst nutzt, um Dialoge und Kooperation zwischen verschiedenen Gruppen zu unterstützen.

Im europäischen Kontext begann das Pilotprojekt "Learning with a Living Heritage in European Schools" mit dem Ziel, das immaterielle Kulturerbe in die Lehrpläne zu integrieren, d.h. zu ermöglichen, dass die Schüler*innen aus der direkten Erfahrung lernen. Ein weiteres Programm "Schools Adopt a Monument" wurde mit Blick auf Kinder entwickelt, um ihnen einen anderen Zugang zu den Denkmälern in der Nähe ihrer Schule oder in der Nachbarschaft zu ermöglichen. Während des Projekts sammelten die Schüler*innen mit Hilfe der Lehrer*innen Material über die Denkmäler und nutzten das Gespräch mit den lokalen Ansässigen, um ihre Kenntnisse über das jeweilige Denkmal sowie das Kulturerbe ihres eigenen Ortes zu erweitern. Die Denkmäler wurden von den Schüler*innen zusätzlich gepflegt, gereinigt und unterhalten.

Für die Zwecke der Ergebnisse des IO1-Projekts haben wir eine Reihe von Projekten zum Kulturerbe in Museen oder anderen Kultureinrichtungen (in Slowenien und Kroatien) gesammelt, die sich sowohl an die Schüler*innen als auch an die Lehrer*innen richten. Ein Beispiel ist das Kindermuseum - Herman's Den, das eine Reihe kreativer Aktivitäten beherbergt, mit dem Ziel, das Interesse der Schüler*innen für das lokale Kulturerbe zu wecken, d.h. sie für die Notwendigkeit der Erhaltung und des Schutzes ihres Kulturerbes zu sensibilisieren. Ein weiteres Projekt, das vom Slowenischen Schulmuseum organisiert wird, ist das Projekt, das sich auf sein einzigartiges Programm namens "alte Schule" konzentriert. Die Kurator*innen des Museums führen die Schüler*innen in das tägliche Leben ihrer Großeltern ein, wobei der Schwerpunkt auf Formen von Erziehung Anfang des 20. Jahrhunderts liegt. Mit diesem Ansatz erhalten Kinder und andere Besucher*innen einen Einblick in ihr lokales Kulturerbe sowie in ihre persönlichen Familiengeschichten.

Weiterdenken:

- Welche Rolle spielt Kulturerbe für Sie persönlich? Welcher Bezug zur Vergangenheit ist Ihnen wichtig?
- Setzen Sie in Ihrem Unterricht Ideen über oder Elemente des lokalen Kulturerbes um? Überlegen Sie, wie Sie das Bewusstsein Ihrer Schülerinnen und Schüler für das lokale Kulturerbe schärfen und sie zum kritischen Nachdenken darüber anregen können, was als lokales Kulturerbe gilt und warum.
- Das Erlernen von Kunsthandwerk kann den Schülerinnen und Schülern helfen, psychomotorische Fähigkeiten zu entwickeln, Erfahrungen mit innovativen und

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



TRANSCA

kreativen Prozessen zu sammeln und eine positivere Einstellung zur Handarbeit zu entwickeln. Wie ermutigt die heutige Schulbildung Schüler*innen, Handwerksberufe auszuüben, und warum?

Stichwörter/Querverweise

Kulturerbe, dissonantes, schwieriges und unerwünschtes Kulturerbe, UNESCO, Vergangenheit & Gegenwart, Reflexivität, Othering

Quellen

Fog Olwig K. (1999). The Burden of Heritage: Claiming a Place for a West Indian Culture. *American Ethnologist*, 26(2). (370-388).

Chambers, E. (2005). Whose heritage is it? History, culture and inheritance. *Anthropology News*. (7–8).

Graham, B. et al. (2000). *A Geography of Heritage: Power, Culture and Economy*. Routledge

Hobsbawm, E., Ranger T. (1983). *The Invention of Tradition*. Cambridge. Cambridge University Press.

Huse, N. (1997). *Unbequeme Baudenkmale: Entsorgen? Schützen? Pflegen?*. München: C. H. Beck.

Jackson, A. (2010). Changing Ideas about Heritage and Heritage Resource Management in Historically Segregated Communities. *Transforming Anthropology*, 18(1). (80 – 92).

Katić, M., Gregorić Bon N., Eade J. (2017). Landscape and Heritage Interplay: Spatial and Temporal Explorations. *Anthropological Notebooks*, XXIII/3. (5-18).

Kostović-Vranješ, V. (2015). "Heritage - starting point for the promotion of education for sustainable development." *Školski vjesnik* 63(2). 439-452.

Okubo, Y. (2010). HERITAGE: OWNED OR ASSIGNED? The Cultural Politics of Teaching Heritage Language in Osaka, Japan. *Critical Asian Studies* 42(1). 111-138.

Lafrenz Samuels, K. (2015). *Heritage Keywords: Rhetoric and Redescription in Cultural Heritage*. University Press of Colorado.

Lowenthal, D. (1985). *The Past is a Foreign Country*. Cambridge: Cambridge University Press.

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



TRANSCA

MacDonald, S. (2015). Is 'Difficult Heritage' Still 'Difficult'? Why Public Acknowledgment of Past Perpetration May No Longer Be So Unsettling to Collective Identities. *Museum International*, 67. (6–22). DOI: <https://doi.org/10.1111/muse.12078>

Stublić, H. (2019). The Face and Backdrop of a Heritage: A Contribution to the Debate on the Concept of Difficult Heritage. *Studia ethnologica Croatica*, 31(1). (239-264).

Tunbridge J. E., G.J. Ashworth. (1997). *Dissonant Heritage: The Management of the Past as a Resource in Conflict*. Wiley.

UNESCO. (2003). *Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage*. Paris: General Conference of UNESCO.

Internet Sources

- https://pro.europeana.eu/files/Europeana_Professional/Education/Documents/An%20initiative%20to%20integrate%20digital%20culture%20in%20education.pdf
- <https://pro.europeana.eu/>
- <https://www.coe.int/en/web/culture-and-heritage/-/cultural-heritage-week-teden-kulturne-dediscine->
- [https://www.coe.int/en/web/culture-and-heritage/strategy-21-k1#{%2233224356%22:\[0\],%2233224371%22:\[0\]}](https://www.coe.int/en/web/culture-and-heritage/strategy-21-k1#{%2233224356%22:[0],%2233224371%22:[0]})
- <https://www.coe.int/en/web/culture-and-heritage/strategy-21-k1>
- <https://research4committees.blog/2018/07/10/education-in-cultural-heritage/>
- <http://www.patrimonioeinterculturala.ismu.org/index.php?page=esperienze-show.php&id=42>

Autor*innen: Danijela Birt Katić, Jelena Kupsjak (Kroatien)

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.

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



Macht

Warum diesen Text lesen

Das Konzept der *Macht* wird in der wissenschaftlichen Literatur vielfältig interpretiert. Oft wird Macht als die Fähigkeit oder das Recht verstanden, das Gruppen/Individuen durch gemeinschaftlichen Konsens Entscheidungen treffen können, die alle Mitglieder der Gesellschaft betreffen. Aus einer systemischen Perspektive wird Macht eher als die Art und Weise gesehen, in der die Gesellschaft dem individuellen Handeln bestimmte Beschränkungen auferlegt. Aus einer akteursorientierten Perspektive bezieht sich Macht auf die Fähigkeit von Einzelnen, die Entscheidungen und Beschlüsse anderer zu beeinflussen. Zusammengenommen ist Macht nichts per se negatives (oder positives), kann unterschiedlichste Facetten haben und ist Teil aller Formen sozialer Beziehungen.

Auch im Bildungskontext ist Macht vielseitig und findet sich formalen wie informellen Strukturen sowie in professionellen wie zwischenmenschlichen Beziehungen. In dieser Hinsicht ist das Konzept der Macht geeignet, zu beschreiben, wie Strukturen das Handeln von Individuen sowie deren Interaktion, beispielsweise von Regierungs- oder Verwaltungsorganen, Lehrer*innen oder Schüler*innen beeinflussen. Während z.B. Lehrkräfte und Verwaltungspersonal eine offizielle Autorität und somit Macht besitzen, finden Schüler*innen oft und sogar recht leicht Wege, diese Macht zu untergraben und ihre Handlungsfähigkeit zu behalten. In einem kulturell diversen schulischen Umfeld können Unterschiede in Machtposition sowohl als Quelle der Befähigung oder aber auch der Entmündigung unter Lehrer*innen wie Schüler*innen dienen.

Historischer Kontext

Zu Macht und Machtverhältnissen gibt es verschiedenste Verständnisse und Ansätze, auf die die Anthropologie zurückgreift, von der physischen Herrschaft bis zur symbolischen Ermächtigung. Nach dem Verständnis eines der Gründerfiguren der Soziologie, Max Weber, ist Macht "die Fähigkeit, den eigenen Willen auf das Verhalten anderer durchzusetzen" (1978 [1919]), mit anderen Worten, die Fähigkeit, jemanden dazu zu bringen, etwas zu tun, was er sonst nicht getan hätte. Systemische oder strukturelle Macht, wie sie von den Marx'schen Ansätzen definiert wird, findet sich in der Arbeitsteilung, dem Rechtssystem und anderen strukturellen Merkmalen der Gesellschaft. Praktisch alle Menschen haben ein gewisses Macht- oder Einflusspotenzial. Diese Ressource ist jedoch ungleich verteilt und immer kontextabhängig (Eriksen 2001: 157-175).

Die Anthropologie hat Aspekte der Macht in verschiedenen Formen der sozialen Organisation (nichtstaatliche und staatliche Gesellschaften) und innerhalb sowohl hierarchischer als auch egalitärer sozialer Beziehungen untersucht. Die Auswirkungen von Kolonialismus haben anthropologische Konzeptualisierungen von Macht und Machtbeziehungen zwischen Nationen, Gruppen und Individuen stark beeinflusst (Morton 1967). Anthropolog*innen haben analysiert, wie Macht beansprucht und angefochten wird und wie Formen der Herrschaft durch den Gebrauch von Sprache, Ritualen und Gewalt

TRANSCA

durchgesetzt werden und wie diesen auch Widerstand geleistet wird. Sie haben auch die bürokratische Macht in Staatsgesellschaften und die Aufrechterhaltung institutioneller Autorität sowie die verschiedenen Systeme untersucht, durch die Macht legitimiert oder angefochten wird (Niezen 2018).

Ein wichtiger Begriff in dem Zusammenhang von Staat und Institution ist der Begriff der *Hegemonie* von dem italienischem Journalisten, Politiker und Philosophen Antonio Gramsci (1968). Der Begriff beschreibt die Funktionsweise, wie Macht totalisierend werden kann, bzw. wie der Staat und/oder eine Mehrheit den gesellschaftlichen Konsens bestimmen und dominieren kann. Der Hegemoniebegriff ermöglicht es, über die Strategien nachzudenken, mit denen die Ideologien oder Weltanschauungen mächtiger sozialer Gruppen sowohl aufrechterhalten als auch verändert werden. Darüber hinaus kann Hegemonie im Sinne der Art und Weise verstanden werden, wie Staaten eine große Zahl von Menschen durch ihren institutionellen Apparat regieren und - ideologisch, sozial und physisch - jene Bürger kontrollieren, die sich staatlichen Handlungen widersetzen. Ein umgekehrter, aber von Macht ebenfalls abhängiger Aspekt ist der Zustand der Ohnmacht. James Scott hat den Begriff Widerstand (1985) sozialwissenschaftlich geprägt, um zu veranschaulichen, wie die scheinbar Ohnmächtigen und Marginalisierten oft eigene Strategien - so genannte *weapons of the weak* (Waffen der Schwachen) entwickeln, um ihre Kontrolle über ihre eigene Existenz zu vergrößern.

Pierre Bourdieu (1977) hat Macht als die Kraft beschrieben, die alltägliche Handlungen hervorbringt und leitet. Um die symbolischen Ausdrucksformen der Macht zu beschreiben, führte Bourdieu den Begriff des *kulturellen Kapitals* als Ressource und Werkzeug zur Ausübung von Herrschaft ein. Kulturelles Kapital umfasst eine Vielzahl von Gewohnheiten, wie z.B. Sprachkenntnisse, Kunstpräferenzen, Belesenheit, Bildung und Bewusstsein für politische Fragen. Bourdieu zufolge sind diejenigen, die das meiste kulturelle Kapital besitzen, diejenigen, die die gesellschaftlichen Normen definieren und durchsetzen.

Ein anderer prominenter Sozialtheoretiker der Macht, der französische Philosoph Michel Foucault (2000), betrachtete Macht als von vielen verschiedenen Positionen aus produziert und reproduziert, durch ständige soziale Interaktion. Er betonte, dass Macht produktiv und befähigend ist und auf allen Ebenen der Gesellschaft und in allen sozialen Beziehungen zirkuliert. Er assoziierte Macht mit Wissen und betrachtete alles Wissen als untrennbar mit Regimen und Technologien der Macht und Disziplin verbunden. In dieser Sichtweise sind Schulen Orte, an denen durch disziplinäre Strukturen bestimmte Sichtweisen produziert werden sollten. Das *Panoptikum*, das gemeinhin mit Foucault in Verbindung gebracht wird, ist eine Metapher für eine bestimmte disziplinäre Macht, eine kontinuierliche, anonyme und alles durchdringende Überwachung, die auf allen Ebenen der sozialen Organisation wirkt.

a) Diskussion

In Schulen und anderen Bildungseinrichtungen entstehen zahlreiche Konflikte in Bezug auf administrative Rollen, Unterrichtsmethoden, den Lehrplan usw. (Burbules, 1986: 111). Zentral ist, dass sich in der Interaktion zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen die Machtverhältnisse im Klassenzimmer widerspiegeln und wie sich diese im Verlauf von



TRANSCA

Bildungsprozessen auswirken (Jackson 1990). Lehrer*innen sind oft mit Entscheidungen darüber konfrontiert, wie sie ihre Macht in einer Weise nutzen können, die sowohl für sie selbst als auch für die Schüler vorteilhaft ist. Effektiver Unterricht hängt oft mit einem erfolgreichen Klassenraummanagement und den Strategien zusammen, die Lehrer einsetzen*innen, um die Schüler zu "kontrollieren" (Plax et al., 1986). In der Praxis können Kontrollstrategien jedoch auch kontraproduktiv sein und zu verschiedenen Formen des Widerstands der Schüler*innen, kreativer Nichteinhaltung oder aggressiver Störung führen. So müssen Lehrer*innen naturgemäß vorsichtig sein, wie sie ihre pädagogische Autorität ausüben, und nach Wegen suchen, die Schüler*innen zu ermutigen, ihre Meinung über alltägliche Probleme im Klassenzimmer zu äußern. Sullivan (2002:2) stellt fest, dass die Schaffung ermächtigender Bedingungen es den Schüler*innen erleichtern kann, ihr Bedürfnis nach einem wertschätzendem Umgang auf Augenhöhe zu erfüllen, ohne Macht oder Widerstand auszuüben. Eine solche Befähigung schafft bei den Schüler*innen ein Verantwortungsgefühl, das auf dem Vertrauen der Lehrer*innen beruht, aber auch auf einem Gefühl der Zugehörigkeit und Verbundenheit mit den Mitschüler*innen (Kirk et al. 2016). Nach Ken Macrorie (1970) ist die persönliche Entwicklung und Befähigung der Schüler*innen erst eine Folge der reflektierten Befähigung von Lehrer*innen.

b) Praktisches Beispiel

In einer Studie über die Wahrnehmung des täglichen Lebens im Klassenzimmer durch Lehrer*innen und Schüler*innen untersuchte Anne Sullivan (2002) die Umsetzung von Praktiken der Befähigung von Schülern und Studenten in einem Grundschulclassenzimmer. Sullivan besuchte die Klasse etwa fünf Wochen lang täglich und folgte dabei zwei Lehrer*innen. Der eine zeichnete sich dadurch aus, soziale Interaktion zu fördern, um den Schüler*innen zu helfen, soziale Beziehungen zu stärken. Das Ziel bestand darin, einen engeren und kollegialeren Umgang unter den Mitschüler*innen aufzubauen und aufrechtzuerhalten. Die Autorin stellt dies dem Beispiel eines anderen Lehrers gegenüber, der sich hauptsächlich auf die fachlichen Inhalte seines Unterrichts konzentrierte und die genannten Aspekte vernachlässigte.

Sullivan argumentiert, dass die Befähigung der Schüler*innen, sozialen Beziehungen nachzugehen, ein wichtiger Prozess der gemeinschaftlichen Befähigung ist. Sie beobachtete, dass das Niveau der zwischenmenschlichen Befähigung variierte, da sich die Machtverhältnisse unter den Schüler*innen im Laufe der Zeit veränderten. So schreibt sie: "Zum Beispiel variierte der Grad der Befähigung, als die Schüler*innen Rollen und Verantwortlichkeiten übernahmen, wie z.B. die Person des Tages, denn mit der Rolle übernahmen sie eine Machtposition und gewannen so Macht über Gleichaltrige. Einige Schüler*innen waren stärker befähigt als andere, weil sie bereit waren, diese Befähigung zu erlangen, oder weil sie über die notwendigen Fähigkeiten verfügten. Darüber hinaus nahmen Schüler*innen wahr, dass einige ihrer Mitschüler*innen Macht hatten, weil sie z.B. populär waren und diese somit Macht über diejenigen hatten, die die Ansichten vertraten. Daher schien das Niveau der zwischenmenschlichen Befähigung aufgrund der von den Schüler*innen eingenommenen Rollen zu variieren (Sullivan, 2002: 8). Sullivan kommt zu dem Schluss, dass das Empowerment der Studierenden ein fließender Vorgang ist.



TRANSCA

Schüler*innen mit sozialen Fähigkeiten, die ihnen halfen, in einem Aspekt ihres Lebens "Macht zu etwas" zu erlangen, verfügten nicht immer über Fähigkeiten in einem anderen Bereich.

Weiter denken:

- Wie manifestieren sich Machtverhältnisse in ihre Bildungspraxis und welche Auswirkungen haben sie auf diese?
- Waren Sie schonmal mit machtgeladenen Situationen konfrontiert, an denen Sie schier verzweifelt sind?
- Welche Macht besitzen Lehrer*innen, um ihre Schüler*innen zu ermächtigen?

Stichwörter / Querverweise

Hegemonie, Ermächtigung, Widerstand, Disziplin, Individuen und Gesellschaft, Kulturelles Kapital, Reflexivität, doing schhol

Sources

Burbules, N. (1986). A Theory of Power in Education. *Educational Theory*, 36 (2). (95-114).

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Eriksen, T. H. (2001 [1995]). *Small places, large issues: An introduction to social and cultural anthropology*. London, Sterling, Virginia: Pluto Press.

Fried, M., H. (1967). *The Evolution of Political Society: An Essay in Political Anthropology*. New York: McGraw-Hill.

Foucault, M. (2000). *Power: Essential works of Foucault, 1954–1984*. New York: The New Press.

Gramsci, A. (1968). *Prison Notebooks*. London: Lawrence and Wishart.

Jackson, P. W. (1990 [1968]). *Life in classrooms: Reissued with a new introduction*. New York: Teachers College Press.

Kirk, C. M, (et. al.) (2016). The power of student empowerment: Measuring classroom predictors and individual indicators. *The Journal of Educational Research*, 109 (6). (589-595).

Macrorie, K. (1970). *Uptaught*. New York: Hayden Book Company.

Niezen, R. (2018). Power, anthropological approaches to. In Callan, H., (Ed.) *The*



TRANSCA

International Encyclopedia of Anthropology, London and New York: Willey. (1-21).

Plax, T., G. (et. Al.) (1986). Power in the classroom VI: Verbal control strategies, nonverbal immediacy and affective learning, *Communication Education*, 35(1)., (43-55).

Scott, J., C. (1985). *Weapons of the Weak: Everyday Forms of Peasant Resistance*. New Haven, CT: Yale University Press.

Sullivan, A., M. (2002). The Nature of Student Empowerment. 1-11.

https://www.researchgate.net/profile/Anna_Sullivan3/publication/255591390_The_Nature_of_Student_Empowerment/links/54ed942b0cf28f3e6535bc7d/The-Nature-of-Student-Empowerment.pdf

Weber, M. (1978 [1919]). *Economy and Society: An Outline of Interpretive Sociology*. Berkeley: University of California Press.

Autor*innen: Ioannis Manos, Georgia Sarikoudi (Griechenland)

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.



TRANSCA

Menschenrechte

Warum diesen Text lesen

Das Konzept der Menschenrechte stützt sich auf Vorstellungen von gemeinsamen ethischen und moralischen Werten, die für alle Gesellschaften und Gemeinschaften gelten. Menschenrechte umfassen sowohl Ansprüche über den Schutz vor Verletzungen der bürgerlichen, politischen, sozialen, sexuellen und wirtschaftlichen Rechte als auch eine Reihe von Institutionen und politischen Prozessen, die Ansprüche und Forderungen realisieren. Beide Ansätze sind von einer Rechtssprache geprägt, die sowohl aus dem Völkerrecht und den Rechtsstatuten als auch aus internationalen Konventionen und nationalen Verfassungen abgeleitet ist. Beide vermitteln ein Spannungsverhältnis zwischen kollektiven und individuellen Rechten und einen Konflikt zwischen sozialer Gerechtigkeit und nationaler Sicherheit.

Obwohl Menschenrechte universelle Ansprüche beinhalten, finden sie dennoch immer in bestimmten lokalen Kontexten statt. Anthropologische Ansätze untersuchen daher, wie Menschenrechte in bestimmten Kontexten hergestellt, wahrgenommen und verwirklicht werden. Die Menschenrechte werden nicht als eine moralisch absolute oder rechtliche Regel angesehen, sondern vielmehr als eine dynamische soziale und politische Praxis, die manipuliert werden kann, um bestimmte politische Projekte zu fördern, wie sie von Einzelpersonen, Gruppen, Staaten oder anderen kollektiven Akteur*innen verfolgt werden (Wilson 1997).

Bildung wird von internationalen Gremien und Organisationen als ein grundlegendes Menschenrecht wahrgenommen und identifiziert, das durch nationale Gesetzgebung und internationale Abkommen geschützt wird. Jedes Individuum, unabhängig von Nationalität, Geschlecht, ethnischer Herkunft, Religion oder politischer Präferenz, Alter oder Behinderung, hat Anspruch auf eine kostenlose Bildung. Dieses Recht ist mit dem Anliegen und der Verantwortung eines Staates verbunden, den Zugang zu formaler Bildung für alle seine Bürger*innen zu sichern und zu unterstützen. So wird beispielsweise die Verweigerung des physischen Zugangs zu einer Schuleinrichtung für Kinder mit Behinderungen als eine Verweigerung des Rechts auf Bildung angesehen, für die staatliche Institutionen zur Rechenschaft gezogen werden (Clapham 2007: 123-127).

Historischer Kontext

Die Sozialwissenschaften haben sich den Menschenrechten auf der Grundlage einer Zwiespältigkeit zwischen Universalismus, d.h. allgemein gültigen Prinzipien und Relativismus, d.h. nur spezifisch geltenden Prinzipien genähert (Eriksen 2001). Die Menschenrechte sind insofern universell, als sie idealerweise für alle Menschen gelten. Die Menschenrechte sind aber auch insofern relativ, als sie ein besonderes Erzeugnis des modernen europäischen Denkens sind. Es kann keinen universellen Rechtsbegriff geben, der jenseits eines spezifischen kulturellen und historischen Kontextes liegt, weil alle Gesellschaften ihre eigenen Vorstellungen von Gerechtigkeit und Rechten haben.



TRANSCA

Ebenso innewohnend in der Idee der Menschenrechte ist die Dichotomie zwischen kollektivistischen und individualistischen Rechtsansprüchen, wie sie in der philosophischen Debatte zwischen Kommunitarismus (Taylor 1992) und Liberalismus (Rorty 1991) zum Ausdruck kommt. Ersterer behauptet, dass die Gemeinschaft vor dem Individuum steht, während letzterer die Rechte des Individuums gegenüber der Gemeinschaft verteidigt. Einen kombinierten Ansatz, den liberalen Multikulturalismus, bietet Will Kymlicka, der versucht, beiden gerecht zu werden (1995).

Die Anthropologie hat sich Anfang der 1990er Jahre als Reaktion auf die historischen und geopolitischen Veränderungen, die weitgehend nach dem Ende des Kalten Krieges stattfanden, systematisch mit der Untersuchung der Menschenrechte befasst. Die Fokussierung der internationalen Gemeinschaft auf kulturelle Diversität rückte die Frage der Menschenrechte in den Mittelpunkt politischer Verhandlungen zwischen Gruppen und politischen Institutionen auf lokaler, nationaler und supranationaler Ebene (Messer 1993).

Bei der Untersuchung des universellen Charakters der Menschenrechte kam Renteln zu dem Schluss, dass es keine empirischen Belege dafür gibt, dass es kulturübergreifende Universalien gibt, die internationale Menschenrechtsstandards unterstützen (1990). Ganz im Gegenteil, es bestehen große Unterschiede zwischen den Gesellschaften hinsichtlich dessen, was als richtig und was als falsch angesehen wird.

Verschiedene individuelle und kollektive Handlungsträger*innen kämpfen um Rechte, entweder als Mittel zur Konfrontation mit gewaltsamen nationalen Politiken, die darauf abzielen, kulturelle Homogenität durchzusetzen, oder als Möglichkeit des Zugangs zu sozialen Werten wie Glaubensfreiheit, Anerkennung einer unverwechselbaren Gruppenidentität oder materiellen Ressourcen (Cowan, Dembour, & Wilson 2001, Wilson & Mitchell 2003).

Zeitgenössische anthropologische Menschenrechtsansätze untersuchen, wie sich die Menschen vor Ort Diskurse und Praktiken im Bereich der Menschenrechte aneignen, indem sie sich auf globale Diskurse stützen und sich ihnen anpassen. Sie untersuchen auch die Arten von Konflikten, die als Ergebnis von Versuchen zur Realisierung von Menschenrechten in verschiedenen Gesellschaften entstehen (Goodale 2006, Wilson 1997).

a) Diskussion

Die Beziehung zwischen Bildung und Menschenrechten kann aus zwei verschiedenen Blickwinkeln betrachtet werden: Bildung als grundlegendes Menschenrecht und Bildung im Bereich der Menschenrechte. Die erstgenannte Perspektive befasst sich mit dem Potenzial der Menschenrechte, einen Rahmen für die Ermöglichung einer stärkeren Einbeziehung von Bildung in Kontexte der Diversität zu schaffen. Die zweite Perspektive befasst sich mit der Frage, wie Lehrer*innen und Schüler*innen in Menschenrechtsfragen ausgebildet werden können, um sie in die Lage zu versetzen, mit der sozialen Ungerechtigkeit der heutigen multikulturellen Welt umzugehen.

Internationale Organisationen und Nationalstaaten, die an der Idee der Menschenrechte festhalten, sehen den Zugang zu Bildung als ein universelles Recht an, auf das alle Menschen Anspruch haben - ein unverzichtbares Mittel zur Verwirklichung anderer



TRANSCA

Menschenrechte. Menschenrechtsinstitutionen stellen fest, dass Menschen Anspruch auf eine Bildung haben, die ihre Rechte respektiert. Die Respektierung dieses Rechts und die Unterstützung des Zugangs zu Bildung wird als wesentlicher und integraler Bestandteil der demokratischen Staatsbürgerschaft in multikulturellen Gesellschaften angesehen (Covell & Howe 2005).

Bildung im Bereich der Menschenrechte wird als eine Bildung in, für und über Menschenrechte beschrieben. Es handelt sich um Bildung in den Erkenntnissen und Philosophien der Menschenrechte, die in einer Weise vermittelt wird, die mit den heutigen Prinzipien der Menschenrechte in Einklang steht. Sie sollte die Lernenden befähigen, ihre individuellen oder kollektiven Rechte in einer Weise zu verteidigen, die Verantwortung anerkennt und Respekt für die Rechte anderer zeigt. Flowers (2004) hat vier Schlüsselaspekte der Menschenrechtserziehung identifiziert: 1) Sie gründet auf den Prinzipien der Menschenrechtsverträge, 2) sie verwendet Methoden, die die Prinzipien des Respekts für den Einzelnen und der kulturellen Vielfalt widerspiegeln, 3) sie richtet sich an Fähigkeiten und Einstellungen sowie an Wissen und 4) sie beinhaltet Maßnahmen auf individueller, lokaler oder globaler Ebene.

Faktoren, die zu einem wachsenden Interesse an Menschenrechtserziehung beitragen, sind eine zunehmende Diversifizierung der lokalen Gemeinschaften und die internationale Anerkennung der Notwendigkeit, den Herausforderungen, die sich aus der anhaltenden Ungerechtigkeit und Ungleichheit in der Welt ergeben, durch Bildung zu begegnen (Osler und Starkey 2006).

Damit verbunden sind demokratische Arbeitsweisen und die Ermächtigung von Einzelpersonen und Gruppen (Magendzo, 2005). Zwei Aspekten wurde besondere Aufmerksamkeit geschenkt, die für die Menschenrechtserziehung in der formalen Schulbildung von Bedeutung sind: den Anforderungen des Lehrplans und den Einstellungen und Kenntnissen von Lehrer*innen.

b) Praktisches Beispiel

In einer Fallstudie aus Mexiko untersuchte Sainz (2018) das professionelle Wissen und die Praxis von Pädagog*innen, die Menschenrechtsbildungsprogramme durchführen. Sie untersuchte die Strategien von Pädagog*innen im Bereich Menschenrechtsbildung, die mit einer alarmierenden Krise der Gewalt, nämlich der zunehmenden Zahl von Misshandlungen und gewalttätigen Zwischenfällen, von denen Kinder im Land betroffen sind, umgehen müssen. Fünfzehn Pädagog*innen, die in drei verschiedenen Organisationen tätig sind, arbeiteten an der Studie mit. Sie sammelten über einen Zeitraum von sechs Monaten Daten mit verschiedenen qualitativen Forschungstechniken (halbstrukturierte Interviews, Analyse der Beobachtungsdokumente der Teilnehmer*innen). Sainz fand heraus, dass das Unterrichten in gewalttätigen Kontexten die Pädagog*innen dazu zwingt, zu erkennen, dass die Menschenrechte weit von der Realität entfernt sind, und die große Kluft zwischen dem Anspruch dieser Rechte und ihrer tatsächlichen Umsetzung anzuerkennen. Diese Diskrepanz führt dazu, dass Pädagog*innen den Zweck der Menschenrechte in Frage stellen, ihre zugrunde liegenden Annahmen in Frage stellen und sich mit ihren Grenzen auseinandersetzen. Auf diese Weise verstehen sie nicht nur die Problematik der



TRANSCA

Menschenrechte, sondern entwickeln auch eine lokale kritische Pädagogik der Menschenrechtsbildung, die die Grenzen der Menschenrechte akzeptiert, ihre Komplexität erfasst und ihre befreienden Möglichkeiten betont. Indem Pädagog*innen Kindern die Menschenrechte zugänglich machen, befähigen sie sie dazu, Verletzungen und Verstöße gegen ihre Rechte zu erkennen und sich dagegen zu wehren. Indem sie einem praktischen Ansatz den Vorzug vor einem theoretischen geben, fördern Pädagog*innen die Entwicklung der praktischen Fähigkeiten, die Kinder und Jugendliche zum Schutz ihrer Rechte benötigen.

In einer anderen Studie führte Quennerstedt (2019) eine Feldforschung durch, um das Lehren und Lernen von Menschenrechten in zwei Klassen von Kindern im Alter von 8-9 Jahren in Schweden zu untersuchen. Die Schulen befanden sich beide in Wohngebieten der Mittelschicht in einer mittelgroßen schwedischen Stadt. In jeder Klasse gab es etwa 20 Schülerinnen und Schüler, beide mit gleichmäßiger Geschlechterverteilung und nur wenige Schüler*innen nicht-schwedischer Ethnizität. Die beiden Lehrer*innen unterschieden sich in ihrer Unterrichtserfahrung, während eine etwa 20 Jahre lang in der Grundschule unterrichtet hatte, waren es bei der anderen etwa 4 Jahre. Quennerstedt konzentrierte sich auf die Frage, warum Lehrer*innen und Schüler*innen dieser Altersgruppe glauben, dass in der Schule Menschenrechtsbildung angeboten werden sollte. Sie interessierte sich dementsprechend dafür, wie Kinder und Lehrer*innen die pädagogischen Ziele der Rechtserziehung verstehen. Genauer gesagt untersuchte sie, wie die Lehrer*innen die Ziele der rechtbasierten Erziehung an verschiedenen Punkten des Prozesses wahrnahmen, z.B. wie sie ihre eigenen Ideen und Lehrplanstandards in Ziele umwandelten. Sie untersuchte auch, wie die Schüler*innen die Ziele der Rechtserziehung aufnahmen. Quennerstedt stellte fest, dass das Verständnis von Lehrer*innen von den Zielen der Rechtserziehung recht ähnlich sei. Sowohl Lehrer*innen als auch Schüler*innen erkannten und betonten die Bedeutung des Wissens über die Menschenrechte und die ethische Verbundenheit mit menschenrechtlichen Ideen und moralischen Forderungen.

Weiter denken:

- Wissen Sie, wie die Menschenrechte in der nationalen Bildungspolitik umgesetzt werden?
- Ist Bildung über Menschenrechte nützlich? Wenn ja, in welcher Weise?
- Warum müssen Lehrer*innen mit den Menschenrechten vertraut sein?
- Wessen Werte sollten in multikulturellen Bildungskontexten Vorrang haben?

Stichwörter / Querverweise

In- & Exklusion, Staatsbürgerschaft, Transnationalismus, Universalismus, Identität, Nationalstaaten, Kultur, doing school

Quellen

Clapham, Andr. (2007). Human Rights. A Very Short Introduction. Oxford: Oxford University Press.



TRANSCA

- Covell, K. & Howe, R., B. (2005). *Empowering children: children's rights education as a pathway to citizenship*. Toronto: University of Toronto Press.
- Cowan, J., K., Dembour, M.-B. & Wilson, R., A. (Eds). (2001). *Culture and Rights: Anthropological Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eriksen, Th., H. (2001). Between Universalism and Relativism: A Critique of the UNESCO Concept of Culture. In Cowan, J., K., Dembour, M.-B. & Wilson, R., A. (Eds). (2001). *Culture and Rights: Anthropological Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press. (127-148).
- Flowers, N. (2004). How to define human rights education? A complex answer to a simple question. In Georgi, V., B. & Seberich, M. (Eds.), *International Perspectives in Human Rights Education*. Gütersloh: Bertelsmann Foundation Publishers. (105-127).
- Gooddale, M. (2006). Introduction to "Anthropology and Human Rights in a New Key", *American Anthropologist*, 108 (1). (1-8).
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship: A Theory of Liberal Rights*. Oxford: Clarendon.
- Magendzo, A. (2005). Pedagogy of human rights education: a Latin American perspective. *Intercultural Education*, 16(2). (137-143).
- Martínez Sainz, G., (2018). The Challenges of Teaching Children their Rights in a Violent Context. In Martínez Sainz, G., & Ilie, S. (Eds) (2018). *International Perspectives on Practice and Research into Children's Rights*. Mexico City: Centre for Human Rights Studies. (83-110).
- Messer, Ell. (1993), Anthropology and Human Rights, *Annual Review of Anthropology*, 22. (221-249).
- Osler, A. & Starkey, H. (2010). *Teachers and human rights education*. Stoke on Trent: Trentham.
- Quennerstedt, Ann (2019). Educational aims of rights education in primary school – zooming in on teachers and pupils in two classes, *Education*. (3-13)
- Renteln, Al., D. (1990). *International Human Rights: Universalism versus Relativism*. London: Sage.
- Rorty, R. (1991). *Contingency, Irony and Solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, Ch. (1992). *Multiculturalism and the 'Politics of Recognition'*. Princeton: Princeton University Press.



TRANSCA

Wilson, R. (Ed.) (1997). *Human Rights, Culture and Context. Anthropological Perspectives*. London: Pluto Press.

Wilson, R., A. & Mitchell, J., (Eds) P. (2003). *Human Rights in Global Perspective: Anthropological Studies of Rights, Claims and Entitlements*. London and New York: Routledge.

Autor*innen: Ioannis Manos (Griechenland)

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.



MIGRATION

Warum diesen Text lesen

Bei dem Begriff der Migration handelt es sich vereinfacht gesagt um ein Konzept, welches den längerfristigen Lebensmittelpunktwechsel von Menschen beschreibt. Dies kann sowohl innerhalb von Staatsgrenzen geschehen, als auch international. Durch das Konzept, das sowohl als gesellschaftliches Phänomen als auch als gelebte Erfahrung verstanden wird, werden verschiedene Praktiken in den Blick genommen, die besonders im Bildungskontext relevant sind.

Ansetzen lässt sich hier bei staatlicher Politik. Hierbei ist Begriff des/der Staatsbürger*in entscheidend, welcher Menschen einen politischen Status zuweist und so eine rechtliche Einordnung miteinhergeht. Da die Staatsbürgerschaft lediglich "Insider" umfasst (diejenigen, die legalen Zugang zu verschiedenen Rechten und staatlichen Institutionen wie Bildung haben), schafft sie für Außenstehende oftmals schwierige Verhältnisse. Im Hinblick auf die Bildung ist es für das Verständnis der Erfahrungen von Migrant*innen entscheidend, nachzuvollziehen, wie diese Trennung sozial konstruiert ist.

Migration nimmt global zu (OECD 2014) und so sind Schulen auf der ganzen Welt in der Verantwortung, immer mehr Schüler*innen mit Migrationshintergrund Kompetenzen zu vermitteln und den Unterricht inklusiv zu gestalten. Denn die Wissensbestände, die Menschen mitbringen, in der Bildungsanthropologie auch als "funds of knowlege" bezeichnet (Arzubiaga et al. 2009, Moll 2010), sind im schulischen Lehrplan relevant, um den Unterricht für Kinder gleichermaßen förderlich zu gestalten. Lehrer*innen kommt hierbei eine komplexe Rolle zu, die im späteren Verlauf nochmals detaillierter beschrieben wird.

Historischer Kontext

Der Beitrag der Anthropologie zur Erforschung der Migration besteht in der Aufmerksamkeit auf die gelebte Erfahrung "zwischen dem Ort, von dem Migrant*innen kommen, und dem Ort oder den Orten, zu denen sie gehen" (Brettell 2000: 98, Horevitz 2009). Historisch gesehen wurde Migration zunächst in der Anthropologie und anderen Sozialwissenschaften als die Abwanderung von Menschen aus kleinen, ländlichen Ortschaften in große städtische Zentren untersucht. Die so genannte *Chicago School of Sociology* mit Studien in städtischen Gebieten Nordamerikas (Bulmer 1984) und die so genannte *Manchester School of Anthropology* mit Studien in Süd- und Zentralafrika (Werbner 1984) konzentrierten sich um die Mitte des 20. Jahrhunderts auf das Verschieben des Lebensmittelpunkts einer großen Zahl von Binnenmigrant*innen in Großstädten.

Dabei ging es vor allem um Aspekte des sozialen Wandels, Formen des Zusammenlebens verschiedener ethnischer Gruppen und die Bedeutung von Familien- und Freundesnetzwerken in diesen neu entstehenden Lebensräumen. Ein besonderer Fokus lag auf der Aufrechterhaltung von bestehenden sozialen Netzwerken und ihre Relevanz im urbanen Raum. Letztlich wurden Lebensstile zwischen Stadt und Land gegenübergestellt.



TRANSCA

Einen neuen Impuls erfuhre die Migrationsforschung in den 1980er und 1990er Jahren rund um die Bewegungen von Arbeitnehmer*innen aus Asien in die arabischen Golfstaaten. Analysen der sozialen und wirtschaftlichen Kontexte, in denen Migrant*innen, ihre Familien und Gemeinschaften agierten, haben das Modell von ökonomisch motivierter Migration in Frage gestellt und die sozialen und kulturellen Aspekte menschlicher Bewegungsdynamiken betont. Es ergaben sich verschiedene Schlüsselthemen, darunter die soziale Organisation und die politische Ökonomie der Migration, die Untersuchung sozialer Netzwerke und Migrant*innen-Organisationen sowie die Auswirkungen der Migration auf Identitätsbildung (Eades 1987).

Ende des 20. und Anfang des 21. Jahrhunderts wurde das Feld noch diverser, mittlerweile befasst sich die anthropologische Migrationsforschung mit einer Vielzahl von Themen und Fragestellungen. Eine grundlegende Unterteilung der Wahrnehmung von Migrant*innen nach Green wären auf der einen Seite die ökonomische, welche Migrant*innen als *Arbeiter*innen* darstellt, und die kulturelle, die sie als *Ausländer*innen* wahrnimmt (2004: 54).

Weiterhin konzentrieren sich anthropologische Arbeiten zu Migration auf die Beziehungen zwischen lokalen Praktiken und globalen Kräften und Diskursen, auf Prozesse der Inklusion und Exklusion, auf Transnationalismus und die Bedeutungen von Staatsbürgerschaft sowie auf die Problematisierung von Begriffen wie Multikulturalismus und kultureller Vielfalt.

a) Diskussion

Die Bildungsanthropologie überschneidet sich mit der Anthropologie der Migration unter anderem an dem Punkt, an dem Migrant*innen staatlichen Bildungspolitiken, In- oder Exklusion im Zusammenhang mit Staatsbürgerschaft und politischen Rechten sowie *Othering*-Prozessen (siehe Beitrag *Othering*) auf der Grundlage vermeintlich kultureller Merkmale konfrontiert sind. Die Globalisierung sowie die Intensivierung von Migration haben neue Anforderungen an die Aufnahmeländer in Bezug auf Regierungspolitik, Rechtspolitik und Bürgerrechte gestellt. Infolgedessen werden die Bildungseinrichtungen und -maßnahmen systematisiert.

Viele anthropologische Studien zu Migration und Bildung haben sich auf Prozesse Einbindung von Migrant*innen der zweiten, dritten und auch vierten Generation, oft aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen, in die Aufnahmegesellschaften (wie im Fall der USA oder Skandinaviens) und auf die Rolle von Bildungseinrichtungen in Prozessen der In- und Exklusion konzentriert (Levitt 2009). Wie bereits beschrieben ist hier die Thematik der Staatsbürgerschaft essentiell. So untersuchen Anthropolog*innen die Art und Weise, wie Staatsbürgerschaft die häufig mit Diskriminierung einhergeht, und von Migrant*innen im Umgang mit nationalstaatlichen Institutionen und/oder im Kontext alltäglicher Interaktionen ausgehandelt wird (Reed-Danahay & Brettell 2008). Staatsbürgerschaft als ein politischer Status oder eine Reihe von Rechten und Pflichten zwischen Individuen und dem Staat fungiert als Grenze zwischen Migrant*innen und Nicht-Migrant*innen (Werbner und Yuval-Davis, 1999, S. 4). Um Migrationserfahrungen zu fassen haben Anthropolog*innen das Konzept des *Transnationalismus* verwendet. Dieser wird als ein sozialer Prozess verstanden, bei dem Migrant*innen zu einem bestimmten Zeitpunkt in



TRANSCA

mehr als einer Nation sozial, kulturell und politisch präsent sind. Aus einer transnationalen Perspektive sind Migrant*innen keineswegs „entwurzelt“, sondern aktive Teilnehmer*innen sowohl in der Heimat- als auch in der Aufnahmegesellschaft (Vertovec 2010).

Die anthropologischen Arbeiten zum Transnationalismus betonen die Art und Weise, wie sich Identitäten gleichzeitig in lokalen, nationalen und globalen Räumen bilden. Dies geschieht über nationale Grenzen hinweg. Dieses Verständnis des alltäglichen transnationalen Handelns und transnationaler Identitäten ist wichtig, um die Beziehung zwischen Migration und staatlicher Bildung herauszuarbeiten.

b) Praktisches Beispiel

John Bowen (2007) untersuchte das gesetzliche Kopftuchverbot an staatlichen Schulen in Frankreich im Jahr 2004. Er argumentiert, dass die Fokussierung auf das Kopftuch aus einer großen Besorgnis über die öffentliche Präsenz der Religion in den Schulen resultierte und aus der Befürchtung, dass dies eine Verbindung zu radikalisierten Formen des Islam darstellen könnte (2007: 65ff). Die Auswirkungen des Gesetzes zeigten sich in der Praxis an staatlichen Schulen, wo Lehrkräfte betraut wurden, zu entscheiden, ob die Mädchen richtig enthüllt wurden und ob alternative Kopftücher nicht zu sehr einem "religiösen" Symbol ähnelten. Bowen interpretiert die Ereignisse als ein Bemühen, Auftreten und Verhalten im Schulleben zu kontrollieren. Dies basiert auf einem weithin geteilten Unbehagen über die zunehmend sichtbare Beteiligung von Menschen muslimischen Glaubens in Frankreich und Europa generell.

In einer Studie über die Auswirkungen von Migration auf die Schulbildung in Neusüdwesten, Australien, analysieren Iredale & Fox (1997) die demographischen Veränderungen im Schüler*innenprofil und wie das lokale Schulsystem darauf reagierte. Generell ist die australische Einwanderungspolitik von einem politischen Ansatz des Multikulturalismus geprägt. Anstatt einer Assimilierung von Migrant*innen wird hier der Schwerpunkt auf die wirtschaftlichen Vorteile einer kulturell vielfältigen Nation gelegt, in der es ermöglicht werden soll, die australische Staatsbürgerschaft zu erwerben. So bietet die örtliche Administration Englischprogramme für Zugezogene mit nicht-englischsprachigem Hintergrund an und finanziert Gleichstellungsprogramme in der Bildung.

Aus der Studie geht hervor, dass viele Schüler*innen mit nicht-englischsprachigem Hintergrund dennoch keinen adäquaten Sprachunterricht erhalten und dass Aspekte des schulischen Umfelds, wie z.B. die Beziehungen zwischen verschiedenen Gruppen, nicht die nötige Aufmerksamkeit erhalten. So wird argumentiert, dass in einer multikulturellen Gesellschaft, wie Australien sich selbst sieht, Zugänge zu Bildung relevanter werden müssen. Die staatlichen Bildungseinrichtungen sollten allen Menschen eine angemessene Bildung und Ausbildung bieten und ihre volle Teilnahme an allen Aktivitäten des sozialen, wirtschaftlichen und politischen Gefüges sicherstellen.

In einer weiteren Studie über die Zusammenhänge zwischen transnationaler Migration und bildungsbezogener Aufstiegsmobilität analysiert Carnicer (2019) die Migration einer jungen Frau aus einer Favela in Brasilien nach Deutschland als einen Fall von Bildungsmigration. Er beschreibt die sozialen Verläufe dieser Frau und ihrer Familie und interpretiert sie im



TRANSCA

Kontext der jüngsten sozioökonomischen Entwicklungen in Brasilien. Dadurch zeigt er, wie Bildungsungleichheit Migration antreiben kann. Die Studie arbeitet insbesondere heraus, wie Migrant*innen aus benachteiligten sozialen Schichten aktiv an der Transnationalisierung von Bildung beteiligt sind. Weiterhin zeigt sie anschaulich, dass transnationale Bildungskarrieren von unterprivilegierten Migrant*innen auch durch die Bildungssysteme der Auswanderungs- und Einwanderungsländer entscheidend beeinflusst werden.

Weiter denken

- Wie wirkt sich Migration auf die nationale Bildungspolitik aus?
- Was sollte ein staatliches Bildungssystem Kindern mit Migrationshintergrund bieten?
- Welche Art von Bildung ist notwendig, um mit den Auswirkungen der Migration im Schulkontext umzugehen?
- Welche Fähigkeiten müssen Lehrer*innen erwerben, um ihre Rolle als Pädagog*innen im Kontext der Migration wahrnehmen zu können?

Stichwörter /Querverweise

Inklusion, Exklusion, Doing School, Transnationalismus, Identität, Othering,

Quellen

Arzubiaga A. E. (et al.) (2009). The education of children in immigrant families. *Educational Research Review*, 33. (246–271).

Bowen, J., R. (2007). *Why the French don't like headscarves: Islam, the state, and public space*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.

Brettell, C. (2000). Theorizing migration in anthropology: The social construction of networks, identities, communities and globalscapes. In Brettell, C. and Hollifield, J. (Eds) *Migration theory: Talking across disciplines*. New York: Routledge. (97–136).

Bulmer, M. (1984). *The Chicago School of Sociology: Institutionalization, Diversity, and the Rise of Sociological Research*. Chicago: University of Chicago Press.

Carnicer, J.A. (2019). Transnational migration and educational opportunities: A case study of migration from Brazil to Germany. *London Review of Education*, 17 (1). (14–25).

Eades, J. (Ed.) (1987). *Migrants, Workers and the Social Order*. London: Tavistock Publications.

Green, N. L. (2004). *Repenser les migrations*. Paris: PUF [in Greek].

Horevitz, E. (2009). Understanding the Anthropology of Immigration and Migration. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 12 (6). (745- 758).



TRANSCA

Iredale, R. & Fox, Chr. (1997). The Impact of Immigration on School Education in New South Wales, Australia. *The International Migration Review*, 31(3). (655-669).

Levitt, P. (2009). Roots and Routes: Understanding the Lives of the Second Generation Transnationally. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 35(7). (1225–1242).

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

Reed-Danahay, D., & Brettell, C. B. (Eds.), (2008). *Citizenship, Political Engagement, and Belonging*. New Brunswick: Rutgers University Press.

Vertovec, St., (2010). Introduction: new directions in the anthropology of migration and multiculturalism. In Vertovec, St. (Ed.) *Anthropology of Migration and Multiculturalism: New Directions*. New York and London: Routledge. (1–17).

Werbner, R., P. (1984). The Manchester School in South-central Africa. *Annual Review of Anthropology*, 13. (157–185).

Werbner, Pn., Yuval-Davis, N., (1999). Introduction: women and the new discourse of citizenship. In Werbner, Pn., Yuval-Davis, N. (Eds.), *Women, Citizenship and Difference*. London and New York: Zed Books. (1–38).

Autor*innen: Ioannis Manos, Georgia Sarikoudi (Griechenland)

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.



Multikulturalismus

Warum diesen Text lesen...

Sie sollten den Text lesen, wenn Sie sich für die Ursprünge des Begriffs „Multikulturalismus“ und seine Bedeutungen im Laufe der Geschichte interessieren. Darüber hinaus behandelt der Text Strategien für den Versuch, Gleichberechtigung in einer multikulturellen Gesellschaft oder einem multikulturellen Bildungssystem herzustellen.

Multikulturalismus bezieht sich auf eine Reihe von gesellschaftspolitischen Ideen und Maßnahmen für den Umgang mit Vielfalt und Differenz innerhalb einer Gesellschaft und ist eng mit dem Themenkomplex Integration verbunden. Ursprünglich wurde er in Kanada in den 1980er Jahren von Philosophen (wichtige Namen wären hier z.B. Charles Taylor, James Tully oder Will Kymlicka) entwickelt, die dafür eintraten, dass Angehörige von minorisierten Gruppen nicht gezwungen werden sollten, sich der Mehrheitsgesellschaft anzuschließen, sondern dass sie genügend Raum und Rechte erhalten sollten, um selbstbestimmt zu leben und gleichzeitig die gegenseitigen Unterschiede anzuerkennen und zu würdigen. Dies kann durch antidiskriminierende und differenz-sensitive Maßnahmen in verschiedenen staatlichen Institutionen, wie z.B. Schulen, erreicht werden. Die einzelnen Ansätze können sich im Detail jedoch auch widersprechen: So beziehen sich einige nur auf kulturelle, ethnische und religiöse Aspekte, andere auch auf Kategorien von Differenz wie Klasse, Geschlecht oder Sexualität. Die Auslassung dieser, wie auch anderer Themen, wie z.B. ein zugrundeliegender statischer Kulturbegriff, wurde oft kritisiert und thematisiert. Nichtsdestotrotz bot und bietet der Multikulturalismus eine mehr oder weniger praktikable Alternative zu der weit verbreiteten Vorstellung vom "Schmelztiegel / Melting Pot" aus den USA der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, in welcher das "Verschmelzen" verschiedener Gruppen miteinander hin zu einer homogenen Nation favorisiert wurde.

Geschichte

Bevor der Begriff in Kanada um 1960 erstmals auftauchte, beschäftigten sich andere "klassische Einwanderungsländer" wie die USA und Australien schon lange damit, wie man mit der zunehmenden (kulturellen) Vielfalt und Migration in Zeiten der Globalisierung umgehen kann. Wie bereits beschrieben wird in den USA seit der ersten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts die Metapher des Schmelztiegels verwendet, um den Umgang mit Migrant*innen zu beschreiben. Die Kernidee hierbei war es, sie an die Mehrheitsgesellschaft anzugleichen, so dass ihre kulturellen Unterschiede im Laufe der Zeit verschwinden und eine möglichst homogene Gruppe von Menschen gebildet werden konnte (Bienfait 2006:11).

In den 1980er Jahren setzte der kanadische Theoretiker Charles Taylor als erster das Konzept des Multikulturalismus als offizielle Politik in Kanada und im Gegensatz zum Schmelztiegel durch. In Taylors Idee eines "multikulturellen Mosaiks" (geläufig ist auch das Bild der



TRANSCA

"Salatschüssel") wird jede "Kultur" in einem Mosaikstein verkörpert, der zu einem größeren Ganzen gehört, aber gleichzeitig in seiner Besonderheit erhalten bleibt. Die einzelnen "kulturellen Merkmale" sollten von der Zentralregierung gegenseitig anerkannt, geschätzt (nicht nur symbolisch) und wahrgenommen werden (siehe ebd.: 65f). In dieser "Politik der Anerkennung" steht das Streben nach Authentizität der Durchsetzung der Unterordnung und Assimilierung unter eine dominante Leitkultur entgegen (vgl. ebd.: 70).

Ein weiterer bekannter kanadischer Theoretiker, James Tully, geht sogar noch weiter als Taylor und ist der Überzeugung, dass nur durch die öffentliche/institutionelle Anerkennung ein Gefühl der Zugehörigkeit überhaupt entstehen kann. Ein anderer Philosoph, Will Kymlicka, betont die inhärente Natur des Multikulturalismus und plädiert für eine stärkere Berücksichtigung gruppenspezifischer Bedürfnisse. Mit diesem Konzept des "liberalen Multikulturalismus" schlägt er vor, die individuellen Rechte jedes Bürgers durch bestimmte Gruppenrechte (für indigene Gruppen, Migrant*innen und andere minorisierte Gruppen) zu erweitern (siehe ebd.: 87ff).

a) Diskussion

Wie bereits angedeutet, bedeutet das Konzept des Multikulturalismus nicht für jeden das Gleiche, sondern wurde und wird von verschiedenen Menschen, Institutionen sowie lokalen und nationalen Kontexten unterschiedlich verstanden und verwendet. Die oft starre Definition von "Kultur" war in der Tat ein wesentliches und oft thematisiertes Problem des Multikulturalismus. Kultur wird als etwas in sich geschlossenes, homogenes und nach außen Gerichtetes verstanden, welches an ein Territorium gebunden ist und Träger*innen durch und durch bestimmt und determiniert. Idealerweise zielt ein progressiver Multikulturalismus nicht immer auf Chancengleichheit entlang "kultureller" oder ethnischer Unterschiede ab, sondern berücksichtigt auch andere Gruppen oder Kategorien von Unterschieden wie Geschlecht, Klasse, Geschlecht, Religion, Sexualität, besondere Bedürfnisse usw., einschließlich der Unterschiede innerhalb einer Gruppe (siehe Intersektionalität).

Hier setzt zwar auch eine liberale feministische Kritik an, z.B. vertreten durch Susan Moller Okin, die betont, dass vor allem Frauen (aber auch Kinder oder lesbische und schwule Vertreterinnen) unter den Traditionen nicht-westlicher "fremder Kulturen" leiden und durch Sonderrechte vor Praktiken wie dem Kopftuch, arrangierten Ehen oder Polygamie geschützt werden sollten. Diese Ansicht wurde jedoch mit einiger Kritik aufgenommen. Problematisch ist, dass moralisch verwerfliche Praktiken (z.B. Gewalt gegen Frauen) im Fall der "fremden Kultur" in erster Linie der Kultur selbst, der Tradition oder der Religion zugeschrieben werden, während sie in der eigenen Gesellschaft nur mit der pathologischen oder einfach abweichenden Natur eines Individuums in Verbindung gebracht werden (vgl. Heins 2013:110).

Auch im schulischen Kontext gibt es keinen festen Ansatz zum Umgang mit der Diversität, sondern verschiedene theoretische und praktische Ansätze, die teilweise auch



TRANSCA

widersprüchlich sein können (Leistyna 2002:9). Ein Bildungsmodell, das seit dem Beginn der Masseneinschulung existiert, ist das der *Assimilation*. Dabei geht es vor allem um die Anpassung von Schüler*innen mit unterschiedlichem kulturellem und sprachlichem Hintergrund an die Anforderungen einer Schule und der Mehrheitsgesellschaft (siehe Schmelztiegel-Theorie) mit dem Ziel, für den nationalen Arbeitsmarkt verwertbar zu sein. Eines der Hauptanliegen eines kritischen multikulturellen Bildungsmodells ist das Verständnis von Unterschieden aller Art als potenzielle Ressourcen, die nicht nur akzeptiert, sondern auch gefördert werden müssen, wie z.B. die Mehrsprachigkeit (siehe Kalantzis & Cope 1999:281).

b) Praktisches Beispiel

In einer öffentlichen Schule in Changlet (USA) wurde 1993 ein neues multikulturelles Experiment gestartet. Nach vielen Versuchen, langjährige Probleme wie kulturelle Segregation, Klassenhierarchien und Diskriminierung sowie Drogenmissbrauch, Gewalt und eine hohe Abbrecherquote anzugehen, entstand eine Kommission von 17 Freiwilligen: Lehrer, Direktoren und Spezialisten, die sich "Central Steering Committee" (CSC) nannten und später auch zusätzliche Untergruppen bildeten. Ihr erklärtes Ziel war es, durch multikulturelle Strategien die Bedingungen in den Schulen für die Schüler*innen und ihre Eltern und Gemeinden zu verbessern. Viele Beschlüsse wurden auf den Weg gebracht, wie unter anderem den Lehrplan neu zu gestalten, das Schulpersonal zu sensibilisieren und zu diversifizieren, Eltern und Gemeinden intensiver in Entscheidungsprozesse einzubeziehen und durch regelmäßige Berichte mehr Öffentlichkeit zu erreichen. So wurde beispielsweise der zweisprachige Unterricht auf mehr Fächer ausgeweitet, die spezifischer auf die Geschichte bestimmter Länder und "Kulturen" eingehen und Feste aus anderen Regionen der Welt feiern, vor allem Aktivitäten, die die Aufmerksamkeit auf das Thema Multikulturalismus und Vielfalt lenken (ebd.: 172f). Häufig wurde jedoch ein Kulturbegriff verwendet, der Gruppen als geschlossene Einheit darstellte und so weitere Essentialisierungen mit sich brachte.

In einer Analyse der ersten drei Jahre der Forschung kam der Autor der Studie (Leistyna 2002) zu folgendem Ergebnis: Trotz hoher Ambitionen und Anstrengungen der Beteiligten konnte das Projekt im Kampf gegen soziale Ungerechtigkeiten und Feindseligkeiten nicht viel erreichen. Dennoch zeigt die Untersuchung von Leistyna die Themen auf, die den Problemen zugrunde liegen und bietet damit die Möglichkeit, diese in Zukunft besser zu berücksichtigen und ihnen entgegenzuwirken. Gleichzeitig zeigt dies die Notwendigkeit eines zeitgemäßen und progressiven Multikulturalismus auf, der Platz für die Unterschiede innerhalb von Gruppen lässt sowie die Mehrschichtigkeit von Identitäten und Kategorien mithilfe einer intersektionalen Perspektive anerkennt. Abschließend kann hier nur auf Weiterentwicklungen verwiesen werden, z.B. auf transkulturelle Ansätze (Welsch 2017) oder das Konzept der hybriden Identitäten (Bhaba 2012).



TRANSCA

Weiter denken

- Was ist Ihr persönliches Verständnis von Multikulturalismus? Was sind Vorteile und Gefahren/Grenzen?
- Gibt es, und wenn ja, welche, multikulturelle Praktiken und/oder Politiken in Ihrer Schule? Kann das Konzept des Multikulturalismus in Schulen hilfreich sein?
- Wie kann ein konstruktives Konzept des Multikulturalismus in der Bildung aussehen?
- Was bedeutet Kultur für Sie?
- Glauben Sie, dass Ihr Verständnis von Kultur in einem anderen kulturellen Kontext anderswo akzeptiert wird? Wenn ja, warum?
- Braucht man spezifische Kompetenzen oder spezifische kulturelle Praktiken, um sich in eine Gesellschaft einzufügen?
- Welches Konzept der Gesellschaft akzeptieren Sie? Geht es immer darum, sich "einzufügen"?

Stichwörter / Querverweise

Reflexivität, Doing School, Intersektionalität,

Quellen

Bhaba, H. (2012). *Über kulturelle Hybridität: Tradition und Übersetzung*. Wien/Berlin: Turia + Karl.

Bienfait, A. (2006). *Im Gehäuse der Zugehörigkeit. Eine kritische Bestandsaufnahme des Mainstream-Multikulturalismus*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Heins, V. (2013). *Der Skandal der Vielfalt: Geschichte und Konzepte des Multikulturalismus*. Frankfurt am Main: Campus

Kalantzis, M., Cope, B. (1999). Multicultural Education. Transforming the mainstream. In: Baumann, G., Vertovec, S. (Ed.). (2011). *Multiculturalism: Critical Concepts in Sociology* (3). Abingdon. (262-296).

Leistyna, P. (2002). *Defining & Designing multiculturalism: one school system's efforts*. Albany: State University of New York Press.

Okin, S.M. (1999). Is Multiculturalism Bad for Women? In: Baumann, G., Vertovec, S. (Ed.). (2011). *Multiculturalism: Critical Concepts in Sociology* (3). Abingdon. (346-359).



TRANSCA

Welsch, W. (2017). *Transkulturalität: Realität – Geschichte – Aufgabe*. Wien: New Academic Press.

Autor*innen:

Elena Kozyrava & Jelena Tomic & Christa Markom (Österreich)

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.

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



TRANSCA

Multilingualismus

Warum diesen Text lesen...

Dieser Text wird für Sie von besonderer Relevanz sein, wenn Sie sich für den Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht interessieren. Wahrscheinlich haben Sie auch Kinder oder Jugendliche in Ihrer Klasse oder Menschen aus ihrem Umfeld, die Sie kennen, die eine andere Erst- oder Zweitsprache als Sie selbst haben. Die Sozial- und Kulturanthropologie beschäftigt sich unter anderem mit Diversität und der Wahrnehmung des "Anderen" - so auch mit Sprache. In diesem Sinne kann der folgende Text womöglich Ihre Perspektive auf das Thema bereichern.

Geschichte

In den 70er und frühen 80er Jahren wurde eine praktikable Theorie im Feld der Lerntheorien entwickelt, die Theorie der *Sprachsozialisation* (Language Socialization - LS). Sie steht in enger Beziehung zu anderen Lerntheorien, da Sprache ein integraler Bestandteil des Lernens ist und eng mit kulturellen Praktiken verbunden ist. LS beschäftigt sich mit der Frage, wie Sprache unsere sozialen Beziehungen formt, wie die Sozialisierung durch Austausch- und Reproduktionsprozesse verläuft und wie soziale Identitäten durch Sprache geformt werden. Weiterhin wird untersucht, wie Lernen und kulturelle Bedeutungen oder Praktiken geformt und vermittelt werden.

Eine wichtige Erkenntnis der Studien mit einem LS-Ansatz war, dass sie einen Zusammenhang zwischen Sprachgebrauch, sozialem Hintergrund und der Schule zeigen konnten. So argumentierte Bernstein 1974, dass Schulen Orte der Reproduktion sozialer Ungleichheiten sind, weil die Schüler*innen zu Hause ein unterschiedliches Sprachumfeld haben. Er unterschied zwischen dem "elaborierten Code" und dem "restringierten Code". Dies sind zwei Varianten der jeweiligen nationalen Sprache und beschreiben verschiedene Arten sich auszudrücken – während der restringierte Code eher in Bekanntschafts- oder Familienkommunikation benutzt wird bedeutet der elaborierte Code eine detaillierte und genauere Ausformulierung von Sachverhalten, Gefühlsäußerungen und Meinungen. Der elaborierte Code ist gesellschaftlich höher angesehen. Nachdem die Schule tendenziell diesen fördert, ist es beispielsweise für Kinder aus der Arbeiterklasse und damit mit einem anderen sozialen und sprachlichen Hintergrund viel schwieriger, den Unterricht zu besuchen. Durch die Legitimierung nur einer gewünschten Ausdrucksart und die Negierung der Unterschiede zwischen Heim und Schule werden Ungleichheiten im Unterricht reproduziert. Dies gilt gleichermaßen für alle Schüler*innen, die eine andere Muttersprache sprechen, als die in der Schule vorherrschende.



TRANSCA

a) Diskussion

Fast die gesamte Bildung und Erziehung wird über die Sprache vermittelt. Die Sprache ist daher ein integraler Bestandteil des Lernens und eng mit der kulturellen Praxis verbunden. Kinder und Jugendliche, die mit zwei oder mehr Sprachen als der "ersten Sprache" aufgewachsen sind, sind in Bildungseinrichtungen verbreitet. Dies eröffnet Chancen, denn die Idee, dass jede Sprache als eine wertvolle Ressource angesehen wird, hat sich inzwischen weit verbreitet, aber diese mehrsprachigen Kompetenzen werden oft nicht genutzt. Diejenigen sozialen Akteure im Bildungswesen, die diese Ressource im positiven Sinne nutzen und fördern wollen, sehen sich jedoch oft mit unzureichender Anleitung und Unterstützung oder gegensätzlichen Ideologien konfrontiert. Tatsächlich sind im Bildungssystem immer noch hegemoniale Strukturen vorherrschend, die zwischen "guten" und "schlechten" Sprachen unterscheiden oder den Angehörigen anderer Sprachgruppen Voraussetzungen und Werte vermitteln. Machtstrukturen und Ungleichheiten werden oft systematisch durch die Sprache in der Bildung geschaffen oder durchgesetzt und berauben Teile der Bevölkerung der gleichberechtigten Teilhabe an Bildung und Chancen sowie der Zuordnung von Sprachgruppen zu bestimmten Zuschreibungen und Werten.

Obwohl Kinder aus mehrsprachigen Familien oft über ein großes Repertoire an kulturellen und sprachlichen Fähigkeiten verfügen, weil sie in unterschiedlichen Kontexten aufwachsen, werden die meisten dieser Ressourcen nicht genutzt. Dies zeigen auch eine Reihe von Studien in den USA über Student*innen mit lateinamerikanischem Hintergrund und andere sprachliche Minderheiten. Institutionelle Erwartungen und Reaktionen auf Personen einer bestimmten Herkunft erschweren oft die sprachliche Entwicklung und Ausbildung. Sprachliche Ideologien formen Einstellungen gegenüber Schüler*innen und schränken die Fähigkeiten der Kinder von Anfang an ein, z.B. weil sie der Arbeiterklasse und den damit verbundenen Erwartungen zugeordnet sind.

Eine in den USA durchgeführte ethnographische Studie an einer Highschool zum "English as a Second Language Program" (ESL) hat herausgefunden, dass Lateinamerikaner*innen ihren Besuch von speziellen Sprachkursen nicht auf ihre sprachlichen Defizite zurückführen, sondern eher als eine Einschätzung ihres Hintergrunds und ihrer Muttersprache und damit als Zeichen ihrer mangelnden intellektuellen Fähigkeiten ansehen. Gleichzeitig zeigen viele Lehrer in diesen Klassen Frustration sowie negative Einstellungen und Annahmen, dass die Schüler nicht motiviert, faul und undankbar sind. Dies spiegelt sich auch in einer anderen Studie aus dem Jahr 2008 wider, die dokumentiert, dass Menschen mit lateinamerikanischem Hintergrund im Durchschnitt doppelt so lange in solchen Programmen bleiben wie weiße oder asiatische Schüler. Kurse, die sich auf Defizite konzentrieren und daher mit einem Etikett (Englisch als Zweitsprache) versehen sind, können daher einige problematische Auswirkungen auf die Student*innen haben, da diese oft keine positive Identität mit diesem Merkmal aufbauen können.



TRANSCA

b) Praktisches Beispiel

Im Rahmen einer Studie von Creese & Dewilde (2016) wurde die ethnographische Methode des "Discursive Shadowing" benutzt und kann als Beispiel für wichtige anthropologische Methoden angeführt werden. Diese vermag strukturelle Probleme im Alltag von Lehrer*innen im Allgemeinen und in der Betreuung fremd- und / oder mehrsprachiger Schüler*innen vor Ort erklären, die normalerweise nicht sichtbar wären. Der/die Forschungsbeteiligte, im konkreten Fall ein zweisprachiger Begleitlehrer, trägt in der Schule für einen längeren Zeitraum (in diesem Fall für ein Jahr) ein Mikrofon und einen Audio-Recorder und zeichnet alles auf, was passiert, während der/die Forscher*in ihm durch teilnehmende Beobachtung an verschiedene Orte und Situationen folgt.

Mohammed, ein zweisprachiger Begleitlehrer, war für somalische Schüler der unteren Klassen in Ullstad, Norwegen, zuständig, die sich zwischen acht Monaten und fünf Jahren in Norwegen aufhielten und wenig formale Bildung hatten. Typische Situationen, mit denen er bei seiner Arbeit konfrontiert wurde, waren, dass diese Schülerinnen und Schüler vor einem Test in Mathematik flohen oder nicht erschienen, weil sie Angst hatten, durchzufallen, oder weil sie die Aufgaben nicht verstanden. Mohammed besprach diese Fälle mit den Schülern, die er später in der Schule zu finden versuchte und schließlich auf dem Flur oder bei dem Forscher fand, aber nie bei einem der regulären Lehrer. Letztere zeigten kein Interesse am Verständnis der Gründe oder an der Problemlösung, sondern beschäftigte sich ausschließlich mit den "normalen" Schülern. Versuche, den Schülern zu helfen, wie z.B. Muhammads Anfrage, ob sie für den Test ein Wörterbuch zum Verständnis der Fragen verwenden dürfen, wurden abgelehnt, obwohl dies im zweisprachigen Unterricht eine legitime Methode ist.

Diese Studie zeigt eindrücklich, wie trotz der angemessenen Politik, begleitende Lehrer*innen zur Unterstützung der fremdsprachigen Schüler einzusetzen, die Umsetzung oft unangemessen ist, weil einerseits schulinterne Machtstrukturen bestehen (die Kluft zwischen den regulären Lehrer*innen und den Begleitlehrer*innen), die Arbeit vernachlässigt wird und es andererseits an geeigneten Anweisungen und gemeinsamen Vorgehensweisen fehlt. Dieses Beispiel lässt sich exemplarisch auch auf andere nationale Bildungssysteme ausweiten, sicherlich auch für den deutschsprachigen Raum. In diesem Sinne gilt es, das Bewusstsein für Multilingualismus auf institutioneller Ebene als auch in den Alltagssituationen innerhalb von Schulen und in den Köpfen der Beteiligten selbst zu schärfen. Sowohl in der Anerkennung der Lebenswelt und der Bedürfnisse multilingualer Schüler*innen als auch das nachfolgende Nutzen als wertvolle Ressource kommt Lehrer*innen eine zentrale Rolle wie auch Verantwortung zu.

Weiter denken

- Wie wirkt sich die Fähigkeit, sich täglich in der eigenen Muttersprache auszudrücken, auf die eigene Identität aus?



TRANSCA

- Wie manifestiert sich die Mehrsprachigkeit in Ihrer Arbeit und wie gehen Sie im Unterricht damit um?
- Sprechen Sie eine Fremdsprache, die nicht dem Muster der hoch angesehenen Sprachen (Französisch, Englisch, Italienisch usw.) folgt?
- Sprechen Sie Wörter in der Muttersprache Ihrer Nachbarn, die in der Nähe Ihres Wohnortes wohnen?
- Gehört man nicht zu Ihrer Gesellschaft, wenn man Ihre Sprache nicht spricht?
- Stellen Sie sich vor, Sie streiten mit jemandem über ein für Sie emotionales Thema. Stellen Sie sich vor, jemand zwingt Sie in einem solchen Moment dazu, Ihre zweite Sprache zu benutzen, die Sie gerade lernen. Wie würde sich das anfühlen?

Stichwörter / Querverweise

Doing School, Reflexivität, Informelles und Formelles Lernen,

Quellen

Bequedan-Lopez, P., Hernandez, S. J. (2011). Language Socialization across Educational Settings. In Levinson, B. A. U. / Pollock, M. (Ed.), *A Companion to the Anthropology of Education*. Chichester: Wiley-Blackwell. (197-211).

Creese, A., Dewilde, J. (2016). Discursive Shadowing in Linguistic Ethnography. Situated Practices and Circulating Discourses in Multilingual Schools. In *Anthropology & Education Quarterly* 47 (3). (329-339).

Draxl, A.-K. (2013). Der Wert von Sprachen: Fragen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext. In Binder, S., Klien, H., Kössner, E. (Ed.): Wenn KSA zur Schule geht: Kultur- und Sozialanthropolog_innen im Bildungsbereich zwischen Forschung und Praxis. Konferenzbericht: 8. Tage der Kultur- und Sozialanthropologie 2013. In *Austrian Studies in Social Anthropology*. Sondernummer KSA-Tage 2013, 27. (7-11).

<https://www.univie.ac.at/alumni.ksa/assa/ausgaben/assa-ksa-tage/ksa-tage-2013/wenn-ksa-zur-schule-geht/> (31.01.2020 16:00).

McCarty, T. L., Warhol, L. (2011). The Anthropology of Language Planning and Policy. In Levinson, B. A. U., Pollock, M. (Ed.), *A Companion to the Anthropology of Education*. Chichester: Wiley-Blackwell (177–190).

Mulsbary, C. (2014). „Will this hell never end? “: Substantiating and Resisting Race-Language Policies in a Multilingual High School. *Anthropology & Education Quarterly* 45 (4). (337-390).



TRANSCA

Ryes, A., Wortham, S. (2011). Linguistic Anthropology of Education. In Levinson, B. A. U., Pollock, M. (Ed.), *A Companion to the Anthropology of Education*. Chichester: Wiley-Blackwell (137–153).

Autor*innen: Christa Markom & Jelena Tomic (Österreich)

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.

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



OTHERING

Warum diesen Text lesen

Der Begriff *Othering* beschreibt den Prozess, bei dem ein Individuum oder eine Gruppe von einem Individuum oder einer Gruppe von anderen Individuen oder Gruppen als verschieden gekennzeichnet wird bzw. deren Andersartigkeit betont wird und dementsprechend einer anderen sozialen Gruppe zugeschrieben wird. Das "Selbst" ist hierbei der Bezugspunkt und so werden diejenigen, die dieser Norm nicht entsprechen, als "Andere" gekennzeichnet. Oft geht dies auch mit negativen Zuschreibungen von Minderwertigkeit, Inkompatibilität oder Irrationalität des oder der "Anderen" einher.

Im Bildungsbereich ist der Akt des Othering die Differenzierung der Schüler*innen auf der Grundlage unterschiedlicher (z.B. Sprache, soziale Klasse und Religionszugehörigkeit, nationale Herkunft und/oder biologischer) Merkmale. Degradierende Spitznamen oder Schikanen aufgrund von unterschiedlichen Familienkontexten sind Beispiele für solche Fälle. Ähnlich verhält es sich mit Lehrer*innen, die Schüler*innen aufgrund ihrer Hautfarbe, ihres Geschlechts oder ihrer Sexualität als abweichend betrachten und dies diskriminierende Auswirkungen hat. Proteste von Eltern gegen Kinder mit Migrationserfahrung, die das Recht auf Schulbildung erhalten haben, sind ein weiteres Beispiel.

Historischer Kontext

Das Konzept des Othering hat eine lange Geschichte in der Wissenschaft, neben der Anthropologie wurde es besonders in der Philosophie, der Psychologie und in den Postkolonialen Studien diskutiert. Es ist Teil des wissenschaftlichen Versuchs, den Prozess der Identifikation und Kategorisierung zu verstehen. So kann die Konstruktion von "Selbst" und "Anderen" in sozialen Interaktionen sowohl in- als auch exkludierende Effekte haben. Damit ist der Prozess des Othering ein grundlegender Faktor bei der Schaffung und Bekräftigung des eigenen Selbstbildes. Das "Andere" ist das Gegenüber, das vom "Selbst" geschaffen wird, damit es definiert werden kann (San Martín 2017). Aus feministischer Perspektive bezieht sich Othering oft auf das, was es bedeutet, "eine Frau zu sein". Da die Domäne des Männlichen - Sichtweisen, Erfahrungen, Praktiken - oft als Normalität gilt, befinden sich Frauen oft in einer untergeordneten gesellschaftlichen Position (De Beauvoir 1949).

In der Kolonialzeit rechtfertigte die Praxis des Othering die physische Beherrschung und Dominanz von kolonisierten Gruppen durch den "Westen". Nicht-europäische/nicht-westliche Länder werden im Vergleich dem "Westen", der als das maßgebliche Zentrum der Welt gilt, entgegengestellt - eben *nicht*-europäisch/-westlich etc. Als gut dokumentiertes Beispiel für solch eine Othering-Praxis sticht der *Orientalismus* hervor. Dieser beinhaltet ein Bild der Welt, das die Kultur, Werte, Lebensweisen und Institutionen des Nahen Ostens, besonders des muslimischen Teils, im Hinblick auf den „zivilisierten Westen“ als untergeordnet definiert (Said 1978).



TRANSCA

In der heutigen Zeit zunehmender Migration und vermehrter Konflikte betrifft der Prozess des Othering die Beziehungen zwischen minorisierten und majorisierten Gruppen und beinhaltet oft Ansprüche auf die richtige Lebensweise. In diesem Zusammenhang betonen Othering-Prozesse die vermeintlichen "kulturellen" oder "biologischen" Unterschiede, auf deren Grundlage verschiedene Gruppen identifiziert werden können. Diese werden als Beweis für Differenz angesehen (Benhabib 2002). Somit führen Othering-Prozesse zu negativen Zuschreibungen, die sehr reale Auswirkungen haben können, wie zum Beispiel ökonomische oder politische Benachteiligung (Wilson & Mitchell 2003).

a) Diskussion

Anthropologisch gesehen beschreibt Othering eine Form von "Etikettierung", eine Reduktion der Person/Gruppe auf selektive soziale Kategorien. Der Begriff der Kultur ist hier der Dreh und Angelpunkt zur Schaffung des "Anderen" (Abu-Lughod 1991).

Diese Klassifizierung von Personen und Gruppen in "Andere" und "Eigene" wurde schon von dem Soziologen Emile Durkheim und Mauss in ihrem berühmten Buch „Primitive Classification“ (2009 [1903]) untersucht. Die Kernidee des Buches ist, dass Denkmuster nicht naturgegeben sind sondern ein Resultat der jeweiligen gesellschaftlichen Organisationsform sind. So produzieren verschiedene Gesellschaften unterschiedliche Arten des Denkens und Verständnisses der sozialen Welt und des "Selbst" und des "Anderen". Später im 20. Jahrhundert vertrat Lévi-Strauss (1955) die Ansicht, dass die Menschen zwei Strategien im Umgang mit dem "Anderen" haben: Sie integrieren sie, indem sie Abgrenzung zwischen ihnen verringern, oder sie schließen sie aus, indem sie Abgrenzungen begründen und sie so auf Distanz halten.

Somit heißt Othering auch immer Hierarchisierung. Oft wurde dies als eine Form der politischen Ausgrenzung aufgefasst, die durch Ideologien erzeugt und durch soziale Institutionen erhalten wird. Dieser Prozess beinhaltet soziale sowie politische Machtasymmetrien und Exklusionsprozesse und ist Merkmal jedes sozialen Systems (Jenkins 1996). Michel Foucault hat argumentiert, dass wir, wenn wir eine Gruppe als die "Andere" bezeichnen, auf ihre wahrgenommenen Schwächen hinweisen, um eine Beziehung zwischen Untergeordneten und Übergeordneten herauszustellen. Die dominante Gruppe ist in der Lage, dem "Anderen" ihre Stärke und Überlegenheit aufzuzwingen und sie gleichzeitig abzuwerten (Foucault 2000).

b) Praktisches Beispiel

Eine Studie von Nilsen, Fylkesnes & Mausethagen (2017), untersucht, wie norwegische Lehrerausbilder*innen während eines Pflichtkurses für angehende Lehrer*innen das Thema kulturelle Diversität lehren. Die Studie stellt fest, dass die Lehrerausbilder*innen von "kultureller Vielfalt" als etwas sprechen, das nur die "Anderen" betrifft. Die "Anderen" sind die Schüler*innen und Eltern, die sich von den Lehrerausbilder*innen dadurch unterscheiden, dass sie eine andere Herkunft, Sprache, Migrationsgeschichte und Religion haben und so sozial unterschiedlich sind (ebd. 43).

Die Autor*innen beschreiben diese Praxis der Darstellung als eine sprachliche Praxis des Othering, in der das "Gewöhnliche" mit dem Eigenem und das "Ungewöhnliche" mit dem



TRANSCA

Anderem assoziiert wird und so Kontraste geschaffen werden (ebd. 44). Othering findet sich besonders in den genannten Aspekten Aspekten wie Mehrsprachigkeit, Migration, Nationalität und Religion (ebd. 48). So kommt die Studie zu dem Schluss, dass diese Form von Lehrer*innenausbildung nachfolgend zur sozialen Ausgrenzung von Schüler*innen führen kann (ebd. 42). Die Sensibilisierung über die Art und Weise, in der Schüler*innen in der Gesellschaft "othered" sind, d.h. als andersartig gekennzeichnet werden, ist ein wichtiges Instrument im Umgang mit ungleichen Machtverhältnissen. Dies kann zur Förderung von sozialer Gerechtigkeit und Gleichheit in demographisch vielfältigen Gesellschaften beitragen (ebd. 48).

In einer weiteren Studie (Borero et. al. 2012) werden Schulen als Orte untersucht, die die Macht haben, Jugendliche durch Othering-Prozesse davon abzuhalten, positive Selbstbilder zu entwickeln, obwohl sie dies eigentlich fördern könnten. Die Basis sind Erfahrungen sowie Narrative von einheimischen hawaiianischen Jugendlichen sowie Lehrer*innen von diesen in städtischen öffentlichen Schulen auf Hawaii (ebd. 8ff). Hier ist Othering gekennzeichnet durch eine persönliche, soziale, kulturelle und historische Erfahrung, die mit einer rassistischen Etikettierung einhergeht und eine Diskriminierung zur Folge hat. Die Dynamik des schulischen Umfelds offenbart das ganze Spektrum an multiplen Identitäten, Stereotypen, Rassismus, und Bewältigungsstrategien im Kontext mit Othering-Erfahrungen in der Schule (ebd. 3-6). Die Studie betont die Notwendigkeit, dass Pädagog*innen Möglichkeiten bieten müssen, solchen Marginalisierungserfahrungen entgegenzuwirken und ein Gefühl der Zugehörigkeit zu vermitteln. Die Identitätsbildung sollte durch Bildungsmöglichkeiten und Interaktionen gefördert und unterstützt werden. Letztlich muss einem positiven Umgang mit Diversität im sozialen Umfeld Priorität eingeräumt werden, was dazu beiträgt, Schulen in Orte zu verwandeln, die positive Selbstbezüge ermöglicht und nicht verhindert (ebd. 16ff).

Weiter denken:

- An was denken Sie intuitiv, wenn Sie andere Menschen anders wahrnehmen? Auf was beziehen Sie sich? In welchen Kontexten und sozialen Interaktionen lässt sich dies beobachten?
- Ist es möglich, das Bewusstsein von Lernenden für Othering-Prozesse zu schärfen? Wenn ja, wie?
- Wie lässt sich Diversität im Klassenzimmer als ein bereicherndes Merkmal des sozialen Lebens schätzen?

Stichwörter / Querverweise

Klassifizierung, Macht, Identität, Differenz, Doing School, Kultur, Ethnozentrismus

Quellen

Abu-Lughod, L. (1991). Writing Against Culture. In R.G. Fox (ed.) *Recapturing Anthropology: Working in the Present*. Santa Fe, NM: School of American Research Press. (137-162).



TRANSCA

Benhabib, S. (2002). *The Claims of Culture: Equality and Diversity in the Global Era*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.

Borrero, N. E., Yeh, Chr. J., Cruz Cr. I., Suda Jolene F. (2012). School as a Context for “Othering” Youth and Promoting Cultural Assets. *Teachers College Record*, 114. (1-37).

de Beauvoir, S.. (1989, [1952]) *The second sex*. New York: Vintage Books.

Durkheim, E., & Mauss, M. (2009 [1903]). *Primitive Classification*. London: Routledge.

Foucault, M. (2000a). Governmentality. In J.D. Faubion (Ed.) *Power. Essential Works of Foucault, 1954-1984*, vol. 3, New York: New Press. (201-222).

Foucault, M. (2000b). Subject and Power. In J.D. Faubion (Ed.) *Power. Essential Works of Foucault, 1954-1984*, vol. 3, New York: New Press. (326-348).

Jenkins, R. (1996). *Social Identity*. London: Routledge.

Lévi-Strauss, C. (1955). *Tristes tropiques*. Harmondsworth: Penguin.

Nilsen, A. B., Fylkesnes, S., & Mausestagen, S. (2017). The linguistics in othering: Teacher educators’ talk about cultural diversity. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 8(1). (40-50).

Said, E. 1978. *Orientalism*. London: Routledge & Kegan Paul.

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).

Wilson, R., A. & Mitchell, J., P. (2003). (Eds), *Human Rights in Global Perspective: Anthropological Studies of Rights, Claims and Entitlements*. London and New York: Routledge.

Authors: Ioannis Manos, Georgia Sarikoudi (GREECE)

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.



POLICY

Warum diesen Text lesen...

Zunächst einmal ist der englische Begriff *Policy* weit gefasst und meint im Allgemeinen Maßnahmen, Vorgehensweisen und Strategien im politischen, aber auch in nicht direkt politischen Bereichen des sozialen Lebens.

Der Begriff wird in der Anthropologie als ein soziokulturelles Phänomen verstanden, das als Instrument von Machtausübung genutzt wird. Das Konzept bezieht sich häufig auf Regierungsformen, die von Institutionen, Behörden und politischen Entscheidungsträger*innen ausgeübt werden. So umfasst es Formen der Kontrolle und Regulierung des gesellschaftlichen Lebens (z.B. Beschäftigung, Bürgerrechte, Bildung usw.) sowie ideologische Überzeugungs-, Zwangs- und Gewaltmechanismen (Wedel et al. 2005). Anthropologische Studien zu Policy im Bildungsbereich beschreibt die Funktionsweise als sozialen, kulturellen und ideologischen Prozess. Bildung ist nie "einfach nur da", sondern basiert auf Strategien und Zielen von dem was vermittelt werden soll und was nicht. Mit dem Begriff der Policy lässt sich hier untersuchen, wie Formen und Praktiken der Schulbildung geschaffen werden und von gesellschaftlichen Gruppen verhandelt werden. Ferner veranschaulicht das Konzept, die Wichtigkeit des sozialen und politischen Kontexts für das Funktionieren des Bildungssystems (Castagno & McCarty 2017).

Historischer Kontext

Die Auseinandersetzung von Policy ist ein neuerer Forschungszweig der Anthropologie (Wright 2006). Hier wurde schon früh auf die Bedeutung des Konzepts für das Verständnis von Gesellschaft hingewiesen (Shore & Wright 1997). Sie zeigten auf, dass weite Teile des sozialen Lebens, insbesondere in westlichen Gesellschaften und zunehmend in der ganzen Welt, unter dem Begriff der Policy organisiert sind (ebd.: 6). Weiterhin betonten, dass Policy ein Machtinstrument ist und das Möglichkeiten zur Analyse größerer gesellschaftlicher Machtstrukturen bietet. Ihrer Ansicht nach sollten in die Untersuchung von Policy alle Institutionen von der internationalen bis zur lokalen Ebene, die Menschen, die Verfahren und die relevanten Texte, die Aspekte des gesellschaftlichen Lebens regeln, einbezogen werden. In diesem Sinne konzentrierten sie sich nicht nur auf Regierungspolitik, sondern vielmehr auf die verschiedenen Standpunkte von Regierenden und Regierten. Die Untersuchung von Policies als soziale und kulturelle Konstruktionen ist eine Möglichkeit, Einblicke in politische Transformationsprozesse zu gewinnen.

Shore (2012: 92-93) hat die Nuancen des Konzepts der Policy, wie sie in der Anthropologie untersucht werden, weiter ausgearbeitet. Anthropologische Darstellungen veranschaulichen, wie Policy in verschiedenen Kontexten wahrgenommen wird und wie Menschen Policy-Prozesse erleben, interpretieren und sich mit ihnen auseinandersetzen. Obwohl der Begriff oft einen top-down-Prozess darstellt, verdeutlichen ethnographische Studien die diesen Prozessen innewohnende Mehrdeutigkeit, Kontroverse, Verhandlung und Fluidität (ebd.: 92).



TRANSCA

Das Verständnis der Gestaltung und Umsetzung von Policy beinhaltet eine Untersuchung der Rahmenbedingungen, in die Policies eingebettet sind, wie und warum bestimmte Policies "Erfolg" oder "Misserfolg" haben und wie Policy-Ergebnisse von den Menschen, deren Leben sie beeinflussen, interpretiert werden. Policies umfassen eine Symbolik, deren Bedeutung kulturspezifisch und kontextdefiniert ist.

Insgesamt ist die Anthropologie bei der Untersuchung von Politik daran interessiert, Antworten auf Fragen zu suchen, wie z.B.: Was bedeutet Policy in bestimmten Kontexten; welche Arbeit verrichtet sie und was sind ihre Auswirkungen; wie verhält sich eine Policy zu anderen Institutionen und Praktiken innerhalb einer bestimmten Gesellschaft; welche Bedingungen machen diese Policy möglich (ebd.: 92-93).

a) Diskussion

Policies im Bildungsbereich können als die Maßnahmen verstanden werden, die von Regierungen mit Bezug auf Bildungssysteme und -praktiken ergriffen werden. In diesem Kontext arbeiten öffentliche und private Institutionen und Akteur*innen mit staatlichen Organisationen zusammen, um Policies zu entwerfen und umzusetzen (Viennet & Pont 2017). Diese Policies decken ein breites Spektrum von Themen ab, wie z.B. Lehrpläne, Qualität des Lernens, Gerechtigkeit, Evaluierungsmechanismen usw. Sie sind an alle beteiligten Akteur*innen gerichtet und von ihnen umgesetzt.

Die Bildungspolitik wird von politischen, wirtschaftlichen, ideologischen und kulturellen Kräften geprägt. Infolgedessen wird das Bildungssystem, wie Apple (2003) feststellte, zu einer "Arena", in der es zwischen denjenigen, die von diesen Policies profitieren, zu Konflikten über die Definitionshoheit kommt. Das Verstehen dieser Prozesse bildet die Grundlage für die Untersuchung der von Policy im Bildungsbereich und ein besseres Verständnis der Vorgänge in Schulen und anderen Bildungskontexten.

Hamman & Rosen (2011) definieren Policy im Bildungsbereich als eine Form der soziokulturellen Praxis, die eine Reihe von Akteur*innen mit unterschiedlichem Grad an Autorität einschließt. Es gilt a) zu definieren, was in der Bildung problematisch ist, b) Interpretationen und Mittel zu gestalten, wie Probleme gelöst werden sollten, und c) zu entscheiden, auf welche Vision der zukünftigen Veränderungsbemühungen sie ausgerichtet sein sollten.

Diese Konzeption von Bildungspolitik lenkt die Aufmerksamkeit auf die sozialen und kulturellen Prozesse der Interpretation, der Anfechtung, der Anpassung, des Kompromisses und manchmal des Widerstands. So gesehen passieren Umsetzungen von Maßnahmen und Strategien nicht geradlinig. Vielmehr existiert eine große Diversität und Vernetzung der an den Bildungsprozessen beteiligten Akteur*innen.

Ein anthropologischer Fokus auf die Umsetzung von Policy im Bildungsbereich beleuchtet den sozial konstruierten Charakter jeder der oben genannten Dimensionen von Policy (Problemdefinition, Strategien der Problemlösung und die dahinterliegende moralische Grundhaltung). In dieser Perspektive gilt, dass nicht nur politische Lösungen, sondern auch die angeblichen "Probleme", an die sich die Policy richtet, das Produkt sozialer und kultureller Prozesse sind (ebd.: 466).



TRANSCA

b) Praktisches Beispiel

Lundin & Torpsten (2018) untersuchen die Beziehung zwischen der schwedischen staatlichen Policy gegen diskriminierendes Verhalten und der Art und Weise, wie Schulen in ihren Gleichstellungsplänen dokumentieren, wie sie Straftaten und Belästigungen verhindern. Nach dem so genannten Bildungsgesetz müssen alle Schulen in Schweden eine gezielte Arbeit zum Schutz der Rechte und Möglichkeiten ihrer Schüler*innen leisten. Alle Maßnahmen, die Schulen einführen, müssen in schulischen Policy-Dokumenten, den so genannten Gleichstellungsplänen, beschrieben werden. Die Schulen müssen sich damit befassen, wie sie gegen demütigende Handlungen in sieben Bereichen vorgehen: Geschlecht, Transgender-Identität oder Ausdruck, Herkunft, Religion oder andere Weltanschauung, Behinderung, sexuelle Orientierung und Alter.

Die Studie untersucht die Dokumente von Schulen in zwei Gemeinden im Süden, zwei in der Mitte und zwei im Norden des Landes. Die Stichprobe umfasst städtische Schulen, mittelgroße kommunale Schulen und Schulen auf dem Land sowie 110 Gleichstellungspläne. Ziel ist es, die in den Schuldokumenten zum Ausdruck gebrachten Weltanschauungen in Bezug auf die zugrundeliegenden Diskurse zu verstehen. Jeder ausgewählte Text wird von Schulpersonal formuliert. In einigen Schulen basiert die Analyse auf einem Fragebogen, der den Schüler*innen oder/und Eltern ausgehändigt wird. Zu den Forschungsfragen der Studie gehören unter anderem die wahrgenommenen Ursachen von Diskriminierung innerhalb der Schulen, die Lösungen, die sich in den Gleichstellungsplänen abzeichnen, und die Identitätskonstruktionen, die dadurch ablaufen.

Die Autor*innen bestimmen in dem von ihnen untersuchten Material drei Diskurse: den "perfekten" schulischen Diskurs, den "designierten" Diskurs und den pädagogischen Diskurs. Diese Diskurse unterscheiden sich darin, wie sie sich auf Diskriminierung in den verschiedenen Möglichkeiten beziehen. Nach dem gesammelten empirischen Material gibt es keine Probleme im perfekten schulischen Diskurs. Jeder fühlt sich sicher, und es besteht keine Notwendigkeit für Lösungen. Die einzige Identität ist hier die "perfekte" Schüler*in. Im "designierten" Diskurs verursachen Schüler*in, die sich nicht an die Vorgaben halten, Probleme, und die Lösung besteht darin, sie zu erziehen. In diesem Diskurs gibt es zwei Identitäten - nicht-funktionierende und den funktionierenden Schüler*innen. Im pädagogischen Diskurs wird die Perspektive breiter gefasst. Hier sind es Probleme die vorherrschenden Normen und der Gesellschaft, die zu Ungleichheiten im Klassenzimmer führen.

Die drei Diskurse bilden die Grundlage für unterschiedliche Auffassungen des Schulkontextes und der Policies, die als geeignet angesehen werden, um Lösungen gegen Diskriminierung zu liefern. Die perfekte Schule mit ihrer Verleugnung von Problemen zeichnet sich so aus, dass Lösungen für ein nicht existierendes Problem nicht erforderlich sind. Der designierte Diskurs weist auf problematische Schüler*innen als Ursache für wiederkehrende Probleme hin. In den Gleichstellungsplänen, die den designierten Diskurs verwenden, gibt es keine Anzeichen dafür, dass die Schulen Schüler*innen als unterdrückt betrachten würden. Vielmehr sind es die unwissenden Schüler*innen, die aufgeklärt



TRANSCA

werden müssen. Der dritte Diskurs, der pädagogische Diskurs, impliziert die Infragestellung von Normen und die Verfolgung eines kritischen Ansatzes zur Veränderung diskriminierender Muster.

Weiterdenken:

- Wie werden staatliche Policies in der Schule umgesetzt?
- Wie wirken sich Policies im Bildungsbereich und ihre Umsetzung auf Schüler*innen und Lehrer*innen aus?
- Was ist der Handlungsspielraum von Lehrer*innen und Schulen bezüglich staatlicher Policy?

Stichwörter / Querverweise

Macht, Doing School, Reflexivität, Ideologie

Quellen

Apple, M. (2003). *The State and the Politics of Knowledge*, London: Routledge.

Castagno, A. E., & McCarty, T. L. (2017). *The anthropology of education policy: Ethnographic inquiries into policy as sociocultural process*. London: Taylor and Francis.

Hamann, Ed., T. & Rosen, L. (2011) What Makes the Anthropology of Educational Policy Implementation “Anthropological”? In Levinson, Br. A. U. & Pollock, M. (Eds) *A Companion to the Anthropology of Education*. Chichester: Wiley-Blackwell. (461–477).

Lundin, M. & Torpsten, A. Chr. (2018). The “flawless” school and the problematic actors: Research on policy documents to counteract discrimination and degrading treatment in schools in Sweden. *European Journal of Education*, 53. (574–585).

Shore, Chr. (2012) Anthropology and Public Policy. In Fardon R., (et al.) (Eds) *The Sage Handbook of Social Anthropology*, Los Angeles: Sage. (89-104).

Shore, Ch, & Wright, S. (1997). *Anthropology of public policy: Critical perspectives on governance and power*. London: Routledge.

Viennet R., & Pont B. (2017). Education Policy Implementation: A Literature Review and Proposed Framework, *OECD Education Working Paper*, 162. (1-62).

Wedel, J. (et al.) (2005). Toward an Anthropology of Public Policy. In *The Use and Usefulness of the Social Sciences: Achievement, disappointments, and promise, Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 600(1). (30–51).



TRANSCA

Wright, S. (2006). Anthropology of Policy. *Anthropology News*. (22)

Autor*innen: Ioannis Manos, Georgia Sarikoudi (Griechenland)

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.



Reflexivität

Sich persönlich und beruflich in der Geschichte verorten zu können, um sich über die Kräfte, die die eigene Existenz bestimmen, klar zu werden, ist das Kennzeichen von Lehrer*innen, welche sich den Reflexionsprozess zunutze machten und damit beginnen können, auf die Welt in einer Weise zu wirken, die darauf abzielt, sie zu verändern. (Smyth 1989:15)

Warum diesen Text lesen...

Reflexivität ist eine zentrale Säule ihrer Verantwortlichkeit und Professionalität als Lehrer*in. Dieser Kerngedanke wird im Verlauf des folgenden Textes wissenschaftlich eingebettet und aus bildungsanthropologischer Sicht beleuchtet. So soll der Text dazu anregen, Reflexivität als produktiven und unverzichtbaren Teil ihrer persönlichen und fachlichen Qualitäten zu sehen.

Denn das Arbeitsumfeld von Lehrer*innen ist so dynamisch wie in kaum einem anderen Beruf – Sie begleiten diverseste Gruppen von Lernenden dabei, sich zu entwickeln und als Individuen zu wachsen. Dies findet zwar sowohl auf intellektueller Ebene – fachdidaktisch – statt, jedoch noch weitaus mehr durch zwischenmenschlichen Umgang und Austausch. Es existiert keine „reine“ Wissensvermittlung, vielmehr ist diese konstant eingebettet in soziale Interaktion – Wissensvermittlung ist immer personenabhängig. Schon aus unseren eigenen Biographien wird dies ersichtlich, wenn wir daran denken, wie viel Einfluss bestimmte Lehrer*innenfiguren auf unsere persönliche Entwicklung hatten. Jeder/m Leser*in kommen Erinnerungen in den Sinn, sowohl positive wie negative: der einen hat die Deutschlehrerin in der 9ten Klasse damals das Tor zur Schönheit von Sprache geöffnet, ein anderer wird niemals wieder einen Ballsport ausüben, da ihn sein Sportlehrer in der Mittelstufe unfair behandelt und benotet hat. Zwischenmenschliche Interaktion macht uns zu dem was wir sind, gleichwohl prägen uns Konflikte nachhaltig. Sozialwissenschaftlich gesehen sind zwischenmenschliche Konflikte in sozialer Interaktion jedoch nicht nur „rein privater“ Natur, sondern deuten auch immer auf größere gesellschaftliche Probleme hin. Damit sind auch Konflikte im Schulkontext nie von gesamtgesellschaftlichen Problemen zu trennen. Oft manifestieren sich diese in Mikro-Situationen, werden jedoch häufig von den Beteiligten nicht erkannt und bleiben so unsichtbar. In diesem Sinne lädt der folgende Beitrag sie dazu ein, ihre eigene Lehrpraxis neu zu sehen und zu hinterfragen. Reflexivität ist hierbei die zentrale Fähigkeit, sich selbst in den Blick rücken zu können und eigene Anteile an Dynamiken und ggf. Konflikten wahrnehmen zu können. Letztlich ist diese Fähigkeit ein zentraler Teil der Verantwortung des Lehrer*innenberufs, Lehrprozesse inklusiv zu gestalten und sich selbst als lebenslang Lernende*r zu begreifen.

Geschichte

In einem bildungsanthropologischem Zugang zu Reflexivität im Klassenzimmer haben insbesondere zwei Entwicklungen der zweiten Hälfte des 20ten Jahrhunderts einen großen Einfluss gehabt. Diese werden im Folgenden kurz skizziert und sind hilfreich, um die Wichtigkeit der heutigen Diskussion nachzuvollziehen.



TRANSCA

Auf der einen Seite haben aufkommende Diskussionen in den Sozialwissenschaften der 1970er und 1980er die Relevanz von Reflexivität wie noch nie zuvor betont und neu definiert. Dies hat die Sozialwissenschaften nachhaltig geprägt und führte dazu, dass seitdem Reflexivität eine zentrale Säule in den Qualitäts- und Ethikstandards von Forschung darstellt. Bis dahin wurde Wissenschaft als „objektiv“ begriffen, sprich durch Forschung ließen sich allgemein gültige und wertneutrale Aussagen über Gesellschaft und Menschen treffen. In diesem Zugang bedeutete Reflexivität lediglich folgendes: Überlegungen um sicherzustellen, dass wissenschaftliche Standards wie Wiederholbarkeit, Nachprüfbarkeit und Falsi- bzw. Verifizierung erfüllt sind. Anders formuliert waren Bedingungen erstrebenswert, wie sie idealerweise im Labor vorzufinden sind – jeder Einfluss kann reguliert, jeder Faktor einkalkuliert werden. Im Lauf der Zeit wurden jedoch kritische Stimmen laut. Diese thematisierten den Fakt, dass sozialwissenschaftliche Forschung in diesem Punkt ihren eigenen Standards nicht gerecht wurde, da sie eines komplett vernachlässigte: die Rolle des/*/r Forschenden selbst.

Dies ist von zentraler Bedeutung, da die eigenen Vorstellungen, Perspektiven und Vorannahmen einen ungemein großen Einfluss auf die Forschung selbst haben. Was ich in den Blick nehme, wie ich Dinge betrachte und welchen Aspekten ich weniger Aufmerksamkeit schenke hängt stark von dem ab, was ich als spezifische Person mit meinen spezifischen biographischen Erfahrungen mitbringe. Einer der größten Kritikpunkte in der Debatte war, dass sozialwissenschaftliche Zugänge dies nicht anerkennen und Gesellschaft mit einem „Blick aus dem Nirgendwo“ (Haraway 1988) betrachteten, sprich die spezifische Position, von der betrachtet und analysiert wird, völlig außer Acht gelassen wird. An einem fiktiven Beispiel veranschaulicht heißt das folgendes: Ein Forscher aus der deutschen Oberschicht würde in einem Vorort von Kapstadt komplett andere Forschungsergebnisse generieren als eine lokal verwurzelte Forscherin. Meine eigenen Erfahrungen, basierend auf meinem spezifischen biographischen Hintergrund, hat ungemein großen Einfluss auf meine Wahrnehmung, mein Wertesystem und meinen Blick in die Welt.

Dies ist prinzipiell nicht per se schlecht oder gut, aber es wirft wichtige Fragen auf: Welche Rolle spielt mein spezifischer Erfahrungshintergrund im Feld? Welche Differenzen in Lebenserfahrung gibt es zu den Beforschten? Inwieweit ist meine Wahrnehmung geprägt von meinen Vorannahmen? Diese Debatten führten dazu, dass Reflexivität in zeitgemäßen Zugängen folgendes umfasst: sich seiner Position bewusst zu sein und die Folgen von dieser Position verantwortungsvoll zu reflektieren.

Auf der anderen Seite hat die Bildungsanthropologie quasi seit ihren Anfängen in den 1950ern aufgezeigt, dass eine ähnliche Problematik im Schulkontext vorliegt. Hier waren die bildungsanthropologischen Studien des Ehepaars Spindler in den USA wegweisend: so zeigte George Spindler 1951 in seiner Studie einer Klasse auf, inwieweit sich die Selbstwahrnehmung des Lehrers Roger Harker (Pseudonym) nicht mit der Realität deckte. Roger Harker war der Überzeugung, alle Schüler*innen gleich zu behandeln. Jedoch konnte von Spindler beobachtet werden, dass sich die Qualität und Quantität des Umgangs mit Schüler*innen im Klassenzimmer massiv unterschied - die Schüler*innen, die seinem Erfahrungshintergrund am ähnlichsten (weiß, Mittelschicht, ..) waren, wurden mit viel



TRANSCA

Aufmerksamkeit bedacht, wohingegen Schüler*innen außerhalb dieser Kategorien mit wenig. Dies umfasste auch informelle Interaktion wie Witze und Gespräche außerhalb des Unterrichts. Weiterhin wirkte sich das auch auf die Erwartungshaltung gegenüber den Schüler*innen aus, so wurde die Gruppe außerhalb seiner Kategorien weniger gefordert und letztlich gefördert. Lediglich die betroffenen Schüler*innen artikulierten Kritik an der Situation, während vom Lehrer hin zum Direktor niemand diese Probleme wahrnahm. Zentral hierbei ist der Fokus auf Roger Harker als Mit-Verursacher von Konflikten im Klassenzimmer. Hier wird die Lehrkraft zurück ins Bild gerückt, wohingegen die Lehrkraft selbst die Konflikte ebenfalls mit dem oben beschriebenen „Blick aus dem Nirgendwo“ betrachten würde - das eigene Handeln und die eigene Person würden ungesehen bleiben und als Grund für Konflikte die anderen Beteiligten genannt werden.

Dieses Phänomen wurde in über 60 Jahren bildungsanthropologischer Forschung immer wieder in verschiedensten Kontexten beobachtet. Die Kernthematik lautet hier, dass solche Konflikte zwischen Lehrer*in und Lehrende*m sind nie nur „rein privater“ Natur sind. Vielmehr beeinflussen die Erfahrungen, die wir in unseren jeweiligen Zugehörigkeiten wie kultureller Hintergrund, Geschlecht oder auch Schicht machen, unsere Interaktionen. Problematisch ist jedoch, wenn nur dem Gegenüber ein „Anders-sein“ bzw. ein Inkompatibel-sein attestiert wird, ohne unsere Eigenheiten zu reflektieren. Und hier spielt Reflexivität eine zentrale Rolle.

a) Diskussion

Jedoch bleibt ein Grundproblem, welches schon mit dem Versuch beginnt, über Reflexivität zu schreiben: Reflektieren ist kein simples Zurücktreten und rationales Analysieren von klaren Situationen. Vielmehr ist die erlebte Realität das Gegenteil – chaotisch, emotional aufgeladen und bevölkert von komplexen Menschen. In diesem Sinne gibt es weder eine einfache Anleitung zum Reflektieren, noch die Möglichkeit Reflexivität im Alltag zu messen. Vielmehr spielt die eigene Intuition die wohl größte Rolle, im Schulunterricht wie anderswo. Dennoch erfordert der Lehrer*innenberuf eine Sensibilität, eine konstante Auseinandersetzung mit der eigenen Person, oder wie es die Pädagogin Jean Rudduck in Bezug auf Lehrer*innen ausdrückte: „die eigene Praxis nicht zu hinterfragen ist unverantwortlich; Unterrichten als ein Experiment zu sehen und seine eigene Performance zu evaluieren ist eine verantwortungsvolle professionelle Handlung“ (in Smyth 1989:16).

b) Praktisches Beispiel

In diesem Sinne kann per se ein praktisches Beispiel keine Bedienungsanleitung zur Reflexivität darstellen, sondern muss Raum für den jeweiligen Kontext und die jeweilige Persönlichkeit lassen. Ein solches Konzept bietet der renommierte Erziehungswissenschaftler J. Smyth an, dieses ist ein mittlerweile klassisches Beispiel für praxisorientierte systematische Reflektion und besteht aus vier Schritten:

1. **Beschreiben... was tue ich wirklich?**
2. **Informieren ... was bedeutet das?**
3. **Konfrontieren ... wie bin ich so geworden?**



TRANSCA

4. Rekonstruieren... wie könnte ich die Dinge anders machen?

Beschreiben: Der Grundgedanke hierbei lautet, dass jede Form von Reflexivität praxisbezogen sein muss – so schlägt er vor, in einem ersten Schritt erlebte Situationen, Events und Tage in detaillierten Beschreibungen zu verschriftlichen. Dies muss keineswegs in akademischer Sprache geschehen, ganz im Gegenteil ist es wichtig, die einem selbst geläufigen Worte und Begriffe zu benutzen. Solche personalisierten Geschichten sind die grundlegende Basis um dann den zweiten Schritt folgen zu lassen.

Informieren: In diesem wird versucht, die sich wiederholenden Themen und pädagogischen Prinzipien abzuleiten, welche in den beschriebenen Ereignissen intuitiv angewendet wurden. Möglicherweise in der Form von „Es schaut so als ob..“-Sätzen lassen sich unbewusst gewählte Methoden und Strategien sichtbar machen und letztlich die eigene implizite Theorie artikulieren. In den Worten Smyth´s ist das Ziel, dass Lehrer*innen versuchen „ihre Lehrpraxis nicht mehr mystifizieren und [...] sich eine Lage bringen, in welcher sie durch die Diskussion mit anderen anfangen können zu sehen, welche Einflüsse sie die Dinge tun lassen die sie tun, und wie sie sich über reines Intellektualisieren hinaus hin zu dem Ergreifen von konkreten Handlungen entwickeln können“ (in Smyth 1989:14).

Konfrontieren: Dieser Schritt greift den Grundgedanken auf, dass das eigene Denken und Handeln – hier verstanden als die Lehrpraxis – keine individuelle Wahl ist, sondern beeinflusst durch tiefgreifende kulturelle Werte und Normen. Um ein Gefühl dafür zu bekommen, wie sich die eigenen Wertesysteme und Sichtweisen gebildet haben, schlägt Smyth vor, dass sich Lehrer*innen mit ihren eigenen Biographien auseinandersetzen. Dies kann zu einem Bewusstsein für die spezifischen Erfahrungen schaffen. Leitfragen hierzu finden sich am Ende diese Textes.

Rekonstruieren: Der letzte Schritt besteht in der praxisorientierten Realisierung der bisherigen Erkenntnisse. Essentiell ist hierbei der Gedanke dass „die Menschen, die den Unterricht durchführen, sollten die selben Menschen sein, die darüber reflektieren“ (in Smyth 1989:15) und andersherum. So lassen sich nach einem Bewusstwerden der eigenen Praxis und der eigenen Person Entscheidungen treffen: Will ich Dinge anders machen? Bleibe ich bei diesem oder jenem Handlungsmuster? Beides ist möglich, Kern ist jedoch dass man sich nun der Dimensionen und Auswirkungen des eigenen Handelns bewusst ist.

Weiter denken

- Was sagt meine Lehrpraxis über meine Annahmen, Werte und Überzeugungen aus?
- Woher kommen diese Ideen?
- Welche sozialen Praktiken kommen in diesen Ideen zum Ausdruck?
- Was ist es, das mich dazu bringt, meine Theorien aufrechtzuerhalten?
- Welche Vorstellungen von Macht verkörpern sie?



TRANSCA

- Wessen Interessen scheinen durch meine Praktiken bedient zu werden?
- Was ist es, das meine Ansichten darüber, was in der Lehre möglich ist, möglicherweise einschränkt?

(Smyth 1989:15f)

Stichwörter / Querverweise

Doing School, Intersektionalität, Reziprozität, Multikulturalismus

Quellen

Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies* 14 (3). (575-599).

Smyth, J. (1989). "Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education". *Education and Culture* 9 (3). (7-19).

Spindler, G., Spindler, L. (2000). *Fifty Years of Anthropology and Education 1950-2000*. Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Autor*innen: Paul Sperneac-Wolfer (Österreich)

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.



Repräsentation

Warum diesen Text lesen

Das Konzept der *Repräsentation* bezieht sich auf eine zentrale menschliche Praxis, die Bedeutung produziert - es unterstreicht, dass der symbolische Bereich im Zentrum des sozialen Lebens steht. Angenommen A (etwa die Flagge eines Landes) repräsentiert B (der Staat). Für die Repräsentation gilt, dass sich alle Beteiligten einig sein müssen, dass A als stellvertretend für B gelten kann. Repräsentation ist ein wesentlicher Teil des Prozesses, durch den Bedeutung produziert und zwischen Beteiligten ausgetauscht wird. Sie beinhaltet den Gebrauch von Sprache, Zeichen und Bildern, die für Dinge stehen oder sie repräsentieren (Hall 1997). Sprache im weitesten Sinne umfasst hier nicht nur gesprochene oder geschriebene Sprache, körperliche Gesten und Ähnliches, sondern auch andere Arten der Bedeutungsproduktion, wie die Art und Weise, in der die Modeindustrie Kleidung verwendet oder das Fernsehen digitale Bilder verwendet und so weiter. Der Begriff der Bildsprache sagt in diesem Kontext viel über die Symbolik von Bildern aus.

Generell ist Repräsentation ein zentrales Merkmal der Bildung, oder, genauer gesagt, die Bildung selbst ist ein System der Repräsentation, genau wie wissenschaftliche Disziplinen, einschließlich der Anthropologie. Bildungsinstitutionen, aber auch einzelne Pädagog*innen sind zutiefst in die Bedeutungsbildung involviert - sie organisieren, definieren und repräsentieren historisch spezifisches Wissen und Weltbilder. Daher ist es für Pädagog*innen von großer Bedeutung, über den Prozess der Repräsentation im Bildungsbereich nachzudenken. Der Text wird zunächst erklären, was mit Repräsentation gemeint ist, und sie in den Kontext der Anthropologie stellen. Anschließend wird anhand von ethnographischen Beispielen die Relevanz im Bildungskontext beschrieben.

Historischer Kontext

Wir beziehen uns hier auf das, was der Kulturtheoretiker Stuart Hall (1997) im Großen und Ganzen als *konstruktivistischen Ansatz* zur Repräsentation und Bedeutungsgebung bezeichnet. Dieser Ansatz stellt die These auf, dass weder die Dinge selbst noch einzelne Menschen in ihrer Bedeutung durch Sprache gefasst werden können. Vielmehr wird Bedeutung durch Repräsentationssysteme konstruiert. Ein Stein kann eine dichte Masse am Straßenrand sein, er kann ein Felsbrocken sein, er kann eine Waffe, ein Werkzeug, ein Baumaterial, ein Ornament usw. sein. Die Bedeutung eines Felsens liegt nicht im Fels selbst, sondern in den Beziehungen, in die Menschen ihn hineinlegen. Wir dürfen die materielle Welt, in der Dinge und Menschen existieren, und die symbolischen Praktiken und Prozesse, durch die Repräsentation, Bedeutung und Sprache funktionieren, nicht verwechseln (Hall 1997).

In den 1980er Jahren verlagerten sich die vorherrschenden Ansichten über Repräsentation in den Sozial- und Geisteswissenschaften zu diesen konstruktivistischen Ansätzen, die durch die theoretischen und historischen Bedingungen der Zeit (nach dem Zweiten Weltkrieg, Entkolonialisierung, postkoloniale Kritik usw.) entstanden waren. Marcus und Fischer (2003) haben diesen Übergang als "Krise der Repräsentation" bezeichnet.



TRANSCA

Die Thematik ist kaum nur eine philosophische Frage, sondern hat sehr reale Auswirkungen. Die theoretische Verschiebung hin zu Fragen der Repräsentation in einer Reihe von Disziplinen beinhaltet die Anwendung einer Selbstkritik auf Probleme der Wissensproduktion, Wahrheitsfindung, Interpretation und Formen der Repräsentation. In der Anthropologie entstand die "Krise der Repräsentation" aus der Unsicherheit über angemessene Mittel zur Beschreibung der sozialen Wirklichkeit und löste eine kritische Debatte über den Gegenstand der Anthropologie (den "Anderen"), ihre Methode (Ethnographie), ihr Medium (Feldforschung) und ihre letztendliche Absicht (Wissensproduktion) aus (Marcus & Fischer 2003; Clifford & Marcus 1986). Die daraus folgenden Debatten haben eine Reihe grundlegender Fragen für die Disziplin aufgezeigt. Wie kann die Anthropologie jemals objektive Aussagen über diejenigen machen, auf die sie ihren Blick wirft? Was sind die ethischen und politischen Dimensionen der Konstruktion von Darstellung von Gesellschaften? Was können diese aufgeworfenen Fragen über unsere Fähigkeit zur Reflexivität offenbaren, wie kann sich die Disziplin an eine solche Kritik anpassen, und sollte sie das überhaupt? Diese kritischen Fragen sind nützlich, um sie im Hinblick auf Bildungspraktiken und Repräsentationsprozesse zu untersuchen.

a) Diskussion

Beginnen wir mit einem Beispiel der getrennten Schulbildung in Bosnien und Herzegowina, die als "zwei Schulen unter einem Dach" (, two schools under one roof / dvije škole pod jednim krovom) bezeichnet wird. Dies ist vor allem in den zentralen und südlichen Teilen des Landes, die hauptsächlich von Menschen mit bosnischem und kroatischem Hintergrund bewohnt werden, verbreitet. Die Schüler*innen bilden faktisch zwei verschiedene Schulen in einem Gebäude. Sie besuchen die Schule in verschiedenen Schichten und mit langen Pausen, um den Kontakt zwischen ihnen zu minimieren. In einigen Schulen betreten sie verschiedene Eingänge oder müssen verschiedene Treppenhäuser benutzen. Sie verwenden unterschiedliche Lehrbücher, haben unterschiedliche Lehrer*innen und sogar ein völlig anderes Verwaltungssystem. Sogar in so genannten "Einheitsschulen" wie dem Gymnasium in Mostar, bosnischen und kroatischen Schüler*innen wird ein anderer Lehrplan verwendet - gemeinsam im Sportunterricht und im Computerraum, aber getrennt voneinander in einer anderen Sprache wie Geographie und Geschichte.

Betrachten wir diese Bildungseinrichtungen nun als Repräsentationssysteme, die sich mit Ideen und "Wahrheiten" darüber befassen, wie die Welt ist und sein sollte. Der Unterricht in bestimmten Fächern - Mathematik, Sprache, Musik, Geographie usw. - und ihre Organisation (in Bezug darauf, wann, wem und wie sie unterrichtet werden) geben nicht einfach objektive Beschreibungen der Welt oder vermitteln objektives Wissen. Sie bilden nicht einfach nur logische Zusammenstellungen; sie erzeugen Repräsentationen und schreiben Wert und Bedeutung in Übereinstimmung mit bestimmten Perspektiven zu, die historisch und lokal speziell sind. Bildungseinrichtungen produzieren und teilen Wissen zu bestimmten Zwecken. Sie sind "Schiedsrichter" von Bedeutungen, da ihre gesellschaftliche Position es ihnen erlaubt, spezifische Wissensrahmen zu definieren und zu fördern.

Um weiter über Bildung als ein Repräsentationssystem nachzudenken, können wir die Frage



TRANSCA

der Herkunft (englisch: race) untersuchen. Die evolutionäre und physische Anthropologie war zutiefst an der Konstruktion und Verbreitung von Darstellungen der "Anderen" basierend auf Herkunft beteiligt, die auch heute noch dem allgemeinen Verständnis von Herkunft zugrunde liegen. Kulturanthropolog*innen haben jedoch auch gleichzeitig daran gearbeitet, dieser Art von Darstellungen entgegenzuwirken. In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts analysierten einer der "Väter der Anthropologie", Franz Boas (1858 - 1948) und eine Gruppe seiner Anthropologiestudent*innen populäre Lehrbücher in amerikanischen Schulen. Sie stellten fest, dass die Mehrheit der Schulbücher "das Konzept von Herkunft missbrauchten, während ein beträchtlicher Teil "das lehrt, was auf Nazi-ähnliche Doktrinen über überlegene und unterlegene Gruppen hinausläuft" (Boas in Burkholder 2011, eigene Übersetzung). Boas arbeitete direkt mit Lehrkraftsgewerkschaften, prominenten nationalen Pädagog*innen und vielen seiner eigenen ehemaligen Schüler*innen auf dem Gebiet der Anthropologie zusammen, um eine genauere Darstellung der menschlichen Vielfalt in Grund- und Sekundarschulen zu fördern. Eine von Boas' Schülern, Ruth Benedict, unterrichtete Lehrer*innen über das Konzept der Herkunft. Eine andere, Margaret Mead, gab Lehrer*innenfortbildungen hinsichtlich des genauen Gebrauchs des Konzeptes der "Kultur". Boas' Beispiel folgend arbeiteten sowohl Benedict als auch Mead direkt mit Lehrerausbilder*innen, Lehrkräften, Bildungsorganisationen, dem Militär und den Gewerkschaften zusammen, um während des Zweiten Weltkriegs um Programme für Toleranz und Verständnis zu entwerfen (Burkholder 2011).

Historische und soziale Veränderungen, politische Kämpfe, der Lauf der Zeit, globalisierte Arbeitsmärkte und die geografische Verbreitung von wissenschaftlichem Rassismus und andere Ereignisse haben die Art und Weise verändert, wie Herkunft auf der ganzen Welt dargestellt und gedacht wird. Was wir über Herkunft lehren und die Art und Weise, wie wir sie lehren (und auch, was wir denken), ist für Pädagog*innen, Anthropolog*innen, Wissenschaftler*innen, Student*innen, Eltern und die Gesellschaft im Allgemeinen nicht weniger eine umstrittene Frage geworden. Daran lässt sich gut erkennen, wie Repräsentationen reale Auswirkungen für viele Menschen haben können.

b) Ethnographisches Beispiel

In den 1990er Jahren führte Linwood H. Cousins (1999) eine ethnographische Studie über eine schwarze High School und Gemeinde in einer amerikanischen Stadt durch. Diese Schule verweist stolz auf ihre Aufstiegsmobilität, die sich in Vorstellungen von respektablen Werten, Verhaltensweisen und Einstellungen in den Beziehungen zwischen Schule, Familie und Gemeinschaft verkörpert. Im Rahmen einer zweijährigen Feldforschung konnte Cousins jedoch zeigen, wie sich die Repräsentation der Klasse auf die anderen Beziehungen in einer Schule auswirkt.

Cousins analysierte insbesondere, welche Arten der Kleidung, des Sprechens, der Gestik und der Geselligkeit vom Schulpersonal, den Schüler*innen, den Eltern und der weiteren Gemeinschaft als respektabel vermittelt werden und welche im Gegensatz dazu aus verschiedenen Gründen als beunruhigend und unangemessen angesehen werden. Er untersuchte, wie Schüler*innen mit und auf verschiedenen Darstellungen von Herkunft,



TRANSCA

Klasse und Geschlecht "spielen" und wie sie auf dieser Grundlage ihre eigene Identität verhandeln.

Im Kontext einer Gemeinschaft und Schule, in der Schüler*innen durch die Übernahme von Lebensstilen, und Verhaltensweisen der Mittelschicht nach sozialer Aufwärtsmobilität streben, wird die Ästhetik eines populären schwarzen Genres wie Hip-Hop als selbstzerstörerisch, selbstverhöhrend und respektlos gegenüber der schwarzen Gemeinschaft angesehen. In der populären Vorstellung wird Hip-Hop als "Unterschicht" betrachtet und mit Kriminalität, Gewalt, Sexismus und sexueller Freizügigkeit in Verbindung gebracht.

Obwohl einige Schüler*innen, die sich dementsprechend kleideten, Eltern mit College-Ausbildung, guten Gehältern und einer Ethik der Aufstiegsmobilität durch Bildung hatten, unterstützte ihr Lebensstil (wo sie lebten, die Art von Kleidung, die sie trugen, und das Essen, das sie aßen, sowie ihre Neigung, weitgehend in schwarzem Englisch (AAE) zu sprechen) andere Symbole in der Schule, um ihrem Umfeld den Einfluss der Unterschicht in ihrem Hintergrund zu signalisieren. Für viele Lehrer*innen, Eltern und Schüler*innen stellte lautes Verhalten zum Beispiel Zügellosigkeit, soziale Rückständigkeit und einen generellen Mangel an angemessenen Werten dar, besonders wenn die Schüler in einer "nicht-schwarzen" Öffentlichkeit "laut" waren. Für viele in der Gemeinde wurde lautes Verhalten nur in diesem Kontext problematisiert.

Im Laufe der Untersuchungen von Cousins beschloss die Schule, das Verhalten der Schüler*innen zu überwachen, und begann, diejenigen zu bestrafen, die nicht die von ihnen bevorzugten Verhaltensweisen und Stile wie saubere Kleidung, korrektes Sprechen und Respekt vor Autorität an den Tag legten. Dies führte jedoch nur zu stärkeren Gegenhandlungen der Jugendlichen, die darin eine Verleugnung ihrer Herkunft sahen und auf kreative Arten Widerstand leisteten. In diesem Sinne waren die Handlungen komplexer als einfache Interpretationen von Trotz und Unreife. Cousins argumentierte, dass diese Heranwachsenden ihre eigene Handlungsfähigkeit und eine Vielzahl von Bestrebungen und Absichten hätten, die mit denen ihrer Altersgenossen, ihrer Familie und ihrer Gemeinschaft teilweise kompatibel und teilweise inkompatibel seien. Repräsentationen, wie Kleidungstrends, Sprache, Musik und Einstellungen sind Teil der persönlichen Politik (personal politics) und sollen in ihrer Symbolik ihrem Umfeld gewisse Ansichten signalisieren. Durch ihre verschiedenen Darstellungen bildeten die Schüler*innen ihre eigenen Identitäten, die sich nicht sauber in vorgegebene Klassifizierungen einfügten und einen tiefgreifenden Einfluss auf ihre Bildungsmöglichkeiten hatten.

Weiterdenken:

- Denken Sie über die Themen nach, die Sie unterrichten. Haben Sie sich jemals gefragt, wie der Lehrstoff dargestellt wird, durch Sie oder durch das Lehrbuch? Bedeutet Ihr Thema für Sie, Ihre Schüler*innen, andere Kollegen und die Allgemeinheit etwas anderes?
- Welche Werte sind mit Ihrem Fach verbunden? Machen diese Assoziationen das, was Sie unterrichten, schwieriger oder leichter zu unterrichten?



TRANSCA

- Gibt es an Ihrer Schule Regeln über "anständiges" oder angemessenes Verhalten und Kleidung? Nimmt die Schule das Verhalten und die Lebensweise der Schüler*innen unter die Lupe, basierend auf dem, was diese repräsentieren? Wenn ja, was und wessen Identität steht auf dem Spiel?
- Können Sie ein Beispiel dafür geben, wie die Schüler*innen mit den Regeln der Angemessenheit spielen? Können Sie sich vorstellen, was dieses "Spiel" für die Schüler*innen bedeuten könnte?
- Denken Sie, dass das, was Sie lehren, sich auf Ihre Schüler*innen auswirkt? Abseits von dem rein fachlichem Wissen: Kann es den Lebensverlauf von Schüler*innen beeinflussen?

Stichwörter / Querverweise

Repräsentation, Sprache, Symbolik, Kultur, Bildung, Reflexivität, Identität, Herkunft

Quellen

Burkholder, Z. (2011). "Can Anthropology Improve Antiracist Education?". *Anthropology Now* 3/3: 36-46.

Clifford, J., Marcus, G. E. (1986). *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. University of California Press.

Cousins, L. H. (1999). "'Playing between Classes': America's Troubles with Class, Race, and Gender in a Black High School and Community". *Anthropology & Education Quarterly* 30/3: 294-316.

Hall, S. (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. SAGE Publications.

Marcus, G. E., Fischer, M. M. J. (2003). *Antropologija kao kritika kulture: eksperimentalni trenutak u humanističkim znanostima*. Zagreb: Naklada Breza.

Organization for Security and Cooperation in Europe. Mission to Bosnia and Herzegovina. 2018. „Two Schools Under One Roof” The Most Visible Example of Discrimination in Education in Bosnia and Herzegovina.

Autor*innen: Jelena Kupsjak, Danijela Birt Katić (Kroatien)

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.



TRANSCA

Reziprozität

Warum diesen Text lesen...

Im weitesten Sinne bezieht sich der Begriff Reziprozität auf Gegenseitigkeit - es handelt sich um eine grundlegende menschliche Dynamik des gegenseitigen Austauschs. Wie Sie vielleicht wissen, geht es bei Gegenseitigkeit jedoch nicht nur um den Austausch von Gütern, Geschenken und Wissen, sondern es kann sich auch auf Dienstleistungen oder Handlungen beziehen. Solche Formen von Austausch werden gemeinhin oft als "freiwillig" betitelt, aber wenn man sich näher damit befasst, kann man erkennen, dass das Schenken auch oft sozio-moralischen Druck beinhaltet. Unter anderem dadurch, dass man mit sozialen Sanktionen rechnen kann, wenn man ein Geschenk nicht erwidert, kann dies (im schlimmsten Fall) zum Ende einer sozialen Beziehung führen. Gegenseitigkeit ist also dadurch gekennzeichnet, dass sie gleichzeitig frei als auch verpflichtend ist. Die Gegenleistung muss nicht unmittelbar nach der ersten Gabe erfolgen. Die Rückgabe eines Geschenks kann einige Zeit in Anspruch nehmen (Mauss 1997). Anhand eines simplen Beispiels aus dem Bildungsbereich könnte eine Gegenseitigkeitshandlung folgendermaßen beschrieben werden: Eine Schülerin hilft einem anderen Schüler bei den Mathematik-Hausaufgaben. Sie gibt ihr Wissen weiter. Sie erwartet, dass er sie dann unterstützt, wenn sie Hilfe beim Lernen braucht. Wenn er sich weigert, führt dies zu einer schlechten Stimmung zwischen den beiden oder eventuell zum Ende einer Freundschaft.

Geschichte

Einer der ersten Wissenschaftler, der das Prinzip der Reziprozität erforschte, war Bronislaw Malinowski Anfang des 20. Jahrhunderts auf den Trobriand-Inseln in Papua-Neuguinea. Dort entdeckte er ein Tauschhandelssystem, das von den Einwohnern als "Kula" bezeichnet wurde. Im Kula-Ring (einem Ring von Inseln) zirkulieren Halsketten in der einen Richtung und Armbänder in der anderen Richtung. Wurde eine Halskette geschenkt, muss diese mit einem Armband zurückgezahlt worden sein. Es ist wichtig, dass diese Schmuckstücke nicht aufbewahrt, sondern immer weitergegeben werden dürfen. Die Ehre und das Prestige werden umso größer, je mehr man verschenkt. Die Zeit zwischen dem Verschenken und dem Zurückgeben kann Minuten oder Jahre betragen. Es ist jedoch verboten, etwas sofort zurückzugeben, da dies einer Handelsbeziehung gleichkäme, was hier nicht der Fall ist. Es handelt sich um eine Gabe, die "total" (Mauss 1997) ist, da sie nicht nur ökonomische, sondern politische, soziale sowie religiös-symbolische Dimensionen umfasst und die intakten Beziehungen der Beteiligten gewährleistet.

Max Weber beschäftigte sich auch mit dem Konzept der Reziprozität - allerdings eher indirekt bei der Entwicklung des Konzepts der "sozialen Aktion". Sein Fokus lag nicht auf dem gegenseitigen Handeln, sondern auf den gegenseitigen Erwartungen. Mit einer



TRANSCA

ähnlichen Perspektive verfasste Georg Simmel die ersten Werke über Schenkung und Gegenleistung. Er stellte fest, dass jede Interaktion zwischen Menschen von einer Balance zwischen Geben und Nehmen geprägt ist. Auch Marcel Mauss schrieb 1925 über ein Phänomen, das er "die Gabe" nannte. Er verwendet das Kula-System von den Trobriand-Inseln als Modell, um seine Theorie des Geschenkaustauschs zu entwickeln. Mauss untersuchte auch ein nordamerikanisches System, den „Potlatch“. Der Kern dieses Tauschsystems besteht darin, dass jeder so viel wie möglich verschenkt. Je mehr man gibt, desto höher ist sein Ansehen. Wenn man einem Menschen etwas gibt, ist es genauso notwendig, etwas zurückzugeben. Es geht nicht um das Geschenk selbst, sondern um den Prozess des Gebens und im Falle des Potlatches sogar des gegenseitigen Übertreffens (Mauss 1997).

a) Diskussion

Reziprozität bezieht sich auf den gegenseitigen Ausgleich der "Verpflichtung". Es geht nicht oberflächlich um den Austausch von Geschenken oder materiellen Gütern. Nicht das Geschenk selbst steht im Vordergrund, sondern die Beziehungen, die im Prozess der Gegenseitigkeit entstehen. Das System der Reziprozität wird seit langem als Teil des menschlichen Verhaltens betrachtet. Wie oben erwähnt, geht Georg Simmel davon aus, dass jede Interaktion zwischen Menschen ein System des Gebens und Nehmens beinhaltet. Die Beziehungen, die dabei entstehen, sind oft von längerer Dauer. Dies ist darauf zurückzuführen, dass zwischen dem Geben und dem Zurückgeben eines Geschenks eine gewisse Zeit vergehen kann. Oft ist es sogar in den Normen einer Gesellschaft verankert, dass ein Geschenk nicht sofort zurückgegeben werden darf, weil es sonst eine einmalige Handelsbeziehung wäre. Vielmehr handelt es sich um eine Austauschbeziehung, die über einen längeren Zeitraum besteht. Eine hilfreiche Unterscheidung entwickelte der deutsche Soziologie Stegbauer und identifizierte 4 Hauptformen von Reziprozität: die direkte Reziprozität, die verallgemeinerte Reziprozität, die Reziprozität von Positionen und die Reziprozität von Perspektiven (2011).

Bei der *direkten Reziprozität* geht es um einen direkten Austausch zwischen zwei oder mehr Personen. Die ausgetauschten Geschenke müssen gleichwertig sein, um die jeweilige Schuld mit der anderen Person zu begleichen. Passend dazu benannte Mauss folgende grundlegende Dynamik in Austauschprozessen: Zunächst spendet eine Person ein Eröffnungsgeschenk. Danach wird dieses Geschenk angenommen. Dies ist obligatorisch, und es gelten oft Normen und Regeln. Am Ende muss ein Gegengeschenk gemacht werden (Mauss 1997). Insbesondere im Bereich der Bildung und damit des Wissensaustauschs könnte die Reziprozität im Klassenzimmer angewandt werden, um alle Beteiligten in die pädagogisch-schulische Beziehung einzubeziehen. Laut dem Bildungsanthropologen Wolcott wird Reziprozität in Bildungskontext jedoch oft als etwas Negatives ("negative Reziprozität") angesehen, da sich nur wenige Lehrer*innen vorstellen können, was Schüler*innen ihnen beibringen können und dies so als eine einseitige Verbindung wahrgenommen wird (Wolcott 1977).



TRANSCA

Verallgemeinerte Reziprozität bedeutet einerseits eine Verallgemeinerung über eine Zeitspanne und andererseits eine Verallgemeinerung über eine Gruppe, der man sich zugehörig fühlt. Mit einer Verallgemeinerung über eine Zeitspanne hinweg meint man vollendete Leistungen, die man nicht mehr ohne weiteres einer früheren Leistung zuordnen kann. Ein Beispiel wäre die intergenerationelle Reziprozität hinsichtlich der Eltern-Kind-Beziehung. Kinder brauchen in ihren frühen Jahren viel Hilfe von ihren Eltern, jedoch können sie zu diesem Zeitpunkt nichts zurückgeben. Dies wird als Aufschiebung der Rückgabe bezeichnet, die abhängig von den Beteiligten und der Familiendynamik zeitlich versetzt wieder relevant werden könnte.

Die *Reziprozität der Rollen* bezieht sich auf die Beziehung zwischen zwei Personen. Die Rollen, die diese beiden Personen einnehmen, werden ihnen einerseits von ihrer Umgebung zugeschrieben, aber sie handeln auch unabhängig voneinander. Die Reziprozität ergibt sich aus der Tatsache, dass die eine Rolle die andere produziert. Die Erwartung der einen Person erzeugt eine gegenseitige Erwartung in der anderen Person. Ein Beispiel dafür wäre die klassische Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung. Die Student*innen erwarten von Lehrer*innen, dass er/sie ihnen etwas beibringt, während aus Lehrer*innenperspektive erwartet wird, dass sie aufmerksam und konzentriert sind.

Schlussendlich ist die *Reziprozität der Perspektiven* mit der Gegenseitigkeit der Rollen verbunden. Sie bedeutet die Fähigkeit einer Person, sich in eine andere Person einzufühlen. Entsprechend der Gegenseitigkeit der Rollen haben die Schüler*innen Erwartungen an ihre Lehrer*innen, wären aber in der Lage, sich in die Perspektive hineinzuversetzen und zu versuchen, ihre Ansichten zu verstehen.

b) Praktisches Beispiel

Ruth Paradise und Mariette De Haan haben ihre Forschungen mit Kindern und Jugendlichen bei den Mazahua, einer indigenen Gruppe in Zentralmexiko, durchgeführt. Viele von ihnen sprechen Spanisch, da ihre Eltern sie an öffentliche Schulen schicken, wo nur Spanisch unterrichtet wird und wo es oft an Interesse an zweisprachiger oder interkultureller Erziehung mangelt. Die Kinder lernen jedoch von ihren Eltern, zwischen zwei Rollen zu wechseln. Einmal sind sie "Wissensvermittler" und dann wieder "beobachtende Helfer". Das System, das dahintersteht, ist, dass jeder in einer Gemeinschaft hilfreich sein kann und dafür sorgt, dass er in bestimmten Situationen, in anderen Momenten zuschauen und von anderen Menschen lernen muss. Dieser gegenseitige Wissensaustausch beginnt bereits in der Kindheit und wird später in den Schulen fortgesetzt. In einer Untersuchung an einer Schule der Mazahua wurde dieses System des gegenseitigen Wissensaustauschs sowohl unter den Schüler*innen als auch zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen beobachtet. Die Schüler*innen saßen in Gruppen von zwei bis sechs Personen in Klassenräumen zusammen. Sie erledigten ihre eigenen Aufgaben, schauten aber immer wieder darauf, was die anderen taten, korrigierten automatisch die Fehler und halfen sich gegenseitig. Gleichzeitig bat keiner von ihnen aktiv um Hilfe - bot sie aber an. Wenn ein Lehrer etwas erklärte, wurde er manchmal von Schüler*innen unterbrochen, die etwas mehr wissen



TRANSCA

wollten oder das Gesagte in Frage stellten. Die Schüler*innen brachten ihr Wissen ein und beteiligten sich aktiv am Unterricht. Dieses System wird teilweise auch von Schüler*innen in öffentlichen Schulen genutzt. Nach dem Unterricht werden Gruppen gebildet, die gemeinsam lernen und sich gegenseitig helfen. Während des Unterrichts haben die Lehrer*innen jedoch die Kontrolle. Bei dem Versuch, das Mazahua-System an einer öffentlichen Schule einzuführen, spürten die Lehrer*innen einen Verlust der Kontrolle über den Unterricht sowie einen Verlust von Hierarchie und Autorität. "Es wäre peinlich und unangenehm gewesen", erklärte einer der teilnehmenden Lehrer. Um dieses System auch in öffentlichen Schulen anwenden zu können, müsste das klassische "Lehrer*in-Schüler*in-Verhältnis" geändert werden. Nicht nur Lehrer*innen können Wissen weitergeben, auch Schüler*innen haben bereits ihr eigenes spezifisches Wissen und nicht nur Schüler*innen, sondern auch Lehrer*innen können lernen (Paradise & De Haan 2009).

Erst so können sich reziproke Beziehungen entwickeln, in denen sich alle Beteiligten gesehen und inkludiert fühlen. Beispiele für solche Gestaltungsmaßnahmen gibt es rund um den Globus zuhauf: als Abschluss sei hier auf den neuseeländischen Fall verwiesen, in welchem das aktuelle nationale Curriculum unter Einbeziehung von über 15000 Menschen – unter anderem Schüler*innen, Lehrer*innen und Maori-Vertreter*innen in den 2000er Jahren national erarbeitet wurde, und generell auf der Grundidee des „ako“ beruht, eines Maori-Wortes, das eine reziproke Lernbeziehung beschreibt, in welcher alle Beteiligten voneinander lernen (vgl. Eley & Berryman 2019).

Weiter denken

- Welche Praktiken und/oder Systeme der Reziprozität kann ich in meinem Arbeitsbereich identifizieren? Sind diese freiwillig und wer sind ihre wichtigsten Initiatoren und Akteure?
- Welche Möglichkeiten des gegenseitigen Austauschs könnte es zwischen mir und den Lernenden geben?
- Was kann ich tun, um die Reziprozität zwischen meinen Studierenden zu fördern?
- Welche Erwartungen habe ich an die Reziprozität zwischen mir und den Lernenden? Sind sie immer gerechtfertigt?
- Wie gehe ich mit der Frustration um, nicht den Grad an Mitarbeit zu erhalten, den ich erwarte, und wie beeinflusst dies meinen Unterricht und den Umgang mit den Lernenden?

Stichwörter / Querverweise

Reflexivität, Doing School,

Quellen

Eley, E., Berryman, M. (2019). Leading Transformative Education Reform in New Zealand



TRANSCA

Schools. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 54. (121–137).

Mauss, M. (1997). Die Gabe. In *Soziologie und Anthropologie*, 2. (120-137). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Paradise, R., De Haan, M. (2009). Responsibility and Reciprocity: Social Organization of Mazahua Learning Practices. *Anthropology & Education Quarterly*. (187-204).

Stegbauer, C. (2011). *Reziprozität – Einführung in soziale Formen der Gegenseitigkeit*. Deutschland: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wolcott, H. (1977). *Teachers Versus Technocrats: An Educational Innovation in Anthropological Perspective*. Oxford: Altamira Press.

Autor*innen: Magdalena Steger, Christa Markom, Jelena Tomic (Österreich)

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.



Sozialität

Warum diesen Text lesen...

Sozialität wird oft gebraucht, um das soziale Miteinander in außerhäuslicher Umgebung zu beschreiben. Ausgehend von einer Unterscheidung zwischen öffentlich und privat heißt dieser Gebrauch, sowohl Sozialität als auch Gesellschaft erst außerhalb des Haushalts zu verstehen. Er vermittelt auch die Vorstellung, dass Kinder, die zum Elternhaus gehören, durch Erziehungsregime sozialisiert, d.h. außerhalb des Hauses auf die volle Teilhabe an der "Gesellschaft" vorbereitet werden müssen (vgl. Durkheim 1956). Dieses Verständnis von Sozialität ist in dreierlei Hinsicht problematisch: Erstens ist die Trennung zwischen öffentlich und privat nicht universell, zweitens ist Sozialität nicht bereichsspezifisch, und drittens sind Kinder von Natur aus sozial.

Aus einer anthropologischen Perspektive durchdringt die Sozialität jeden Aspekt des Menschseins. Zwischenmenschliche Sozialität ist an sich ein historischer Lernprozess in dem Sinne, dass wir, wenn wir einander begegnen, dies immer als Träger unserer eigenen, einzigartigen Geschichte tun. Diese kann sowohl kollektiv als auch der persönlich sein. Außerdem impliziert es, dass wir das, was andere tun und sagen, im Sinne dessen verstehen, was wir bereits wissen (Toren 2012: 64). Für alle Menschen werden neue Erfahrungen mit den bestehenden Strukturen des Wissens verbunden (Toren 2012: 64). Daher ist alles an einer Person ein Produkt einer langen Geschichte sozialer Beziehungen - der Sozialität.

Wie wir Sozialität verstehen, hat auch Auswirkungen darauf, wie wir Bildung verstehen. Viele betrachten Bildung als formale Prozesse des Erwerbs kognitiver, praktischer und sozialer Fähigkeiten und Kenntnisse, die es Neuankömmlingen ermöglichen, vollwertige Mitglieder einer Gesellschaft zu werden. In dieser Sichtweise ist Sozialität etwas, das gelernt werden muss. Aus anthropologischer Sicht sind Sozialität und Lernen zwei Aspekte ein und desselben fortlaufenden Transformationsprozesses, bei dem es darum geht, "aus den Bedeutungen, die andere gemacht haben und machen, für uns selbst (d.h. autonom) Sinn zu machen" (Toren 2012: 72. eigene Übersetzung). Diese Sichtweise bricht mit konventionellen Vorstellungen von Bildung und ermöglicht es uns, Prozesse der Sozialität und des Lernens an allen Orten des Lebens zu erforschen.

Historischer Kontext

Wissenschaftler*innen verwenden Sozialität und Soziabilität oft synonym. Die Literatur über Sozialität und Soziabilität deckt ein breites Spektrum von Bereichen und Disziplinen ab: von der menschlichen Evolution und Kindesentwicklung über Computertechnologie, moralische Erziehung, Stadtplanung bis hin zu Soziologie, Anthropologie, Geschichte und moralischer und politischer Philosophie. Wissenschaftler*innen wenden Sozialität an auf 1) allgemeines menschliches und tierisches Verhalten, 2) den Umgang mit Nichtverwandten (Freunde, Bekannte, Kollegen), 3) zivile Begegnungen mit Menschen jenseits des persönlichen und beruflichen Netzwerks und 4) Zusammenkünfte in freiwilligen Vereinigungen, Gesellschaften und Clubs.



TRANSCA

Diese breite Anwendung zeigt die Bedeutung von Sozialität. Der Gebrauch ist jedoch uneinheitlich, und der Begriff wird oft so behandelt, als ob alle mit seiner Bedeutung und Anwendung vertraut wären und sich darüber einig wären. Für viele bedeutet Sozialität wünschenswertes Verhalten, friedfertige Interaktion, Zusammenarbeit und Kooperation (Anderson 2015). Studien, die sich auf ein intuitives Verständnis stützen, wie etwa "die Tendenz, die Gesellschaft anderer zu suchen, freundlich zu sein" (Flanagan 1999: 9), sind dazu angetan, Formen der Sozialität wie Uneinigkeit, Konflikt, Krieg und Ausgrenzung außer Acht zu lassen.

In den 1980er Jahren griffen Anthropologen die Sozialität als ein Instrument zur Untersuchung sozialer Prozesse auf, um über festgelegte und ethnozentrische Auffassungen von 'Gesellschaft' hinauszukommen (Toren 2012). Sie sahen Sozialität als ein offenes Konzept für den interkulturellen Vergleich, das nicht zu eurozentrischen analytischen Behauptungen führen würde, dass beispielsweise den melanesischen Völkern "die Gesellschaft fehle". Das Konzept der Sozialität ermöglichte es Anthropolog*innen, Prozesse der sozialen Organisation und Interaktion, des Zusammenlebens und der Konflikte überall zu erforschen, ohne zum Denken in Defiziten zurückzukehren.

Ein weiterer Anstoß zum Erforschen der Sozialität ergab sich aus dem erneuten wissenschaftlichen Interesse an der Zivilgesellschaft nach dem Zerfall der Sowjetunion. Unter Bezugnahme auf zeitgemäße Fragen des sozialen Zusammenhalts und der Staatsbürgerschaft und mit dem Schwerpunkt auf der Zivilgesellschaft als Hauptstütze der modernen Demokratie untersuchten diese Studien die Existenz, das Ausmaß und den Widerstand von Basisorganisationen und freiwilligen Vereinigungen in nach-sozialistischen Gesellschaften (Hann 1996). In dieser Perspektive wird die freiwillige Vereinigung als der Ort der Sozialität und Soziabilität betrachtet.

In den letzten Jahrzehnten haben Anthropolog*innen die Sozialität in einem breiten Spektrum von Bereichen untersucht, am häufigsten jedoch in städtischen öffentlichen Einrichtungen. Sie qualifizieren ihre Arbeit als Alltagssozialität (Pink 2008: 172), Wohnsozialität (Postill 2008), nachbarschaftliche Geselligkeit (Birenbaum-Carmeli 1999), englische Sozialität (Miller 2015) und städtische Soziabilität (Glick Schiller und Çağlar 2016).

a) Diskussion

Anthropolog*innen behandeln Sozialität als grundlegend, als das bestimmende Potential immer wieder neu entstehender Beziehungen, die den Kern allen menschlichen Lebens bilden (Ingold 1993). Dies macht anthropologische Definitionen menschlicher Sozialität eher abstrakt. Beispielsweise definieren Enfield und Levinson menschliche Sozialität als die "besonders intensive, geistig vermittelte und hoch strukturierte Art und Weise, in der Menschen miteinander interagieren" (2006: 1, eigene Übersetzung). Long und Moore schlagen vor, dass menschliche Sozialität am besten als eine "dynamische Matrix von "Beziehungen mit menschlichen, nichtmenschlichen und unmenschlichen Anderen" verstanden werden kann, "durch die Personen entstehen und die von einem ethisch erfinderischen und affektiv empfänglichen menschlichen Subjekt gesteuert wird" (Long 2015: 854; Long und Moore 2012: 40, jeweils eigene Übersetzung). Die genaue Abgrenzung von "geistiger Mediation", "dynamischen Beziehungsmatrizen" oder die vollständige



TRANSCA

Erfassung der "ethisch erfinderischen Entstehung einer Person" durch z.B. Klassenzimmersozialität ist jedoch nicht einfach.

Studien zur Sozialität lassen sich in zwei Hauptgruppen von Konzepten unterteilen: 1) Handlung, Interaktion und soziale Interaktion und 2) Sozialisation, Sozialität und Soziabilität. Die erste Gruppe konzentriert die Aufmerksamkeit auf Handlung, gemeinsames Handeln und sozialen Austausch zwischen Menschen. Der zweite richtet die Aufmerksamkeit auf Relationalität, relationale Qualität und Form, ausgehend vom Begriff des "sozius" - Begleiter. Aufbauend auf dem ersten Satz von Konzepten geht die sogenannte interaktionistische Theorie davon aus, dass kollektives Verhalten eine enorm komplexe Leistung ist. Soziale Formen wie der "Unterricht im Klassenzimmer" oder "Schulversammlungen" entstehen aus dem gemeinsamen Handeln von Individuen, die routinemäßig zusammenkommen und sich über gemeinsame symbolische Formen (Sprache, Konzepte, moralische Grundsätze) austauschen. Die Koordination gemeinsamer Aktivitäten ist eine subtile und anspruchsvolle Arbeit. Teilnehmende Einzelpersonen müssen ständig das Wenden, die Orientierung der Blicke, das verbale Timing und den Rhythmus, die thematische Abfolge und den Fortschritt überwachen. Sie müssen erkennen, was andere zu sagen/zu tun beabsichtigen, und Missverständnisse ausräumen helfen. Sie müssen konventionelle Arten von Aktivitäten, Sprachstilen, Körpersprache und tonalen Rahmungen (Ironie) erkennen und kooperieren und sich darüber abstimmen, worauf sie achten und was sie ignorieren sollen. Viele Anthropolog*innen verwenden Videoaufzeichnungen, die ihnen helfen, diese feinkörnige Detailgenauigkeit zu erfassen (vgl. Varenne und McDermott 1998).

Ausgehend von der zweiten Gruppe von Konzepten konzentriert sich die Untersuchung von Geselligkeit und Geselligkeit auf Fragen, wessen Gesellschaft man pflegt und auf die Form: wertgeschätzte Formen und ästhetische Beurteilung der angemessenen Passung zwischen Form, Beziehung und Kontext (Simmel 1950; Anderson 2015). Ethnographische Studien haben gezeigt, dass die Geselligkeit von "Freunden" und "Nachbarn" sowohl hoch geschätzt als auch hoch überwacht wird (Amit-Talai 1995; Birenbaum-Carmeli 1999). Freundschaftliche Geselligkeit basiert auf einem begrenzten sozialen Austausch zwischen "nur uns" und einem hohen Aufwand an Zeit und Energie. Nachbarschaftliche Geselligkeit umfasst in der Regel einen allgemeineren Austausch freundschaftlicher Begrüßungen, die mit Wetter-, Auto- oder Gartengesprächen angereichert sind. Nachbarschaftsbeziehungen sind in der Regel weniger exklusiv, weniger vertraulich und weniger zeitaufwendig.

Menschen beurteilen ständig die kontextuelle Angemessenheit des geselligen Verhaltens anderer. Haben sie ein Gespür dafür, wann und wo sie sich einander annähern oder Abstand halten sollen? Zeigen sie ein angemessenes Verhalten, sind sie auf einer Büoparty nicht "zu laut" oder "zu zurückgezogen", ein Nachbar "zu freundlich" oder ein Freund "zu distanziert"? Versteht z.B. der "geliebte Ehemann", dass "laut sein" bei einer Strandparty besser funktioniert als ein Abendessen bei der Schwiegermutter?

Fragen der Geselligkeit sind auch oft politischer Natur. Es können bestimmte Räume eingerichtet werden, um die Aktivität der Kinder einzuschränken, um "alle Arten von Kindern" zu rekrutieren oder "unerwünschte Elemente" auszuschließen. Während die meisten Schulen eine Ideologie verallgemeinerter Sozialität und Soziabilität propagieren, schränken die Schulen in Wirklichkeit die Zahl der Kinder ein, indem sie sie nach



TRANSCA

Altersgruppen trennen und nach akademischer Eignung oder Geschlecht sortieren. Sie können auch die Zeit einschränken, die den Kindern jeden Tag zur Verfügung steht, um Freundschaften zu pflegen (Amit-Talai 1995). Die Eltern ihrerseits können die Schulen für ihre Kinder danach auswählen, welche Arten von "Kindern anderer Leute" eingeschrieben sind.

b) Praktisches Beispiel

Detaillierte Studien der sozialen Interaktion sind nützlich, um zu analysieren, wie einfache Routinen Schulkinder (und Lehrer*innen) vielsagend sein können. Sie lenken unsere Aufmerksamkeit auf die Reaktionen der Kinder auf Dilemmata im Klassenzimmer, z.B. auf die subtilen Bemühungen eines armen Lesers, seine Chance, sein Talent zu zeigen, zu "verpassen" (Varenne und McDermott 1998). Außerhalb des Klassenzimmers zeigen insbesondere vergleichende Beschreibungen von Müttern, die mit Kleinkindern interagieren, die gerade sprechen lernen, deutlich, dass der Spracherwerb Hand in Hand geht mit der Aneignung des Verständnisses der sozialen Hierarchie (Ochs und Schieffelin 1993).

Feinkörnige Beschreibungen der sozialen Interaktion können auch dazu beitragen, Methoden für die Arbeit mit Kindern mit besonderen Bedürfnissen zu entwickeln. In "What a Dog Can Do: Children with Autism and Therapy Dogs in Social Interaction" (2010) präsentiert Olga Salomon zwei Fallstudien über die Interaktion von Kindern mit Therapiehunden, um die sozialen Potenziale von Kindern mit Störungen des autistischen Spektrums besser zu erfassen. Anhand von Videoaufzeichnungen der Hund-Kind-Interaktion, die das nonverbale Sozialverhalten und die Struktur des sozialen Handelns detailliert beschreiben, zeigt Salomon, wie Therapiehunde Kindern die Möglichkeit bieten, nicht-sprachliche soziale Handlungen zu üben und diese mit anderen zu koordinieren. Sie zeigt, wie Kinder soziale Kompetenzen, die mit Therapiehunden entwickelt wurden, in Interaktion mit Familienmitgliedern anwenden. Salomons Studie an Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen und ihren Familien zeigt, dass die Interaktion mit Hunden soziales Engagement und damit eine grössere Fähigkeit zur Teilhabe am Familien- und Gemeinschaftsleben vermittelt. Auf dieser Grundlage schlägt Solomon vor, dass wir Sozialität nicht als "eine Eigenschaft eines Individuums, sondern als eine durch bestimmte Arten der sozialen Interaktion realisierte Fähigkeit" (2010: 144, eigene Übersetzung) betrachten sollten.

Weiter denken:

Bitte denken Sie bei der Durchführung dieser Übungen daran, dass "Sozialität" nicht "da draußen" in der Welt ist. Vielmehr handelt es sich um ein offenes Verständnis-Konzept, das nützlich ist, um die vielen Wege zu erforschen, auf denen Menschen im täglichen Leben miteinander interagieren (und über ihre Interaktion sprechen).

- Welche Formen der sozialen Interaktion haben einen hohen pädagogischen Wert? Diskutieren Sie, warum dies so ist und welche Arten von Interaktion die geschätzte Form mit sich bringt. Diskutieren Sie auch, was Kinder tatsächlich aus ihrer Teilnahme an einer bestimmten Form der sozialen Interaktion lernen können (und nicht, was sie lernen sollten).



TRANSCA

- Machen Sie eine 3-minütige Videoaufnahme einer einfachen sozialen Interaktion. Laden Sie ein Video-Transkriptionsprogramm herunter und transkribieren Sie das Video so detailliert wie möglich. Besprechen Sie auf der Grundlage dieses Materials die "Arbeit", die die Teilnehmenden zur Durchführung dieser gemeinsamen Aktion leistet (nicht wie es sein sollte, sondern wie es ist).
- Diskutieren Sie die Bedeutung von Solomons Behauptung, dass wir Sozialität nicht als eine Eigenschaft eines Individuums sehen sollten, sondern vielmehr als eine Fähigkeit, die durch bestimmte Arten der sozialen Interaktion verwirklicht wird. Wie könnte dies für die Art und Weise sprechen, wie Sie ein Klassenzimmer organisieren?

Stichwörter / Querverweise

Weltgestaltung, Sozialität, Menschsein, Interaktion, Doing School, Lernprozesse,

Quellen:

Anderson, S. (2015) 'Sociability. The Art of Form'. In *Thinking Through Sociality. An Anthropological Interrogation of Key Concepts*, edited by V. Amit, New York and Oxford: Berghahn: 97-127.

Amit-Talai, V. (1995) 'The Waltz of Sociability: Intimacy, dislocation, and friendship in a Quebec high school'. In *Youth Cultures: A Cross-cultural Perspective*, edited by V. Amit-Talai and H. Wulff. London: Routledge.

Birenbaum-Carmeli, D. (1999) "'Love Thy Neighbour": Sociability and instrumentality among Israeli neighbors.' *Human Organization* 58(1): 82-93.

Briggs, J. (1998) *Inuit Morality Play: The Emotional Education of a Three-year-old*, New Haven CT: Yale University Press.

Durkheim, E. (1956) 'Education: It's Nature and Its Role.' In *Education and Sociology*, New York: The Free Press, 61-90.

Enfield, N. J. and S. C. Levinson (2006) *Roots of Human Sociality: Culture, Cognition and Interaction*. Oxford: Berg.

Flanagan, C. (1999) 'Early Socialisation. Sociability and Attachment.' *Modular Psychology Series*, London: Routledge.

Glick Schiller, N. and A. Çağlar (2016) 'Displacement, emplacement and migrant newcomers: rethinking urban sociabilities within multiscalar power', *Identities*, 23(1): 17-34, DOI: [10.1080/1070289X.2015.1016520](https://doi.org/10.1080/1070289X.2015.1016520).

Hann, C. (1996) 'Introduction: political society and civil anthropology'. In *Civil Society: Challenging Western Models*, edited by C. Hann and E. Dunn, London and New York: Routledge: 1-24.

Ingold, T. (1993) 'The Temporality of the Landscape,' *World Archaeology* 25(2): 152-174.



TRANSCA

- Long, N. (2015) 'Sociality In Anthropology.' *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. (2nd. Ed.), Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.12148-8>.
- Long, N. and H. Moore (2012) 'Sociality Revisited: Setting a New Agenda.' *Cambridge Anthropology* 30(1): 40-47.
- Miller, D. (2015) 'The Tragic Denouement of English Sociality.' *Cultural Anthropology* 30 (2):336-57. <https://doi.org/10.14506/ca30.2.11>.
- Pink, S. (2008) 'Re-thinking Contemporary Activism: From Community to Emplaced Sociality,' *Ethnos*, 73(2): 163-188.
- Postill, J. (2008) 'Localizing the internet beyond communities and networks.' *New Media & Society*, 10(3): 413-431.
- Rapport, N. and J. Overing (2007) 'Interaction', in *Social and Cultural Anthropology. The Key Concepts*, London: Routledge: 226-237.
- Simmel, G. (1950) 'Sociability – An Example of Pure, or Formal, Sociology.' In *The Sociology of George Simmel*, transl., ed. and with an Introduction by Kurt H. Wolff. Glencoe, IL: The Free Press: 41-57.
- Solomon, O. (2010) 'What a Dog Can Do: Children with Autism and Therapy Dogs in Social Interaction. *Ethos* 38(1): 143-166.
- Toren, C. (2012) 'Imagining the World that Warrants Our Imagination. The Revelation of Ontogeny', *Cambridge Anthropology* 30(1): 64–79.

Autor*innen: Sally Anderson (Dänemark)

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.



“The Educated Person”

Warum diesen Text lesen...?

Das Konzept der “educated person” geht auf die Bildungsanthropolog*innen Levinson & Holland zurück (1996) und ist ein hilfreiches theoretisches Werkzeug, um darüber nachzudenken, wie „Bildung“ gesellschaftlich definiert wird. Es eröffnet uns die Möglichkeit, über die vielen Arten und Weisen nachzudenken, auf die eine Person als un/gebildet angesehen wird.

Oft wird - in Europa und anderswo - eine ausgedehnte formale Bildung als Voraussetzung dafür gesehen, als "gebildet" angesehen zu werden. Wir neigen dazu, Jurist*innen als gebildeter anzusehen als Tischlermeister*innen und Mediziner*innen als gebildeter als Notaufnahme-Pflegekräfte. Weiterhin gibt es die Tendenz, Menschen mit praktischem Wissen, das auf langer Erfahrung beruht, als nicht wirklich "gebildet" zu betrachten. Doch obwohl Ärzte hochgebildet sind, kann sich vieles von dem, was sie wissen, im Maschinenraum eines Frachters, im Cockpit eines Flugzeugs oder auf der Musikbühne als nutzlos erweisen.

Das wirft wichtige Fragen auf: Wie lernen wir zu beurteilen wer gebildet ist? Und wer nicht? Welche Annahmen über Bildung leiten unser Denken? Die jeweiligen ortsspezifischen Definitionen einer "educated person" anthropologisch zu betrachten hilft uns darüber nachzudenken, ob die pädagogischen Ideale und Hierarchien, mit denen wir leben, sinnvoll und zweckmäßig sind, und wie wir sie gegebenenfalls umgestalten wollen.

Historischer Kontext

Durch ihre Forschungen in unterschiedlich stark industrialisierten Gesellschaften auf der ganzen Welt haben Anthropolog*innen seit langem festgestellt, wie Institutionen der modernen Schulbildung, die von Missionaren, kolonialen oder nationalen Regierungen eingeführt wurden, dazu neigten, lokale Bildungssysteme zu missachten. Sie wurden oft als "minderwertig", "rückständig" oder "nutzlos" für kommende Generationen angesehen.

Schon früh untersuchte der deutsche Anthropologe Otto F. Raum (1940) in seiner Studie über das Bildungssystem der Gemeinschaft der Chaga im Kilimandscharo sowohl formell festgelegten Unterricht (wie z.B. Initiationsriten) als auch informelles Peer-to-Peer-Lernen unter Jungen, die das Vieh der Familie hüteten. Sein Ziel war es, das Bewusstsein für die indigenen Bildungssysteme unter den kolonialen Entscheidungsträgern zu schärfen, die sich für die Einführung einer formalen englischen Schulbildung nach europäischem Vorbild einsetzten. Raum unterscheidet dabei zwischen *education* (Bildung im weiteren Sinne) und *schooling* (Schulbildung im engeren Sinne).

So umfasst ein anthropologischer Bildungsbegriff auch alle allgemeinen, d.h. nicht-formalen Formen des Erwerbs und der Aneignung von Wissen, wie z.B. Sprache, Formen des sozialen Austauschs, emotionales und moralisches Verhalten, Spiritualität und Weltanschauung. Oder

TRANSCA

anders gesagt, alle erdenklichen Arten, uns auszudrücken und in Austausch mit anderen zu treten mussten einmal gelernt werden. Dieser Bildungsbegriff bezieht sich auch auf bestimmte Formen der Ausbildung und auf eine Reihe von Kriterien, die dazu dienen, Menschen als mehr oder weniger sachkundig oder qualifiziert zu identifizieren. In „The Cultural Production of the Educated Person“ beschreiben Levinson und Holland Bildung als "kulturspezifische Praktiken, durch die bestimmte Bündel von Fertigkeiten, Kenntnissen und Diskursen dazu führen, dass die vollständig 'gebildete' Person definiert wird" (1996: 2). Schulbildung hingegen bezieht sich auf staatlich organisierte oder regulierte Institutionen des intentionalen Unterrichts, d.h. moderne Institutionen der Massenerziehung, sowohl private als auch öffentliche (vgl. Levinson und Holland 1996: 2f). Die modernen staatlichen Bildungssysteme, die in den 1800er Jahren und später eingerichtet wurden, standardisierten bestimmte Formen von Kenntnissen als anerkanntes "Wissen"; sie organisieren die Menschen in Alters- und/oder Fähigkeitsstufen und ordnen diese nach einer formalisierten Hierarchie von primären, sekundären und tertiären Stufen der Schulbildung.

Diese Unterscheidung zwischen *education* (Bildung) und *schooling* (Schulbildung) ist wichtig, um zu erkennen, dass Lernen in allen Aspekten des täglichen Lebens stattfindet und dass nicht alle Wege, Wissen zu erwerben, eine formale Schulbildung erfordern. Dies ist insbesondere in der heutigen Welt von Bedeutung, in der moderne Institutionen der nationalstaatlichen Schulbildung global geworden sind (Anderson-Levitt 2003).

a) Diskussion

Trotz des historischen Aufschwungs der öffentlichen Massenbildungssysteme, die eine einheitliche Form der Schulorganisation und einflussreiche Leitbilder von "Bildung" hervorbrachten, gibt es ständige Debatten um Definitionen von "Bildung" und was die *educated person* eigentlich ausmacht. Alle Gesellschaften haben eigene Modelle, wie man zu einer anerkannten *educated person* wird. Sowohl gesellschaftsübergreifend als auch innerhalb von Gesellschaften können sowohl majorisierte als auch minorisierte Gruppen, die durch Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit, Religion usw. definiert werden, ihre eigenen unterschiedlichen Vorstellungen von einer *educated person* und bevorzugten Wissensformen und Bereiche entwickeln (Levinson und Holland 1996: 21). Diese können sowohl innerhalb als auch außerhalb des schulischen Umfelds entwickelt werden, und zwar sowohl in Erweiterung als auch im Gegensatz zu den vorherrschenden Vorstellungen von der *educated person* (Luttrell 1996).

Schulen und andere Orte der Kinder- und Jugenderziehung sind auch immer umkämpfte Stätten kultureller (Re-)Produktion. Politiker*innen, Pädagog*innen, Eltern und viele andere Beteiligte sind sich nicht unbedingt einig über eine Definition von Bildung oder darüber, was "gebildet werden" bedeuten soll. Wissenschaftler*innen debattieren immer noch, ob Schulen die Schüler*innen ermächtigen oder disziplinieren (vgl. Jules Henry), und kritisieren, wie persönliche Schicksale von "Erfolg" oder "Misserfolg" durch die Schulbildung beeinflusst werden (vgl. Varenne und McDermott). Ein weiterer Kritikpunkt ist die moralische und ökonomische Rangordnung verschiedener "verschulter Identitäten" und wie sich diese auf das Leben und die Lebensgrundlagen der Menschen auswirken (Valentin 2003).



TRANSCA

Das theoretische Konzept der *educated person* ist nützlich, um 1) privilegierte Vorstellungen von richtigem Wissen und Verhalten zu hinterfragen und 2) ein breiteres Spektrum an Vorstellungen von dem, was Bildung bedeutet, auf den Tisch zu bringen (Siehe hierzu auch *Funds of Knowledge*). Die Erforschung der "cultural production of the educated person" (nach Levinson und Holland 1996) ermöglicht es uns, besser zu verstehen, wie vorherrschende Vorstellungen von Bildung in den Praktiken des Alltagslebens ständig in Frage gestellt, angefochten und auch verändert werden.

b) Ethnographische Beispiele

Generell lässt sich sagen, dass die Messung der "Reife" eines Kindes anhand des chronologischen Alters, aufgeschlüsselt in Monate, keineswegs ein natürliches globales Phänomen ist. "Fünf- und Dreiviertel" Jahre alt zu sein, ist eine kulturspezifische Methode zur Messung der Kindheit, die durch die Einschulung von Kindern in modernen Einrichtungen wie Schulen, Sommerlagern, Sport- und anderen Freizeiteinrichtungen an Bedeutung gewonnen hat. Kathryn Anderson-Levitt's lesenswerte Ethnographie über die Art und Weise, wie Schulen Kinder "am Fließband" produzieren, hinterfragt kritisch die Praxis der Charakterisierung von Kindern als "jung" oder "alt" auf der Grundlage eines chronologischen Alters, das genau in Monaten gemessen wird. Ebenfalls hinterfragt sie, ob die schwer fassbaren Begriffe "geistiges Alter", "Reife" und "Niveau" mit gleicher Präzision gemessen werden können (1996: 57). In ethnographischen Studien über Leseklassen in Frankreich und den USA konzentriert sie sich darauf, wie Lehrer die Begriffe "Alter" und "Reife" verwenden, um den "Fortschritt" eines Schülers zu bewerten und festzustellen, ob er "vor", "pünktlich" oder "hinter" dem Zeitplan liegt. Anderson-Levitt weist darauf hin, dass dieses neuartige Modell der Kindheit und die Fixierung auf Alter und Reife eine kulturelle Konstruktion ist. Diese hat zur Folge, dass solch eine "Fließband-ähnliche" Organisation der Massenschulbildung mit Maßnahmen für die Klassifizierung der Kinder einer "Rennstrecke" ähnelt (1996: 57f).

In "Becoming Somebody in and against School" befasst sich Wendy Luttrell (1996) mit dieser wichtigen Frage, wie Menschen ihre Identitäten sowohl im Einklang mit Schulen als auch in der Ablehnung von Schulen selbst gestalten. Ausgehend von einer ethnographischen Studie über Frauen, die in zwei US-Städten in der Erwachsenenbildung eingeschrieben sind, zeigt sie auf, wie Frauen davon sprechen, in die Schule zurückzukehren, um einen High-School-Abschluss zu erlangen, um das "Selbst zu verbessern" und sich schließlich "als jemand zu fühlen".

Worauf sich "sich wie jemand fühlen" in verschiedenen Kontexten bezieht, hängt davon ab, wie Bildungs- und beruflicher "Erfolg" kulturell verstanden wird. An Orten, an denen Menschen gelernt haben, sich als "rückständig" zu identifizieren, kann Erfolg an der Erlangung einer "schulischen Identität" gemessen werden. Laura Rivals Studie (1996) über "moderne Schulbildung" versus "Waldpädagogik" bei den Huaoroni im ecuadorianischen Amazonasgebiet gibt einen einzigartigen Einblick in die Art und Weise, wie die im Wald erzogenen Huaoroni, die danach streben, "modern" zu werden, eine staatliche Schulbildung annehmen. Diese verändert wiederum ihre alltäglichen Gewohnheiten in Bezug auf Essen,



TRANSCA

Kleidung und Körperpflege, ihre sozialen Praktiken, Werte und Überzeugungen. Sie werden neu organisiert und so entstehen neue soziale Identitäten. Rival zeigt, wie die Einführung der staatlichen Schulbildung in einem Dorf eine neue soziale Unterscheidung zwischen den "rückständigen" Bewohner*innen des Waldes und den "modernen" Bürger*innen der Stadt einführt.

Karen Valentins Arbeit (2003) in einer besetzten Siedlung in Kathmandu offenbart ähnliche Wünsche und Dilemmata beim Streben nach einer "geschulten Identität". Hier hatten Jugendliche hohe Erwartungen, dass eine "geschulte Person" ihre Chancen auf Beschäftigung, wirtschaftliche Sicherheit und größeres soziales Prestige verbessern würde. Jugendliche, die eine formale Schulbildung erhielten, fanden sich zwischen zwei Welten wieder: der Einhaltung konventioneller Kastenpraktiken durch ihre Eltern und der egalitären Idealvorstellung, die von NGOs und Schulen gefördert wird. Unterscheidungen von modern/traditionell, städtisch/ländlich oder geschult/ungeschult spielten in die Art und Weise hinein, wie sich Jugendliche aufgrund ihrer geschulten Identität im Gegensatz zur Generation ihrer Eltern definierten. Dies wiederum führte dazu, dass sie als Popstars und Schauspieler*innen mit kastenübergreifenden Ehen und neuen Lebensstilen experimentierten. Valentins Studie erinnert uns daran, dass die educated person zwar an bestimmten Orten kulturell geprägt wird, aber auch neue kulturelle Formen hervorbringt (Vgl. Levinson und Holland 1996).

Weiter denken:

- Wie kommen die Menschen in Ihrem Land/Ihrer Region dazu, als gebildet gesehen zu werden und sich selbst als gebildet zu sehen? Welche Arten von Wissen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen gehören zum "Gebildet-Sein" in verschiedenen Umfeldern und sozialen Kontexten?
- Was bedeutet es für den Zugang einer Person zu bestimmten Arbeitsplätzen, gesellschaftlicher Wertschätzung und Anerkennung in der Gesellschaft, als "gebildet" angesehen zu werden?
- Welche Formen von Autorität und Gehört-werden verleiht das "Gebildet-Sein"?
- Welche Vorstellungen der educated person werden gegenwärtig im globalen Maßstab produziert?

Stichwörter / Querverweise

Bildung, Wissen, Funds of Knowledge, Privilegien, schooling, Sozialisation, Identität

Quellen:

Levinson, B.A., D. E. Foley and D. C. Holland (1996) *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, edited by B. Levinson, D. E. Foley and D. Holland, Albany, NY: SUNY Press.

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*, edited by B. Levinson, D. E. Foley and D. Holland, Albany, NY:



TRANSCA

SUNY Press, 1-56.

Anderson-Levitt K.M. (1996) Behind Schedule: Batch-Produced Children in French and U.S. Classrooms. In *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, edited by B. Levinson, D. E. Foley and D. Holland, Albany, NY: SUNY Press, p. 57-78.

Anderson-Levitt K. M. (2003) A World Culture of Schooling? In *Local Meanings, Global Schooling*, edited by Anderson-Levitt K.M., New York: Palgrave Macmillan, 1-26.

Luttrell, W. (1996) Becoming Somebody in and against School: Toward a Psychocultural Theory of Gender and Self Making. In *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, edited by B. Levinson, D. E. Foley and D. Holland, Albany, NY: SUNY Press, 93-118.

Raum, O.F. (1940) *Chaga Childhood. A Description of Indigenous Education in an East African Tribe*, London, New York and Toronto: Oxford University Press.

Varenne. H. and R. McDermott (1999) *Successful Failure. The School America Builds*, Boulder, CO: Westview Press.

Supplementary Ethnographic Reading

Rival, L. (1996) Formal Schooling and the Production of Modern Citizens in the Ecuadorian Amazon. In *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, edited by B. Levinson, D. E. Foley and D. Holland, Albany, NY: SUNY Press, 153-168.

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, 155-182.

Autor*innen: Sally Anderson (Dänemark)

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.



TRANSCA

Umwelt

Warum diesen Text lesen

Nicht zuletzt die Klimakrise hat das *Anthropozän* – eine von Geolog*innen ausgerufenen neue geochronologischen Epoche der Erde, markiert durch einen irreversiblen Einfluss des Menschen – in den Mittelpunkt der öffentlichen Aufmerksamkeit gerückt. Es scheint, dass Umweltfragen sowohl unser Leben und das unserer Nachkommen bestimmen werden. So kommt Lehrenden die zentrale Rolle zu, das Thema Umwelt auf eine Weise einzubeziehen, die verschiedene Arten der Verantwortung für das zukünftige Leben auf dem Planeten fördert. Lehrer*innen wie Pädagog*innen generell sind dafür verantwortlich, den Lernenden das Wissen und die Fähigkeiten zu vermitteln, die sie brauchen, um sich in einer sich verändernden Welt zurechtzufinden. Es gibt kein Schulfach, in dem das Wissen über verschiedene Umweltprozesse nicht sinnvoll einbezogen werden kann, und die Anthropologie kann dabei helfen zu lernen, wie.

Historischer Kontext

In der Anthropologie bezieht sich der Begriff Umwelt im Allgemeinen auf unsere physische und soziale Umgebung und umfasst hier mehr als das, was oft als Natur bezeichnet wird. Er umfasst die materiellen Bedingungen, die das Leben unterstützen, die gebaute Umwelt, d.h. eine vom Menschen geschaffene, sowie die soziokulturelle Umgebung, d.h. die Beziehungen, die wir mit anderen Wesen und Dingen haben. Diese Unterscheidung ist jedoch grob, und die begriffliche Dichotomie zwischen Natur und Kultur (oder Gesellschaft) als zwei verschiedenen, gegensätzlichen Phänomenen neigt dazu, zu vergessen, dass der Mensch selbst Teil der Natur ist und dass diese beiden Unterscheidungen wie andere Konzepte lediglich nur Werkzeuge zum Denken sind.

Das oft benutzte Konzept der Ökologie bezieht sich auf die Interaktion zwischen Menschen, anderen Tieren, Pflanzen und anderen Organismen und einer bestimmten Umwelt. Umwelt und Ökologie sind in letzter Zeit zu wichtigen globalen Themen geworden, nicht zuletzt wegen der Auswirkungen menschlicher Aktivitäten, speziell unserer Wirtschaftsweise des industriellen Kapitalismus, auf das Erdsystem, die das neue geologische Zeitalter des Anthropozäns markieren.

a) Diskussion

Schon seit Beginn der Disziplin haben Anthropolog*innen schon immer die Wechselwirkungen zwischen dem Menschen und seiner Umwelt zur Kenntnis genommen und untersucht. So bildeten sich Sub-spezialisierungen innerhalb der Anthropologie, um



TRANSCA

diese Beziehungen zu erforschen, wie die Umweltanthropologie, die ökologische Anthropologie oder die Ethnoökologie. Es ist schließlich die einzige Art und Weise, wie Menschen und andere Wesen und Dinge in der Welt existieren, nämlich in Umgebungen, die gleichzeitig durch Handeln geformt werden als auch ihre Bewohner*innen formen, durch Anpassungsprozesse, die nie gänzlich abgeschlossen sind.

Während die Anthropologie zwar immer den Menschen im Hinblick auf das Eingebettet-sein in verschiedenste Umgebungen im Blick hatte, so hat sie dennoch, wie die Sozialwissenschaften generell, Dichotomien geschaffen, die auf der einen Seite das menschliche Handeln gegenüber der Umwelt im Zentrum haben oder auf der anderen Seite, und das in weitaus geringerem Maße, die Umwelt als Quelle menschlichen Handelns privilegieren. Einige Anthropolog*innen haben argumentiert, dass es genau diese dichotome und zentrierte Denkweise ist, die zum Anthropozän geführt hat.

Das Anthropozän weist auf eine Zäsur in der Intaktheit von geologischen Prozessen hin - die Gesamtheit der voneinander abhängigen physikalischen, chemischen, biologischen und menschlichen Prozesse, von denen unsere Existenz abhängt. Zentral ist hier die menschliche Aktivität als Eingriff in diese Prozesse. Anna Tsing (2015) und andere Anthropolog*innen kritisieren jedoch den Begriff des Anthropozäns, der die Menschheit im Allgemeinen als mächtigste globale Kraft in den Mittelpunkt stellt. Sie weist uns darauf hin, das, was geschieht, als den Effekt einer sehr speziellen modernen kapitalistischen Logik zu sehen, die alle Menschen und andere Wesen in Ressourcen verwandelt. Während der Mensch den Planeten seit Zehntausenden von Jahren in verschiedenen Formen bewohnt, ist es erst in jüngster Zeit so, dass alles organische Leben und anorganisches Material in Ressourcen für Ausbeutung und Profit verwandelt wird.

Die Last globaler ökologischer Zusammenbrüche ist unverhältnismäßig verteilt, denn es betrifft die vulnerabelsten sozialen Gruppen so dass diejenigen, die am wenigsten zu den Auswirkungen des Klimawandels beigetragen haben, nichtsdestotrotz die größte Last tragen werden. Die wohlhabendsten Staaten, einschließlich der EU, tragen unverhältnismäßig stark zu den Emissionen, der Umweltverschmutzung, dem Konsumverhalten und anderen Triebkräften des Klimawandels bei und können sich gleichzeitig auch besser vor seinen Auswirkungen schützen.

Im Sommer 2019 veröffentlichten die Vereinten Nationen einen Bericht, in dem sie uns ein weiteres Mal vor den unvermeidlichen Folgen des Klimawandels und der daraus resultierenden "Klima-Apartheid" warnten, die zu beschleunigter Migration, Tod und zunehmender Ungleichheit führt:



TRANSCA

"Auf eine perverse Art und Weise werden die Reichsten, die über die größte Anpassungsfähigkeit verfügen und für die überwiegende Mehrheit der Treibhausgasemissionen verantwortlich sind und davon profitiert haben, am besten in der Lage sein, den Klimawandel zu bewältigen, während die Ärmsten, die am wenigsten zu den Emissionen beigetragen haben und am wenigsten in der Lage sind zu reagieren, am stärksten geschädigt werden. Die ärmste Hälfte der Weltbevölkerung - 3,5 Milliarden Menschen - ist für nur 10 Prozent der CO₂-Emissionen verantwortlich, während die reichsten 10 Prozent für die volle Hälfte verantwortlich sind. Eine Person in den reichsten 1 Prozent verbraucht 175 Mal mehr CO₂ als eine Person in den unteren 10 Prozent" (Alston 2019: 4f, eigene Übersetzung)

Dementsprechend sollte klar sein, dass das Anthropozän für uns alle eine große Herausforderung darstellt. Lehrer*innen und Pädagog*innen befinden sich in einer Situation, in der sie Lernende auf die Lebenswirklichkeiten vorbereiten müssen, die sie selbst noch nicht kennen. Ihre Klassenzimmer werden immer vielfältiger, da sich die Migrationsmuster global und lokal aufgrund des Klimawandels beschleunigen und die Ungleichheit zwischen Arm und Reich zunimmt.

In der Sonderausgabe von "Teaching Anthropology" mit dem Titel "*Teaching anthropology in uncertain times*" (2017) laden uns die Autor*innen dazu ein, zu sehen, wie eine ethnographisch informierte Pädagogik dazu beitragen kann, den Unterricht so zu gestalten, dass Unsicherheit zu einem brauchbarem analytischem Instrument für das Lernen und Leben in unstillen Zeiten wird. Kyle Harp-Rushing (2017) schreibt über das Nachwirken von anthropologischen Lerninhalten, d.h., die Resonanz anthropologischer Ideen und ethnographischer Sensibilitäten, die die Schüler*innen "in die Welt hinaus" mitnehmen, unabhängig davon, ob sie sich später im Leben explizit mit Anthropologie beschäftigen oder nicht. Stefanelli (2017) verweist auf den bedeutenden Beitrag von anthropologischen Sichtweisen als eine Reihe von reflexiven, kritischen Praktiken, von denen die Studierenden in kommenden unstillen Umständen profitieren. Doch zunächst, wie Marie Brennan (2017) betont, ist folgendes vonnöten:

*"Um unsere Arbeit im Bildungswesen verantwortungsvoll zu tun, uns eine komplexe Lesart der Welt aneignen, als Weltbürger*innen und Mitglieder verschiedener Gemeinschaften, einschließlich derer der weltweiten im Bildungsbereich tätigen Lehrenden im 21. Jahrhundert. Wir können es uns nicht leisten, in Bezug auf die sich verändernde Welt Analphabet*innen zu sein, und das bedeutet, dass wir viel vertrauter mit einem breiteren Spektrum physikalischer und sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse und mit lokalen Räumen/Orten werden müssen".*
(2017: 46, eigene Übersetzung)

b) Praktisches Beispiel

Cara Payne (2015) bietet uns zugleich ein Projekt und eine ethnographische Studie über den

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



TRANSCA

australischen Lehrplan, die dem Prinzip der Nachhaltigkeit Priorität einräumt. Die Studie umfasste die Entwicklung und Umsetzung eines auf Nachhaltigkeit ausgerichteten wissenschaftlichen Programms, das in den Unterricht der Kinder eingebettet ist. Das wissenschaftliche Programm basierte auf einer sozialkonstruktivistischen Lerntheorie, und seine Pädagogik wies Strategien auf, die kooperatives Lernen erleichterten. Das Programm war auf kleine Kinder zugeschnitten, indem es alters- und kulturangepasste Verbindungen und Perspektiven zur Bildung bot, die lokale Umgebung für Exkursionen, Untersuchungen und produktive Aktionen nutzte und die Bodenständigkeit des Programms verstärkte. Auf der Grundlage von kooperativen Lernstrategien und der Einbeziehung der Kinder in die Reflexion durch wissenschaftliche Zeitschriften unterstützte dieser kindzentrierte Ansatz verschiedene Lernstile durch Exkursionen, problembezogene Anweisungen und die Bereitstellung einer unterstützenden Umgebung, in der ihre Grundbedürfnisse erfüllt wurden. Die Teilnahme der Kinder an dem Programm führte zu ihrer Befähigung zu Themen wie der Sinnhaftigkeit von Handlungen, einer positiveren Einstellung zu Fragen der ökologischen Nachhaltigkeit wie gegenseitige Verantwortung, Biodiversität, Erhaltung des Lebensraums, Ressourcennutzung, Wasserverschmutzung, Müll und Abfall, Luftverschmutzung und Verbindungen von Dingen. Die Studie erarbeitete und implementierte nicht nur ein Programm, sondern machte auch eine Reihe von Vorschlägen und Empfehlungen für Lehrer*innen, Pädagog*innen und Schulen, was die Planung, Umsetzung und das Engagement in Umweltfragen über eine einzelne Disziplin, ein Programm oder eine Klasse hinaus betrifft.

Zuletzt bleibt zu sagen, dass das Anthropozän Fragen rund um Klimagerechtigkeit aufwirft, und so untrennbar mit anderen Konzepten in der vorliegenden Publikation verknüpft ist. Dementsprechend ermutigen wir Sie, sich auch mit anderen Themen zu befassen, wie zum Beispiel dem Kolonialismus, der Globalisierung, dem Ethnozentrismus und Migration.

Weiterdenken...

1. Auf welche Weise ist die Frage des Klimawandels in Ihrem Fachgebiet behandelt worden? Halten Sie dies für angemessen?
2. Können Sie versuchen, darüber nachzudenken, wie diese Fragen Ihre Schüler*innen individuell und kollektiv betreffen? Wie wirken sie sich auf Ihre Lebensweise und Ihren Alltag aus? Wie wirken sie sich auf Ihre Stadt, Ihre Gemeinde oder Ihr Land aus?
3. Welches sind die dringendsten Umweltprobleme, die die Gemeinschaften, die Sie unterrichten, betreffen? Beschäftigen Sie sich in Ihrem Unterricht mit einem dieser Themen? Wie könnten Sie versuchen, diese Themen Ihren Schüler*innen zugänglicher zu machen?

Stichwörter / Querverweise

Globalisierung, Ethnozentrismus, Migration, Doing school, Reflexivität, Kolonialismus



TRANSCA

Quellen

Brennan, M. (2017). "Struggles for teacher education in the age of the Anthropocene" *Journal of Education* (69), 43-66. <http://www.scielo.org.za/pdf/jed/n69/03.pdf> (zuletzt abgerufen am 25.04.2020)

Haenn, N. & Wilk, R. (2006). *The Environment in Anthropology A Reader in Ecology, Culture, and Sustainable Living*. NYU Press.

Harp-Rushing, K. (2017). "Teaching uncertainty: an introduction". In: *Teaching Anthropology*, 7(1).

<https://culanth.org/fieldsights/teaching-uncertainty-an-introduction> (zuletzt abgerufen am 25.04.2020)

Payne C. (2015). Education for sustainability: and ethnographic study of 15 year-2/3 Rural Wester Australian Children's Attitudes on Sustainability. Faculty of Education and Arts. Edith Cowan University. MA-Thesis.

Tsing, L. A. (2015). *The Mushroom at the End of the World: On the Possibility of Life in Capitalist Ruins*. Princeton University Press.

Stefanelli, A. (2017). The Afterlife of Anthropological Teaching. In: *Teaching Anthropology*, 7(1). <https://www.teachinganthropology.org/ojs/ind> (zuletzt abgerufen am 25.04.2020)

American Anthropological Association statement on Humanity and Climate Change <http://s3.amazonaws.com/rdcms-aaa/files/production/public/FileDownloads/pdfs/cmtes/commissions/CCTF/upload/AAA-Statement-on-Humanity-and-Climate-Change.pdf> (zuletzt abgerufen am 25.04.2020)

Alston, P. (2019). *Climate change and poverty Report of the Special Rapporteur on extreme poverty and human rights*. In: Human Rights Council Report, Item 3. <https://digitallibrary.un.org/record/3810720#record-files-collapse-header> (zuletzt abgerufen am 25.04.2020)

Autor*innen: Jelena Kuspjak, Danijela Birt Katić (Kroatien)

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.

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



TRANSCA

Verwandtschaft

Warum diesen Text lesen...

Verwandtschaft bestimmt das Leben aller Menschen, unabhängig davon, wo sie leben. Als Teil dessen, was uns menschlich macht, verbinden diese familiären Netzwerke Menschen und gestalten Beziehungen in allen Gesellschaften. Somit stellt dieses Thema ein zentrales Interesse anthropologischer Forschung dar. So untersuchen Anthropolog*inne schon lange verschiedene Formen von Verwandtschaftsnetzwerken, um zu verstehen, wie Menschen Beziehungen in industriellen und nicht-industriellen Gesellschaften gestalten. Anthropologische Zugänge zu Verwandtschaft sind nützlich, um Beziehungsgeflechte zu verstehen, die in der Schule und in breiteren Bildungskontexten entstehen und geformt werden.

Historischer Kontext

Louis Henry Morgan, ein amerikanischer Rechtsanwalt und Anthropologe, gehörte zu den ersten Wissenschaftler*innen, die sich mit Verwandtschaftsbeziehungen befassten. Sein Buch "The Ancient Society" (1877) legte den Grundstein für die vergleichende Untersuchung von Verwandtschaftssystemen auf der ganzen Welt. Die darauffolgenden Verwandtschaftsstudien (die sogenannten "kinship studies") haben sich mit den Symboliken und Systemen befasst, Verwandtschaftsbeziehungen ordnen. Das kann auf vielen Ebenen relevant sein: rechtlich, politisch oder auch emotional. Vorstellungen von Abstammung, Zugehörigkeit, Wechselseitigkeit und Verpflichtung zwischen den Generationen werden dabei in den Blick genommen. Als Grundlage jeder sozialen Organisation geht es bei Verwandtschaft darum, wie Menschen mit "den grundlegenden Tatsachen des Lebens umgehen: Fortpflanzung, Schwangerschaft, Elternschaft, Sozialisation, Geschwisterschaft und Tod" (Fox 1983, eigene Übersetzung). Anthropolog*innen erkannten schon früh, dass Menschen um den Globus Verwandtschaft anders verstehen und organisieren als im europäischen Raum üblich. Nicht unbedingt durch Biologie oder "Blutsverwandtschaften", sondern auch durch „erdachte“ Abstammungslinien, Fürsorgepraktiken oder durch gemeinsames Leben, Arbeiten und Essen. So hat sich die Untersuchung von Verwandtschaft vom Vergleich von "Systemen", die Gesellschaften strukturieren, zur Untersuchung breiterer Art und Weise entwickelt: wie Menschen Formen der Verwandtschaft praktizieren (Carsten 2000), die Gegenseitigkeit menschlicher Koexistenz verstehen (Sahlins 2013), und Verwandtschaft durch alltägliche und rituelle Prozesse immer wieder neu produzieren (Howell 2003).

a) Diskussion

In ihrem Bemühen zu verstehen, was Verwandtschaft im Kontext einer bestimmten Gesellschaft bedeutet, haben Anthropolog*innen eine Reihe verwandter Konzepte entwickelt, wie z.B.: Abstammung, Abstammungsgruppe, Abstammungslinie, Affinität,

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



TRANSCA

Blutsverwandtschaft und fiktive Verwandtschaft (engl. descent, descent group, lineage, affinity/affine, consanguinity/cognate & fictive kinship - die genaue Begriffswahl, sowohl im Englischen als auch im Deutschen, ist jedoch bis heute umstritten). Beeinflusst von verschiedenen wissenschaftlichen Paradigmen untersuchte eine Strömung in der Anthropologie in erster Linie die Sozialstruktur und die Rechte und Pflichten, die Verwandtschaftsnetzwerke schaffen und verstehen. Diese werden als Sozialanthropolog*innen verstanden. Kulturanthropolog*innen hingegen widmeten in ihrer Untersuchung der symbolischen Aspekte der Verwandtschaft der Bedeutung, der Praxis und dem Handeln mehr Aufmerksamkeit. Im Laufe der Jahre haben die Anthropolog*innen ihren Blickwinkel auf die Verwandtschaft verändert. Erst gingen sie von der Verwandtschaft als einer Angelegenheit von Fleisch und Blut (Malinowski 1930) aus, dann als Art und Weise, über Eigentums- und Klassenbeziehungen zu sprechen (Leach 1967), hin zu strategischen Entscheidungen und emotionalen Bindungen (Bourdieu 1977) oder auch von Verwandtschaft Netzwerken politischer Macht (Kuper 2016). Die Perspektiven variieren wie angesprochen stark, je nach Hintergrund der Forscher*innen. Wenn wir eine Sekunde innehalten und darüber nachdenken, wie Verwandtschaft in das tägliche Leben und in die tägliche Realität der Menschen integriert ist, wie sie emotionale Unterstützung formt und erzeugt, Hilfe zwischen Haushaltsmitgliedern bildet, können wir jedenfalls bekräftigen, dass Verwandtschaft ein universelles, vitales Prinzip des sozialen Lebens ist. Mit anderen Worten: Verwandtschaft zählt.

In ihrer Arbeit über Beziehungskulturen (2000) führte Janet Carsten neue Konzepte in die Erforschung von Verwandtschaft, Geschlecht und Politik ein. Ohne die biologischen und psychologischen Aspekte der Verwandtschaft abzulehnen, konzentrieren sich neue Studien mehr auf die Sozialität der Verwandtschaft. Anthropolog*innen untersuchen nun neue Reproduktionstechnologien, gleichgeschlechtliche Ehen, Konzeptionen von Partnerschaft vs. Ehe, Wiederverheiratung, neue Formen der Elternschaft und wie Individuen und Staaten mit diesen neuen Formen der Verwandtschaft umgehen. Die ständige Herausforderung für Anthropolog*innen besteht darin, die Organisation von Verwandtschaftsnetzwerken und anderen Formen der Verwandtschaft in lokalen Kontexten zu verstehen. Das heißt unter anderem, nachvollziehen zu können, warum Menschen enorme Mengen an Zeit und Mühe, Energie und Geld investieren, um enge Beziehungen zu denjenigen zu pflegen, die sie als verwandt betrachten. In diesem gegenwärtigen Moment globaler Interdependenz, Mobilität und neuer Familienformen fragen sich Anthropolog*innen, wie Verwandtschaft und verwandtschaftliche Beziehungen im Leben von Individuen sich verändern und ggf. ihre Kontinuität behalten können. Für den pädagogischen Bereich ist von Interesse, wie wir anthropologische Ansätze zu Verwandtschaft und Verwandtschaft anwenden könnten, um unsere spezifischen Vorstellungen zu Erziehung, Kindheit und Erwachsenwerden zu hinterfragen. Interessant ist hierbei unter anderem, wie Schulen Formen von Peer-



TRANSCA

Beziehungen formen, die für Kinder von Bedeutung sind, sowie pädagogische Vorstellungen von sozialer Integration und Mobilität.

b) Praktisches Beispiel

Familiengeschichten können im Unterricht eine wichtige Rolle spielen. Lehrer*innen treffen auf Schüler*innen, die Lebenskrisen erlebt haben, die durch interne Familientragödien oder externe Faktoren wie Kriege, Konflikte oder Naturkatastrophen verursacht wurden. Solche Erfahrungen tragen zur Bildung von Familiengeschichten bei, die von einer Generation an die nächste weitergegeben werden. Beispielsweise wäre im Geschichtsunterricht folgendes denkbar: um das Bewusstsein der Kinder zu schärfen und ihnen zu helfen, mit diesen Ereignissen umzugehen, und um eine Klassengemeinschaft aufzubauen, können Lehrer*innen Kinder ethnografische Forschungen über die Geschichte und Erzählungen ihrer Familie durchführen lassen.

Eine solche Forschung kann die Durchführung von Interviews mit Familienmitgliedern und die gemeinsame Erkundung von Familienerinnerungsstücken und Familienfotos beinhalten. Die Schüler*innen können einen Familienstammbaum erstellen, die Personen im Stammbaum mit Hilfe von Fotos und Nachnamen verbinden und die verschiedenen Rechte und Pflichten besprechen, die Beziehungen definieren. Die Erforschung von Familiennamen ermöglicht es den Schüler*innen, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wie Familiennamen aus Personennamen, Herkunftsorten, Familienbesitz oder Berufen abgeleitet werden. Die Diskussion von Familiennamen ermöglicht es den Schüler*innen, etwas über die Familienidentität im Hinblick auf eine soziale Gruppe oder Klasse zu erfahren. Die Schüler*innen können auch Karten zur Familien- und persönlichen Mobilität erstellen, aus denen hervorgeht, wohin und wann die Familie/der Einzelne umgezogen ist und sich niedergelassen und neu angesiedelt hat, und die Fragen aufwerfen, warum Familien umziehen oder migrieren.

Da die Schüler*innen viele verschiedene familiäre und persönliche Geschichten und Erfahrungen haben, sollte es ihnen möglich sein, Stammbäume zu erstellen, die auf emotionaler Nähe oder anderen Formen der Verwandtschaft basieren, die für das Kind von Bedeutung sind, z.B. Freunde, Haustiere, Au-pairs, Nachbarn und anderen engen Beziehungen. Dies stellt nur ein denkbare Beispiel da, wie sich eine Sensibilität gegenüber dem Thema Verwandtschaft pädagogisch umsetzen lässt.

Weiterdenken:

- Nicht alle Kinder leben in konventionellen Kernfamilien. Einige haben vielleicht nur einen lebenden Elternteil, einige leben bei ihren Großeltern, andere haben geschiedene oder gleichgeschlechtliche Eltern. Wie könnten Sie eine Klassendiskussion über diese verschiedenen Familiensituationen gestalten, indem Sie anthropologische Ansätze für Verwandtschaft und Verwandtschaft verwenden?

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



TRANSCA

- Familiennamen haben unterschiedliche Formen der Bedeutung. Während adelige Nachnamen oder Nachnamen, die mit Dörfern, Tälern oder Bauernhöfen in Verbindung gebracht werden, lange Abstammungslinien signalisieren können, signalisieren aktuelle Formen mit Bindestrich - wie Scheper-Hughes oder Johnson-Hanks - die Heirat zwischen verschiedenen Verwandtschaftsgruppen. Wie lässt sich so etwas pädagogisch sinnvoll in den Unterricht integrieren, etwa bei Vorstellungsrunden?
- Bitten Sie die Kinder, Verwandtschaftstabellen von drei bis vier Generationen ihrer Familie zu erstellen. Diskutieren Sie die Ähnlichkeiten und Unterschiede in diesen Diagrammen und erörtern Sie, wie Kinder Großeltern, Tanten, Onkel und Cousins klassifizieren und in Beziehung zu ihnen stehen. Bleiben Sie sensibel dafür, was diese Diagramme über den Erfahrungshintergrund der Kinder aussagt.

Stichwörter / Querverweise

Beziehungsgeflechte, Verwandtschaft, Migration, Mobilität, Reflexivität,

Quellen

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

Douglas, M. (1966/2002). *Purity and Danger: An Analysis of Concepts of Pollution and Taboo (Routledge Classics)*. Routledge.

Fox, R. (1983). *Kinship and Marriage. An Anthropological Perspective*. Cambridge University Press.

Howell, S. (2003). Kinning: The Creation of Life Trajectories in Transnational Adoptive Families. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 9(3), 465-484.

Johnson-Hanks, J. (2007). "Women on the market: Marriage, consumption, and the Internet in urban Cameron." *American Ethnologist* 34(4), 642-658.

Parkin, R. (2004). *Kinship and Family: An Anthropological Reader 1st Edition*. Wiley-Blackwell

Sahlins, M. (2013). *What Kinship Is – And Is Not*. Chicago: University Press.

Schneider, D. (1968). *American Kinship. A Cultural Account*. The University of Chicago Press.

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



TRANSCA

Strathern, M. (1992). *After nature: English kinship in the late twentieth century*. Cambridge: University Press.

Scheper-Hughes, N. (2001). *Kinship Negotiations: What's Biology Not/Got to Do with It*. In: Franklin, S., McKinnon, S. *Relative Values: Reconfiguring Kinship*. Duke University Press.

Strathern, M. (2005). *Partial Connections*. AltaMira Press.

Stone L., & King E. D. (2018). *Kinship and Gender. An Introduction*. Routledge.

Autor*innen: Danijela Birt Katić, Jelena Kuspjak (Kroatien)

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.

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



Vulnerable Gruppen

Warum diesen Text lesen...

Das Konzept *vulnerabler Gruppen* bezieht sich auf soziale Kategorien, die in der Regel als gefährdet wahrgenommen und beschrieben werden, da ihre gesellschaftliche Stellung sie anfälliger für Krisen und Probleme macht. Der Begriff ist breit gefasst. So kann er sich auf Kinder im Allgemeinen beziehen, aber auch auf Waisen, unbegleitete Minderjährige, Straßenkinder, Kindersoldaten oder Kinder, die von HIV/AIDS betroffen sind. Er bezieht sich auch auf Gefangene, Schwangere, Geflüchtete, Menschen mit Behinderungen, psychischen Erkrankungen oder Personen, die wirtschaftlich oder bildungsmäßig benachteiligt sind. Menschen oder Personengruppen, die in diese sozialen Kategorien fallen, werden oft marginalisiert und sind innerhalb der Gesellschaft weniger sichtbar.

Als ein Kennzeichen der menschlichen Existenz wird Vulnerabilität, d.h. die Anfälligkeit für Gefahren oder der Bedarf an Unterstützung, in geschichtlich wechselnden Umständen verstanden. Nach heutigem Verständnis entsteht Vulnerabilität, wenn ungleiche soziale und politische Kräfte die Bewältigungs- und Handlungsmöglichkeiten von Menschen einschränken. Dies beeinträchtigt das Wohlergehen, was sich dann wiederum auf Möglichkeiten von Resilienz, Handlungsspielraum und Anpassungsfähigkeit auswirkt. Globale Flucht, politisch-militärische Spannungen und wiederkehrende ökologische und humanitäre Krisen werden als Ursachen angesehen, die die Erfahrung, Verteilung und Bewertung von Vulnerabilität beeinflussen (Trundle, Gibson & Bell 2019, 198-199).

Die Komplexität der als "Vulnerabilität" kategorisierten Gruppen stellt eine Herausforderung für Pädagog*innen dar (Hoadley 2008, Trani et al. 2011). Für einen adäquaten Umgang mit sozialen Gruppen, die als "vulnerabel" kategorisiert werden, muss untersucht werden, wie Pädagog*innen, Studierende und Bildungseinrichtungen verschiedene Arten von Vulnerabilität wahrnehmen und welche Strategien sie anwenden, um auf verschiedene Einschränkungen zu reagieren. Um Wege zu einer verantwortungsvollen Bildung zu finden, müssen Bildungsziele definiert, politische Strategien zu deren Erreichung entworfen und Formen der Umsetzung und Aneignung entwickelt werden, die die Integration und den sicheren Zugang zu Bildung und die aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben fördern..

Historischer Kontext

Vulnerabilität ist ein schwer zu definierendes Konzept, weil es auf seinem Weg durch die verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen neue Assoziationen und Bedeutungen mit sich bringt (Honkasalo 2018: 3-4). Im Allgemeinen unterscheiden die Sozialwissenschaften die Gefährdung von Gruppen aufgrund von Faktoren wie Alter, niedrigem sozioökonomischem Status oder schlechter psychologischer, physischer oder sozialer Gesundheit (Flaskerud & Winslow 1998). Seit den 1980er Jahren hat eine wachsende Menge an Literatur zur Vulnerabilität einen konzeptuellen Rahmen für die Definition dieses Begriffs geschaffen (Brooks 2003, Nichiata et al. 2008). Dennoch berücksichtigen die derzeitigen Ansätze zur Klassifizierung gefährdeter Gruppen häufig nicht die sozialen



TRANSCA

Dimensionen der Vulnerabilität, die den Einzelnen betreffen, wie z.B. verschiedene Formen des Missbrauchs und der sozialen Ausgrenzung (Nyamathi Koniak-Griffin & Greengold 2007).

Anthropologische Ansätze zu vulnerablen Gruppen fallen unter zwei miteinander verknüpfte Themen: *strukturelle* Vulnerabilität (structural vulnerability) und *verkörperlichte* Vulnerabilität (embodied vulnerability). *Strukturelle Vulnerabilität* verdeutlicht einen Mangel an politischer oder sozialer Handlungsfähigkeit, Formen der sozialen Ausgrenzung und strukturelle Faktoren, die bestimmte Gruppen erst prekär machen (Leatherman 2005). Anthropolog*innen verwenden den Begriff, wenn sie versuchen, die Muster ungleicher Risiken und Ausgrenzung nachzuvollziehen, die aufgrund von Formen der Ungleichheit und Diskriminierung entstehen (Colton 2008). Sie betrachten Vulnerabilität als das Fehlen oder die Abwesenheit einer bestimmten Ressource oder einen prekären Zustand, der die Chancen und Wahlmöglichkeiten der beforschten Menschen einschränkt (Gomberg-Muñoz 2010). Anthropolog*innen verwenden das Konzept der *verkörperlichten Vulnerabilität*, um zu untersuchen, wie strukturelle Vulnerabilitäten wie Ungerechtigkeit, Armut, Rassismus, soziale Unsichtbarkeit, Marginalisierung und Diskriminierung von Einzelpersonen und Gruppen verkörpert werden (Willen 2012). Anthropolog*innen haben daher insbesondere untersucht, wie verschiedene Arten von Vulnerabilitäten von Betroffenen verstanden, ausgeübt und verhandelt werden.

Debatten rund um gefährdete Gruppen sind eng mit Moral verbunden. Laut Kleinmann ist dies eine Reaktion auf zwischenmenschliche Erfahrungen mit dem Leiden anderer (1997: 66). De Martino bezieht Vulnerabilität auf die Unsicherheit durch Krankheit, Tod, Armut oder anderen sozialen oder persönlichen Situationen. Er betrachtet das menschliche Leben als prekär, weil es so viele alltägliche Situationen gibt, in denen der Menschen Gefahr läuft, seine Fähigkeit zu verlieren, eine aktive Akteur*in und passive Empfänger*in der Umstände zu sein (2015 [1959]).

a) Diskussion

In Bildungskontexten ist das Identifizieren und Klassifizieren einer bestimmten sozialen Gruppe als vulnerable Gruppe auch immer ein Prozess des Othering und Essenzialisierens (siehe Beitrag im Buch) und eine Art der Schaffung von Machthierarchien innerhalb der Bildungspraktiken. Wenn bestimmte Gruppen von Schüler*innen als "vulnerabel" definiert werden, stehen sie so im Gegensatz zu nicht gefährdeten Gruppen und können leicht als passiv, machtlos und defizitär betrachtet werden (Marino & Faas 2020: 4).

Flaskerud und Winslow (1998) haben ein konzeptuelles Modell mit drei relevanten Merkmalen für die Definition von Gruppen als gefährdet vorgeschlagen: I) Verfügbarkeit von Ressourcen, II) relatives Risiko und III) Gesundheitszustand. Die Ressourcenverfügbarkeit wird als die Verfügbarkeit von sozioökonomischen Ressourcen (Humankapital und sozialer Status) konzeptualisiert. Das relative Risiko bezieht sich auf die Vulnerabilität verschiedener Gruppen gegenüber verschiedenen gesundheitlichen Ungleichheiten, die sich aus Verhaltens- oder Lebenspraktiken und biologischer Anfälligkeit ergeben. Der Gesundheitszustand steht in Zusammenhang mit Mustern erhöhter



TRANSCA

Krankheitsanfälligkeit und vorzeitiger Sterblichkeit in verschiedenen Bevölkerungsgruppen, die durch das Alter und Geschlecht einer Person bestimmt wird. Das Zusammenspiel von Ressourcenverfügbarkeit, relativem Risiko und Gesundheitszustand macht deutlich, wie komplex es ist, zu erkennen, wer innerhalb einer bestimmten Bevölkerungsgruppe vulnerabel ist.

Kinder, die als vulnerabel gelten, bilden nie eine homogene, d.h. einheitliche Gruppe; "gefährdet" weist auf eine Vielzahl von Vulnerabilitäten, Merkmalen und Bildungsbedürfnissen hin, die bei der Gestaltung von Schullehrplänen, Unterrichtsformen und der Ausbildung von Pädagog*innen berücksichtigt werden sollten (Canning 2011, Court 2017).

b) Praktisches Beispiel

Wood & Goba (2011) untersuchten den Begriff der Vulnerabilität im Zusammenhang mit Programmen der Lehrer*innenausbildung in einer Studie, die sie in der Provinz Eastern Cape in Südafrika durchführten. Vulnerabilität, wie sie sie definierten, bezog sich auf jedes Kind, dessen Grad der Vulnerabilität infolge von HIV und AIDS zugenommen hatte, und konnte jedes Kind unter achtzehn Jahren einschließen, das in eine oder mehrere der folgenden Kategorien fiel: einen oder beide Elternteile verloren hatte oder den Tod anderer Familienmitglieder erlebte; vernachlässigt, verlassen oder missbraucht wurde; einen Elternteil oder Vormund hatte, der krank war; ein erhöhtes Armutsniveau erlitten hatte; Opfer von Menschenrechtsverletzungen war; selbst HIV-positiv war. Die Forscherinnen bestätigten, dass sich die Folgen solcher Probleme insbesondere im Klassenzimmer niederschlugen, da die Lehrer*innen Mühe hatten, das Lehren und Lernen mit den Anforderungen in Einklang zu bringen, die sich aus den erhöhten Ängsten, Traumata, Diskriminierungen und der zunehmenden Armut der Lernenden ergaben.

Die Studie untersuchte weiterhin die Wahrnehmung der Ausbildungsprogramme durch die Lehrer*innen. Ein besonderer Fokus lag darauf, wie Lehrer*innen sich selbst als für den Umgang mit Problemen gerüstet sahen, die sich aus der Tatsache ergeben, dass sie verwaiste und verletzte Kinder in ihren Klassenzimmern haben. Vierzehn ehrenamtliche Lehrer*innen, alle weiblich, wurden aus zwölf Hoch- und Grundschulen in benachteiligten städtischen Township-Gebieten ausgewählt. Die Daten wurden durch unstrukturierte Fokusgruppen-Interviews und eingehende Diskussionen über die Erfahrungen der Teilnehmer*innen gesammelt. Die Hauptforschungsfrage war, wie Lehrer*innen der Umgang mit verwaisten und gefährdeten Kindern in Schulen erleichtert werden kann. Im Laufe der Forschung ergaben sich zwei Unterfragen: a) Welche Bedürfnisse wurden von den Lehrer*innen im Hinblick auf die Unterstützung vulnerabler Kinder wahrgenommen, und b) welche Empfehlungen könnten gemacht werden, um die Lehrer*innen besser auszurüsten und zu unterstützen, damit sie mit den Problemen vulnerabler Kinder in den Schulen umgehen können.

Aus dem empirischen Material geht hervor, dass trotz der zahlreichen von staatlichen Stellen finanzierten Lehrerausbildungsprogramme den persönlichen und beruflichen Bedürfnissen der Lehrer*innen nicht viel Aufmerksamkeit geschenkt worden war. Die



TRANSCA

Verantwortlichen der Ausbildungsprogramme hatten sich nicht mit den Lehrer*innen über die gelebte Realität des Unterrichts an einer Schule beraten, an der HIV und AIDS die Vulnerabilität der Mehrheit der Kinder erhöht hatte. Im Gegenteil, die Ausbildungsworkshops positionierten Lehrer*innen als passiven Empfänger von Wissen und nicht als aktiven Mitwirkende*n an der Entwicklung von Strategien, die auf Expertenwissen und dem Verständnis des spezifischen Umfelds basieren.

Die teilnehmenden Lehrer*innen konnten den Kursgestalter*innen wertvolle Anregungen geben, die letzteren halfen, ihre Workshops so umzugestalten, dass ihre Relevanz erhöht würde. Die Ergebnisse zeigten, dass alle Lehrkräfte an der Schule zusammenarbeiten müssten, um die Betreuung und Unterstützung vulnerabler Kinder anzugehen und mit externen Organisationen und anderen Unterstützungsquellen, einschließlich Eltern und den jeweiligen Gemeinschaften, zusammenzuarbeiten. Die Studie ergab, dass zur Lehrplanentwicklung, der lokale Kontext und die unterschiedlichen Bedürfnisse der Lehrer*innen bei der Gestaltung jedes Programms der Lehrer*innenausbildung berücksichtigt werden sollten. Der gegenwärtige Ansatz zur Ausbildung von Lehrer*innen im Hinblick auf das Unterrichten und die Unterstützung verwaister und verletzlicher Kinder sollte von den gelebten Erfahrungen der Lehrer*innen ausgehen, von denen aus die Organisationen Ausbildungs- und Hilfsinitiativen entwickeln könnten, die den Bedürfnissen sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden entsprechen.

Weiterdenken:

- Was heißt in Bildungskontexten Vulnerabilität?
- Welche Personengruppen werden einbezogen? Welche nicht und aus welchen Gründen?
- Wie werden verschiedene Formen von Vulnerabilität in Bildungskontexten deutlich und von Betroffenen erfahren?
- Welche Strategien wurden in ihrem Umfeld entwickelt, um die Teilnahme vulnerabler Gruppen am Bildungswesen zu erleichtern? Wie würden Sie diese Maßnahmen bewerten?
- Welches sind die Herausforderungen, denen sich Pädagog*innen bei der Unterstützung von als vulnerabel wahrgenommenen Lernenden gegenübersehen? Welche Arten von Problemen zeigen sich in der alltäglichen Schulpraxis und welche Strategien können Lehrer*innen anwenden?
- Wie kann Schutz für minoritisierte Gruppen gewährleistet werden, ohne sie als passiv und homogen zu sehen?

Stichwörter / Querverweise

Vulnerabilität, Prekarität, Ausgrenzung, Essentialismus, Othering, Reflexivität, Doing School

Quellen



TRANSCA

Brooks, N. (2003). *Vulnerability, Risk and Adaptation: A Conceptual Framework*. Norwich: Tyndall Centre for Clinical Change Research and Centre for Social and Economic Research on the Global Environment.

Canning, R. (2011). Reflecting on the reflective practitioner: vocational initial teacher education in Scotland. *Journal of Vocational Education & Training*, 63(4). (609-617). DOI: 10.1080/13636820.2011.560391

Colton, Cr., E. (2008). Vulnerability and Place: Flat Land and Uneven Risk in New Orleans. *American Anthropologist*, 108(4). (731–773).

Court, J. (2017). 'I feel integrated when I help myself': ESOL learners' views and experiences of language learning and integration. *Language and Intercultural Communication*, 17(4). (396–421).

De Martino, E. 2015 [1959]. *Magic: A Theory from the South*. Chicago: HAU Books.

Flaskerud, J., & Winslow, B. (1998). Conceptualizing Vulnerable Populations Health-Related Research. *Journal of Nursing Research*, 47(2). (69-78).

Gomberg-Muñoz, R. (2010). Willing to Work: Agency and Vulnerability in an Undocumented Immigrant Network. *American Anthropologist*, 112 (2). (295–307).

Hoadley, Urs. (2008). The boundaries of care: Education policy interventions for vulnerable children. In Maile, S. (Ed.) *Education and Poverty Reduction Strategies. Issues of Policy Coherence. Colloquium Proceedings*. HSRC Press. (136-156).

Honkasalo, M-L. (2018). Guest Editor's Introduction: Vulnerability and Inquiring into Relationality. *Journal of the Finnish Anthropological Society*, 43(3). (1-21).

Kleinman, A. (1997). *Writing at the Margin: Discourse Between Anthropology and Medicine*. Berkeley: University of California Press

Leatherman, Th. (2005). A Space of Vulnerability in Poverty and Health: Political–Ecology and Biocultural Analysis. *Ethos*, 33(1). (46–70).

Marino, E.K. & Faas, A. (2020), Is Vulnerability an Outdated Concept? After Subjects and Spaces. *Annals of Anthropological Practice*. doi:10.1111/napa.12132

Nichiata, L. (et. al.) (2008). The Use of the 'Vulnerability' Concept in the Nursing Area. *Revista Latino-Americana de Enfermagem Journal*, 16(5). (923-928).



TRANSCA

Nyamathi, Ad., Koniak-Griffin, D., & Greengold, B. (2007). Chapter 1: Development of Nursing Theory and Science in Vulnerable Populations Research. *Annual Review of Nursing Research*, 25. (3-25).

Trani, J-Fr. (et. al.) (2011). Disability, vulnerability and citizenship: to what extent is education a protective mechanism for children with disabilities in countries affected by conflict?. *International Journal of Inclusive Education*, 15(10). (1187-1203).

Trundle, C., Gibson, H., & Bell, L. (2019): Vulnerable articulations: the opportunities and challenges of illness and recovery. *Anthropology & Medicine*, 26 (2). (197-212).

Willen, S. S. (2012). Migrant 'Illegality' and Health Mapping Embodied Vulnerability and Debating Health Related Deservedness. *Social Science and Medicine*, 74. (805–811).

Wood, L. & Goba, L. (2011). Care and support of orphaned and vulnerable children at school: helping teachers to respond. *South African Journal of Education*, 31. (275-290).

Autor*innen: Ioannis Manos, Georgia Sarikoudi (Griechenland)

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.



Weltgestaltung

Warum diesen Text lesen...

Weltgestaltung ist ein wichtiges Konzept für Pädagog*innen. Es bezieht sich sowohl auf die winzigen Ergebnisse der alltäglichen sozialen Interaktion als auch auf umfassendere historische Prozesse des sozialen Wandels. Alle Pädagog*innen sind tief in die Weltgestaltung eingebunden, da sie eine bestimmte Auffassung der Welt haben und den neuen Generationen präsentieren. Die jeweilige Weltauffassung, wie sie präsentiert wird, wird oft als selbstverständlich, als "natürlich" und als "notwendig" angesehen. Dennoch sind Auffassungen immer umstritten, voller Wertekonflikte, divergierender Interessen, Machtkämpfe, interner Widersprüche und sozialer Ungerechtigkeiten. Pädagogik ist eine Form der Weltgestaltung. So wie Lehrer*innen die Kinder anleiten, eine Welt, die sie nicht selbst erschaffen haben, zu verstehen und sich in ihr zurechtzufinden, erschaffen Lehrer*innen und Kinder die Welt unweigerlich neu. Es ist daher wichtig, zu erkennen und kritisch darüber nachzudenken, welche Welt(en) wir den Kindern präsentieren und welche Welt wir zusammen mit den Kindern durch Interaktion im Klassenzimmer und andere pädagogische Praktiken hervorbringen.

Historischer Kontext

Die *Weltanschauung* bezieht sich auf die Wahrnehmung einer geordneten Realität durch die Menschen, auf ihre Vorstellungen "wie die Dinge sind". Zu den grundlegenden Weltverständnissen gehören Vorstellungen von Natur, Selbst und Gesellschaft und wie diese geordnet sind. Als stillschweigendes Wissen über "die Art und Weise, wie die Dinge sind" dient eine Weltanschauung als Interpretationsrahmen für die Sinnhaftigkeit des Handelns von Menschen. Eine bestimmte Weltanschauung kann das Verhalten von Menschen beeinflussen, aber niemals determinieren (Rapport 2007:431).

Weltanschauungen sind insofern perspektivisch, als sie eine Sicht von einem Ort aus darstellen. Da sie konstanten Aushandlungen unterliegen, sind sie auch offen. Genauso wie es kein "absolutes und endgültiges Wissen" gibt, ist eine "völlig angemessene und umfassende Weltanschauung" nicht möglich (Geertz 2016: 635). Anthropolog*innen zeichnen Unterschiede zwischen Gruppen unter anderem danach, wie sich verschiedene Menschen sich die Welt vorstellen (Rapport 2007:431). Es gibt keine klaren Linien zwischen den Weltanschauungen, da keine Version der Realität vollständig und allumfassend ist. Ebenso wenig ist eine bestimmte Weltanschauung eine allgemein geteilte kognitive Vorlage, die alle Individuen verinnerlichen. Es handelt sich um ein theoretisches Gebilde, das von Anthropolog*innen aus den Mustern, nach denen sich Menschen in der Welt bewegen, konstruiert wurde. Somit ist auch Forschung von Weltgestaltung, und eine Momentaufnahme eines laufenden Prozesses (Pina Cabral 2017).

Weltgestaltung bezieht sich auf die laufende Formung der Welt durch soziale Interaktion. Sie bezeichnet die Art und Weise, wie Menschen unterschiedliche Realitäten und Praktiken schaffen, während sie sich mit herrschenden gesellschaftlichen Auffassungen

TRANSCA

auseinandersetzen (Rapport 2007: 427). Menschen überarbeiten kollektive Formen durch Prozesse des Zusammensetzens und Zerlegens, Gewichtens, Neuordnens, Löschens und Ergänzens mit neuen Variationen (Goodman 1978). Anthropolog*innen verstehen Weltgestaltung als *Bricolage* - als alltägliches Basteln an der Welt - d.h. das konstante Kreieren der Umwelt, welches weder Anfang noch Ende hat. Jede neue Realität nimmt Anleihen bei der vorherigen, passt sie an und bezieht sich auf sie, ohne jedoch vorhersehbar oder anderweitig vorherbestimmt zu sein. Aus dieser Perspektive ist die Ordnung, die wir erfahren, nicht "da draußen", die darauf wartet, entdeckt zu werden; sie wird durch bestimmte Machtverhältnisse und Wissens- und Wahrnehmungsweisen wie Wissenschaften und Alltagspraxis geformt (Pina-Cabral 2017, Rapport 2007: 429). Die menschliche Vorstellungskraft ist von zentraler Bedeutung für Prozesse der Weltgestaltung, da sie es uns ermöglicht, sowohl der vorhandenen Welt Realität zu geben als auch soziale Welten immer wieder neu zu erfinden, die Welt zu verändern, indem wir gegenwärtige Konventionen in Frage stellen und neue Horizonte ins Auge fassen.

Während uns das Konzept der Weltanschauung hilft, den perspektivischen Charakter von Realitäten zu erfassen, hilft uns das Konzept der Weltgestaltung, die Veränderbarkeit der Welt und die transformative Qualität der individuellen Vorstellungskraft zu erfassen (Vgl. Rizvi 2006).

a) Diskussion

Wir können die Weltgestaltung aus verschiedenen Perspektiven betrachten. Religionen sind weltgestaltende Phänomene, da Menschen ihre Welt durch Überzeugungen, Symbole, Visionen, Riten und rituelle Praktiken real machen (Geertz 2016). Weltgestaltung ist auch immer Politikgestaltung. Politik ist niemals nur ein einschränkender Text; sie ist kreativ und schafft Räume, wenn verschiedene Gruppen und Einzelpersonen sich Politik für ihre eigenen Zwecke aneignen und anpassen (Shore et al. 2011; Levinson und Sutton 2001).

Berger und Luckmanns Begriff der "sozialen Konstruktion" (1966) geht von der Idee aus, dass Gruppen von Menschen die Welt auf eine Weise gestalten, die sehr reale Konsequenzen für die Individuen hat (vgl. Hacking 1999). Demzugrunde liegen historische Umstände, soziale Kräfte, Ideologien und menschliche Kreativität. Ruth Benedict (1935) bemerkte, dass bestimmte Formen der Lebensgestaltung praktische Probleme für diejenigen darstellen, die sie leben. Während sich die Idee der "sozialen Konstruktion" beispielsweise für Mütter und Väter befreiend anfühlen mag, die erkennen, dass Konstrukte "guter Eltern" nicht in Stein gemeißelt sind, fühlen sich andere vielleicht in Konstrukten wie "Kinder mit Lernbehinderungen" gefangen (McDermott 1993; Hacking 1999).

Die Weltgestaltung findet in der alltäglichen Interaktion statt, während die Menschen daran arbeiten, herauszufinden, was zu einem bestimmten Zeitpunkt als nächstes zu tun ist. Varenne und Koyama (2011:51) zeigen, dass die Suche nach einer plausiblen nächsten Handlung neue Bedingungen hervorbringt. Diese beziehen sich auf frühere Handlungen, aber sind in ihrem Ausgang offen. Die Suche nach einer "nächsten" Handlung beinhaltet das Entdecken, Interpretieren, Erklären und Überzeugen anderer von einer Vorgehensweise in Bezug auf ein bestimmtes soziales Problem, z.B. wie man am besten in einem überfüllten Klassenzimmer unterrichtet. Wenn Menschen konstant handeln, transformieren,



TRANSCA

rekonstituieren und optimieren sie das, was vorher war, und "kultivieren" so die Welt durch ihre kontinuierliche Aktivität. Varenne und Koyama (2011:51-2) betrachten diese Kultivierung als zutiefst pädagogisch, als Lernen und Lehren im "voll progressiven Sinne eines fortlaufenden kollektiven Prozesses, der zeitlebens aktiviert wird, wenn man mit erneuter Unsicherheit konfrontiert ist" (eigene Übersetzung).

b) Ethnographisches Beispiel

In dem Artikel mit dem Titel "Acquisition of a child by a learning disability" (1993) diskutiert Ray McDermott den neunjährigen amerikanischen Schuljungen Adam, der offiziell als lernbehindert Kind (LD) bezeichnet wird. Ausgehend von einer 18-monatigen Feldforschung, in der er die Interaktion im Klassenzimmer visuell aufzeichnete und Adam in der Schule und darüber hinaus beobachtete, beginnt McDermott (1993:271) seinen Analyse von LD mit der Frage, wo eine "Lernbehinderung" zu finden ist. Wie ist LD? Ist es 1) ein Phänomen, das sich im Kopf des Adam abspielt, 2) eine rhetorische Kurzform, um über einige Kinder zu sprechen, oder 3) ein politisches Etikett und eine Quelle, um Schulkinder einzuteilen?

McDermott stellt gängige Herangehensweisen an das Lernversagen in Frage, die das individuelle Kind betrachten und behaupten, dass Eigenschaften wie Aufmerksamkeitsdefizit und Probleme mit dem Wortzugang und der Phonetik "dem Kind zuzuschreiben sind und die Quelle sowohl des gestörten Verhaltens als auch des nachfolgenden Etiketts sind" (1993:272). Indem er das Schulumfeld in die Analyse miteinbezieht, argumentiert McDermott, dass ein diagnostisches Etikett wie LD als fest verankerte kulturelle Kategorie in Bildungsgesprächen jedem Kind vor seinem Eintritt in die Welt vorausgeht. Darüber hinaus meint LD einen bestimmten Anteil von Kindern in jeder neuen Generation genau deshalb, weil die Diagnose eine Funktion in dem Konzept von Schule hat - die Bewertung von Leistung, Kompetenzen und Fähigkeiten.

Bei der Beantwortung seiner Frage, wo eine Lernbehinderung genau zu finden ist, kommt McDermott (1993:273) zu dem Schluss, dass wir sagen könnten, dass es so etwas wie LD nicht gibt, sondern nur soziale Praktiken des "Zeigens, Bemerkens, Dokumentierens, Behebens und Erklärens" (eigene Übersetzung). Obwohl er anerkennt, dass einige Kinder langsamer oder auf andere Weise lernen als andere, vertritt er die Ansicht, dass diese Unterschiede in der Schule eine besondere Realität haben, weil Schulen so viele Gelegenheiten für ihre Demonstration bieten. In diesem Sinne ist die Welt kein neutrales Medium für das, was Kinder wie Adam nicht tun können; vielmehr sind die Behinderungen von Adam und anderen sichtbar, weil die Welt genau dafür organisiert ist, ihre Behinderungen sichtbar zu machen (1993: 273).

Weiterdenken:

- Wie ist Ihre Welt geordnet und organisiert? Erklären Sie Ihre Version der "Welt" und tauschen Sie sich mit Kolleg*innen aus und diskutieren Sie mit ihnen.
- Diskutieren Sie mit Kolleg*innen, ob und wie Sie das Lehren als weltgestaltend ansehen.



TRANSCA

- Welches Verständnis von "der Welt" vermitteln Sie den Schülern*innen und warum? Welche Kategorien verwenden Sie, um diese Welt für die Schüler*innen begreifbar zu machen?
- Ruth Benedict (1935) bemerkte, dass bestimmte Arten, das Leben zu organisieren, praktische Probleme für diejenigen mit sich bringen, die damit leben. Welche "praktischen Probleme" könnte Ihre Version der Welt für alle/einige Kinder darstellen?

Stichwörter / Querverweise

Weltanschauung, Kultur, Reflexivität, Doing School, Privilegien, Vulnerable Gruppen,

Quellen:

Benedict, R (1932). 'Configurations of Culture in North America' *American Anthropologist*, New Series, 34(1): 1-27

Berger, P. L. and T. Luckmann (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, Garden City, NY: Anchor Books.

Geertz, C. (2016). 'Ethos, Worldview and the Analysis of Sacred Symbols.' *The Antioch Review* 74(3): 622-637.

Goodman, N. (1978). *Ways of Worldmaking*. Indianapolis, IN: Hackett Publishing Company.

Hacking, I. (1999). 'Why ask what? In *The Social Construction of What*, Cambridge, MA: Harvard University Press: 1-35.

Levinson, B. A.U. and M. Sutton (2001). 'Introduction: Policy as/in Practice – A Sociocultural Approach to the Study of Educational Policy.' In *Policy as Practice: Towards a Comparative Sociocultural Analysis in Educational Policy Formation and Appropriation*, edited by B.A.U. Levinson and M. Sutton, Westport: CT: Ablex: 1-22.

McDermott, R. (1993). The Acquisition of a Child by a Learning Disability. In *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*, edited by S. Chaiklin & J. Lave, Cambridge: Cambridge University Press: 269-305.

Pina-Cabral, J. (2017). *World. An Anthropological Examination*, Chicago: Hau Books.

Rapport, N. (2007). 'World-view' and 'Worldmaking.' In *Social and Cultural Anthropology. The Key Concepts*, New York: Routledge: 427-441.

Rizvi, F. (2006). Imagination and the globalisation of educational policy research, *Globalisation, Societies and Education*, (4)2: 193-205.

Shore, C. S. Wright and D. Però (eds) (2011). *Policy Worlds: Anthropology and the Analysis of*



TRANSCA

Contemporary Power, New York and Oxford: Berghahn.

Varenne, H. with J. Koyama (2011). 'Education, Cultural Production, and Figuring Out What to Do Next.' In *A Companion to the Anthropology of Education*, edited by B. A. U. Levinson and M. Pollock, London: Blackwell Publishing: 50-64.

Autor*innen: Sally Anderson (Dänemark)

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.



Zivilgesellschaft

Warum diesen Text lesen...

Die *Zivilgesellschaft* bezieht sich auf ein Netzwerk selbstorganisierter kollektiver Einheiten, wie z.B. öffentliche Vereinigungen und Organisationen, die außerhalb der direkten Kontrolle des Staates operieren und sich auf die freiwilligen Aktionen ihrer Mitglieder stützen. Die Mitgliedschaft geht über intime Beziehungen von Familien und Freunden hinaus, und diese Einheiten sind im Idealfall vom Staat unabhängig und ohne Interesse an wirtschaftlichem Gewinn (Diamond 1994).

Im Bildungsbereich beschreibt die Zivilgesellschaft Aktivitäten an der Basis, die die Umsetzung der Bildungspolitik von Verbänden, NGOs, Institutionen und vielen mehr leiten und überwachen, entweder in Opposition zu oder in Zusammenarbeit mit staatlichen, regionalen und lokalen Entscheidungsträger*innen. Diese Aktivitäten können sich auf die Bereitstellung von Bildungsangeboten oder -reformen, die Verbesserung der Bildungsdienste, die Gewährleistung des universellen Zugangs zu Bildung und Bildungseinrichtungen sowie die Vertretung benachteiligter Gruppen konzentrieren. Das Konzept der Zivilgesellschaft stützt sich auf Visionen einer selbstverwalteten, demokratischen Gesellschaft. Es ist mit den moralischen Prinzipien des Pluralismus, der Toleranz und Gewaltlosigkeit sowie mit den Bürgerrechten der Meinungs- und Vereinigungsfreiheit verbunden. Befürworter*innen der Zivilgesellschaft sehen darin eine ideale Form des menschlichen Zusammenlebens und Bereiche des gesellschaftlichen Konsenses auf der Grundlage von Vereinbarungen über Normen und Werte bezeichnet. Einige sehen die Zivilgesellschaft als ein politisches Projekt zur Schaffung von Zivilität, sozialem Zusammenhalt, Moral und wirtschaftlicher Stabilität (Armony 2004, Edwards, 2009).

Anthropolog*innen untersuchen Zivilgesellschaft als eine Reihe von Praktiken und Debatten, durch die lokal etablierte Bewegungen an globalen politischen Prozessen teilnehmen. Diese Prozesse umfassen Werte- und Regelsysteme, Institutionen und bürokratische Verfahren sowie verschiedene Formen des individuellen und kollektiven sozialen Handelns (Lashaw, Vannier & Sampson 2017). Das Studium der Zivilgesellschaft in der Anthropologie konzentrierte sich auf freiwillige Vereinigungen im öffentlichen Bereich (Eidson 1990) und in den letzten Jahrzehnten auf Formen politischer Institutionen, die gemeinhin als Nichtregierungsorganisationen (NGOs) bezeichnet werden (Sampson 2003).

Historischer Kontext

Das Konzept der Zivilgesellschaft hat eine reiche Begriffsgeschichte. Im klassischen griechischen und römischen Denken weist der Begriff auf ein politisch organisiertes Gemeinwesen hin. Im mittelalterlichen Europa beschreibt der Begriff eine Gesellschaft, die um den Vorrang der Religion herum organisiert ist. Im 18. Jahrhundert wurde die Zivilgesellschaft als eine Arena der wirtschaftlichen Beziehungen und Institutionen verstanden. Anschließend wurde im 19. Jahrhundert die Zivilgesellschaft als eine Sphäre

TRANSCA

freiwilliger Zwischenorganisationen beschrieben, die zwischen dem Staat und dem einzelnen Bürger stehen (Seligman 1992). Erst gegen Ende des 20. Jahrhunderts gewann die Zivilgesellschaft in der Anthropologie an Bedeutung. In den letzten Jahren der sozialistischen Ära nutzten Dissident*innen in Osteuropa die Zivilgesellschaft, um Entwicklungsdefizite in den postsowjetischen Staaten zu überwinden.

In diesen Zusammenhängen wurde die Zivilgesellschaft vor allem in Opposition zum Staat definiert. Standarddefinitionen beziehen sich auf die gesamte menschliche soziale Organisation zwischen dem Staat und der Familie oder dem Haushalt, während engere Definitionen Märkte und das kommerzielle Leben ausschließen (Layton 2006).

Anthropolog*innen haben untersucht, wie eine Idee, die ihren Ursprung im Europa vor der Aufklärung hat, in außereuropäische Gesellschaften eingeführt wurde und in ihnen wirksam wurde. Die anthropologische Forschung zur Zivilgesellschaft hat dokumentiert, wie und wann die Rhetorik der Zivilgesellschaft im Verhältnis zu anderen modernen Begriffen, wie z.B. Staatsbürgerschaft, herangezogen wird. Sie hat auch untersucht, ob bestimmte lokale Institutionen als die nicht-westlichen Entsprechungen einer freien, toleranten Zivilgesellschaft verstanden werden könnten (Comaroff & Comaroff 1999). Ein großer Teil der Forschung hat sich auf die Untersuchung formaler Nichtregierungsorganisationen und deren Beziehung zu den Begriffen Demokratie und Menschenrechte konzentriert. Verschiedene Studien haben gezeigt, dass diese neuen Formen der Zivilgesellschaft kritisch zu sehen sind, da sie nicht nur ineffizient sondern das Gegenteil von "zivil" sein können (Elyachar 2005, Lashaw, Vannier & Sampson 2017).

Die Anthropologie hat einen kritischen Ansatz für standardisierte Definitionen der Zivilgesellschaft gewählt. Eine ständige Frage ist, ob ein Konzept, das so eng mit westlichen Modellen der freiwilligen Vereinigung und individuellen Mitgliedschaft verbunden ist, auf andere Teile der Welt verallgemeinert werden kann. Mit diesem Blick untersuchen Anthropolog*innen die Art und Weise, wie zivilgesellschaftliche Akteur*innen versuchen, ihre Rolle zu erfüllen, indem sie globale Themen in ihren lokalen Bemühungen aufgreifen (Hann & Dunn 1996, Lashaw, Vannier & Sampson 2017, Sampson 1996).

a) Diskussion

Zivilgesellschaftliche Organisationen und Pädagogik überschneiden sich unter anderem in den Bereichen der Bildungspolitik, -planung und -umsetzung. Als politischer Rahmen zur Beteiligung in Bildungsfragen kann der Begriff der Zivilgesellschaft verschiedene Akteur*innen im Bildungsbereich umfassen, wie z.B. Regierung, Familien, Freiwilligenorganisationen, öffentlich-private Partnerschaften und Kirchen. Dem liegt die Idee zugrunde, dass die Zusammenarbeit zwischen staatlichen Institutionen und privaten Einrichtungen politische Rahmenbedingungen schaffen kann, die der Diversität der Lernenden Rechnung tragen und öffentlichen Bildungsnutzen für alle erzeugen (Meyer & Boyd 2001). In dieser Perspektive werden bürgerschaftliches Engagement und Zusammenarbeit in Bildungsfragen als notwendige Schritte zur Stärkung der lokalen Demokratie und zur Unterstützung des gleichberechtigten Zugangs zu Bildung für un- oder unterprivilegierte Gruppen angesehen. Oft assoziierte Tätigkeiten sind die ehrenamtliche Arbeit in Schulen, Schüler*innen Nachhilfeunterricht geben, Materialien spenden, bei



TRANSCA

Verwaltungsfragen helfen und Veranstaltungen und außerschulische Programme organisieren (Reimers 1997, Sullivan 2003).

Die Bildungsanthropologie betrachtet die Zivilgesellschaft als eine dynamische Dimension der Bürgerschaft und weist auf Formen sozialen Handelns und soziale Bewegungen hin. Die Zivilgesellschaft wird oft als ein Raum verstanden, in dem sich unterprivilegierte Gruppen der staatlichen Hegemonie und diskriminierenden Bildungspolitiken widersetzen können.

Transnationale Organisationen führen lokale Bedeutungen und globale Diskurse der Zivilgesellschaft zusammen und setzen diese in Verhandlungen mit Bürger*innen, Staat, Märkten und verschiedenen anderen Gremien und Institutionen auf lokaler, regionaler, nationaler und internationaler Ebene ein.

b) Praktisches Beispiel

Mehtta (2008) untersuchte die Rolle zivilgesellschaftlicher Organisationen bei der Verbesserung des Zugangs und der Qualität der Grundschulbildung, insbesondere für einkommensschwache Gruppen, im indischen Bildungssystem. Ihr Fokus lag auf dem Engagement von zivilgesellschaftlichen Organisationen im Bildungsbereich im Bundesstaat Delhi über einen Zeitraum von 20 Jahren. Sie führte 30 Interviews mit Akademiker*innen, Aktivist*innen, Leiter*innen von NGOs und Regierungsbeamt*innen, die im Bildungsbereich tätig sind. Sie untersuchte drei Fälle bildungspolitischer Reformen: 1) das Programm für universelle Grundschulbildung, das sogenannte "Sarva Shiksha Abhiyan" (SSA), 2) das Schulbuch des "State Council for Education and Research Training" (SCERT), 3) sowie das "Mid-Day Meal Scheme", also die Bereitstellung von Mittagessen in der Schule. Anhand dieser drei Fallbeispiele zeigte Mehtta, dass die Beteiligung zivilgesellschaftlicher Organisationen an politischen Prozessen zur Schaffung realistischerer und effektiverer Bildungsdienste beiträgt. Als legitimierte Planer*innen und Anbieter*innen von Bildung waren die zivilgesellschaftlichen Organisationen in der Lage, den Staat für die Formulierung und Umsetzung der Politik zur Rechenschaft zu ziehen.

Im ersten Fall arbeiteten zivilgesellschaftliche Organisationen mit der Regierung zusammen, um ein inklusives Bildungsprogramm zu entwerfen, das Kinder, die zuvor von Schulen ausgeschlossen waren, in speziell dafür eingerichtete Lernzentren brachte. Im zweiten Fall arbeiteten zivilgesellschaftliche Organisationen mit der Regierung zusammen, um neue Schulbücher zu entwerfen. Die Beteiligung zivilgesellschaftlicher Organisationen und das Engagement von Akademiker*innen führte zu leichter verständlichen Schulbüchern mit relevanteren und angemesseneren Inhalten. Im dritten Fall spielten zivilgesellschaftliche Organisationen eine entscheidende Rolle bei der Konzeption, Umsetzung und Überwachung eines von der Regierung geschaffenen Mittagsverpflegungsprogramms, das mehr Kinder in das Bildungssystem einbeziehen sollte. Hier wurden NGOs zu den Hauptproduzent*innen und Verteiler*innen von Schulmahlzeiten.

In einer anderen Studie untersuchte Astiz (2012) die politischen Herausforderungen im Zusammenhang mit der Förderung des zivilgesellschaftlichen Engagements im Bildungswesen zwischen 1998 und 2001 in zwei Distrikten im Großraum Buenos Aires. La Matanza war ein relativ niedriger sozioökonomischer Bezirk und Vicente Lopez ein Bezirk



TRANSCA

der Mittel- und Oberschicht. Empirische Daten wurden durch eine Umfrage bei Organisationen der Zivilgesellschaft und 25 Interviews mit Lehrer*innen, Bildungsbeamt*innen, nationalen, provinziellen und lokalen Verwaltungsbeamt*innen, lokalen Parteivertreter*innen und Gemeindevorsteher*innen gesammelt. Die Studie, die einen kritischen Ansatz verfolgt, konzentrierte sich auf lokale Faktoren, die das Wesen der Beziehungen zwischen Staat und Gesellschaft prägten. Weiterhin betrachtete die Studie die sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse in den Distrikten, die im Engagement von zivilgesellschaftlichen Organisationen im Bildungsbereich sichtbar werden.

Die Studie kam zu dem Schluss, dass die Präsenz aktiver freiwilliger Organisationen in den untersuchten Distrikten nicht notwendigerweise den Grad ihrer Beteiligung am Bildungswesen erhöht. Entweder durch die lokalen klientelistischen Netzwerke (in La Matanza) oder durch die Führung des Bürgermeisters beim Aufbau staatlich-gesellschaftlicher Beziehungen (in Vicente Lopez) eigneten sich die staatlichen Institutionen öffentliche Räume an, die andernfalls von Freiwilligenverbänden besetzt worden sind. Dies geschieht mit der Absicht, die politischen Bestrebungen der jeweiligen Eliten zu erfüllen. Auf diese Weise wurde bürgerschaftliches Engagement zu einem Mittel für die Machtkämpfe um politisches Kapital und die Reduzierung der Beteiligung der Zivilgesellschaft auf eine begrenzte und unzusammenhängende Dienstleistungen mit wenig realen Konsequenzen.

Weiterdenken

- Welche Rolle spielt die Zivilgesellschaft in ihrer Region und speziell an ihrer Schule? Gab und gibt es Debatten oder Kontroversen?
- Welche Art von Vereinigungen und Organisationen umfasst die Zivilgesellschaft? Wer ist zur Mitgliedschaft berechtigt?
- Welche Bedürfnisse gibt es an ihrer Schule? Formen der Zusammenarbeit zwischen Lehrer*innen und Vertreter*innen der Zivilgesellschaft könnten konzipiert und/oder entwickelt werden?
- Wo wären zivilgesellschaftliche Bemühungen schädlich, wenn beispielsweise Tätigkeiten übernommen werden, für die eigentlich der Staat zuständig ist?

Stichwörter / Querverweise

NGO's, Demokratie, Politik, Reformen, Schulsystem, Inklusion, Vulnerable Gruppen,

Quellen

Armony, A. C. (2004). *The Double Link. Civic Engagement and Democratization*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Astiz, M., F. (2012). The Policy Challenges of Civil Society Involvement in Education: Lessons from Two Districts in Greater Buenos Aires, Argentina (1998–2001). *The Latin Americanist*, 56 (2). (63-91).



TRANSCA

Comaroff, J.L., & Comaroff, J. (Eds.) (1999). *Civil society and the critical imagination in Africa: Critical perspectives*. Chicago: University of Chicago Press,.

Diamond, L. (1994). Rethinking civil society. Toward democratic consolidation. *Journal of Democracy*, 5. (4–17).

Edwards, M. (2009). *Civil Society* [2nd ed.]. Malden: Polity Press.

Eidson, J. (1990). German Club Life as a Local Cultural System. *Comparative Studies in Society and History*, 32 (2). (357–382).

Elyachar, J. (2005). *Markets of Dispossession: NGOs, Economic Development, and the State in Cairo*. Durham: Duke University Press.

Hann, Chr., & Dunn, El. (Eds.) (1996). *Civil Society: Challenging Western Models*. London: Routledge.

Lashaw, Am., Vannier, Chr., & Sampson, St. (Eds.) (2017). *Cultures of Doing Good: Anthropologists and NGOs*. Tuscaloosa: The University of Alabama Press

Layton, R. (2006). *Order and Anarchy: Civil Society, Social Order and War*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mehtta, Ar. (2008). 'Good Effort, But Must Try Harder': Civil Society Organisations and Education in Delhi, *IDS Bulletin*, 38 (6). (88-95).

Meyer, H-D. & Boyd, W., L. (Eds.) (2001). *Education between State, Markets, and Civil Society: Comparative Perspectives*. Mahwah, New Jersey London: Lawrence Erlbaum Associates.

Reimers, F. (1997). The role of NGOs in promoting educational innovation: A case study in Latin America. In Lynch, J., Modgil, C. & Modgil, S. (Eds.), *Non-formal and non-governmental approaches*. London: Cassell. (pp. 33–44).

Sampson, S. (1996). The social life of projects; Importing civil society in Albania. In Hann, Chr., & Dunn, El. (Eds.) (1996). *Civil Society: Challenging Western Models*. London: Routledge. (121-142).

Sampson, S. (2003). From forms to norms: global projects and local practices in the Balkan NGO scene. *Journal of Human Rights*, 2(3). (329-337).

Seligman, Ad., B. (1992). *The Idea of Civil Society*. New York: Free Press.



TRANSCA

Sullivan, E. (2003). *Civil Society and School Accountability: A Human Rights Approach to Parent and Community Participation in NYC Schools*. New York: New York University Institute for Education and Social Policy.

Autor*innen: Ioannis Manos (Griechenland)

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.



Baština, kontinuitet i promjene

Zašto pročitati ovaj tekst?

Koncept kulturne baštine se intenzivno koristi u obrazovanju kako bi se ukazalo na specifičnu povijest i tradiciju, običaj i nasljeđe pojedinih ljudi, nacije ili naroda. Koncept baštine je opterećen vrijednošću jer često funkcionira tako da odvaja „nas“ od „njih“. S obzirom na to, važno je razmisliti o tome kako se koncept koristi u javnom diskursu i u podučavanju. Što se smatra „baštinom“, kako je oblikovana kao nešto važno, kome pripada i kako se (ponovno) predstavlja djeci - kao aspekt njihove prošlosti, sadašnjosti i budućnosti.

Tekst u nastavku razmatra sljedeća važna pitanja poput:

- Kome je kulturna baština važna i zašto?
- Kako se kulturna baština stvara i održava?
- Kako odgajatelji (nastavnici, roditelji, bake i djedovi, države) prenose znanje o kulturnoj baštini novim generacijama?

Povijesni kontekst

Koncept "baština" podrazumijeva mnogo različitih stvari, od pejzaža stvorenih ljudskom praksom i tradicijama, do resursa stvorenih u digitalnom obliku (tj. digitalne baštine) (UNESCO 2003). Fokus rasprave u tekstu je na kulturnoj baštini te kako se može shvatiti u kontekstu obrazovanja. Iako se baština odnosi na prošlost, ona također sadrži sadašnja iskustva i buduće projekcije. Antropološka perspektiva baštine na taj je način povezana s sadašnjošću kao i s prošlošću. UNESCO-ova definicija baštine uključuje oboje materijalnu i nematerijalnu kulturu. Zgrade, spomenici i arhivi pripadaju opipljivoj baštini. Reprezentativne prakse, znanje, jezici i usmene tradicije, izvedbena umjetnost i tradicionalni zanati definiraju se kao nematerijalna baština.

Stručnjaci proučavaju baštinu kako bi shvatili na koji je način predstavljena i kako je ponovno izgrađena kroz proces „izmišljanja tradicije“ pripisane izgradnji nacije iz 19. stoljeća (Hobsbawm i Ranger 1983). Percipirana na takav način, baština nikada nije samo 'prošlost'; ona je uvijek posebna projekcija prošlosti, odabrana iz određenih, često političkih razloga.

UNESCO-ove konvencije pridonijele su raspravama o potrebi očuvanja svih segmenata baštine. Najnovija konvencija je „Konvencija o zaštiti nematerijalne kulturne baštine“ (2003). Cilj ove konvencije je očuvanje baštine i podizanje svijesti o važnosti lokalne i nacionalne baštine, zaštita kulturne raznolikosti i kreativnosti koja se vidi kao snaga dijaloga i kreativne suradnje. Činjenica da procesi globalizacije brzo utječu na lokalnu i regionalnu baštinu pridonijela je usvajanju Konvencije i stvaranju novih pristupa baštini. Konvencija više nego išta naglašava živi aspekt baštine, živu baštinu, kako bi pokazala dinamičnost i fluidnost baštine definirane kroz ljudske postupke. Razni znanstvenici, uključujući etnologe i kulturne antropologe, kritizirali su nedavne UNESCO-ove politike koje utječu na politike lokalne i nacionalne baštine zbog nametanja određenog okvira baštini.

a) Rasprava



TRANSCA

Antropolozi između ostalog raspravljaju o nasljeđu vezanom uz mobilnost, turizam i obitelj. Oni koriste multi-perspektivu i multidisciplinarni pristup kako bi razumjeli „nasljeđe“ u širem društvenom, ekonomskom, kulturnom i povijesnom kontekstu. Njihov osnovni temelj je da značenja, koja su lokalno upisana u baštinu, nisu naprosto data, već su društveno i kulturno uvjetovana od strane različitih pojedinaca i grupa.

Od osobne, grupne do nacionalne razine, baština je uvijek osjetilni poticaj; uključuje razilaženja u mišljenju i nesuglasice, ali može biti postavljena kao simbol zajednice. Danska antropologinja Karen Fog Olwig (1999.) tvrdi da je proces stvaranja baštine i stvaranje prošlosti važna, smislena, pa čak i neophodna praksa sadašnjosti. Ta perspektiva podiže svijest o tome kako se 'prošlost' stvara u sadašnjosti - i usmjerava našu pažnju na to koliko je dio prošlosti zaboravljen, zanemaren ili uništen. Mnoge politike nasljeđa koje provode organizacije poput UNESCO-a, ICOM-a i drugih, vođene su lokalnim ili nacionalnim perspektivama i diskursima, te stoga neke segmente stanovništva uključuju, dok druge isključuju. Politike koje proizlaze iz ovih organizacija imaju svoje podrijetlo iz zapadnoeuropskog konteksta i na taj način imaju tendenciju promoviranja zapadnih vrijednosti kao univerzalnih (Stublić 2019).

Noviji radovi vezani za baštinu usredotočeni su na sukobe i konkurenciju oko naslijeđa (na primjer, Katić, Gregorić Bon i Eade 2017). Pojedinci i skupine pripisuju baštini različite položaje i vrijednosti; nešto što je za jednu osobu ili grupu prihvatljivo i nesporno nasljeđe, može biti vrlo sporno i opterećujuće za druge. Ashworth i Tunbrige (1997) uvode pojam 'disonantne baštine' kako bi raspravljali o tome kako je različitim zajednicama prema sadašnjim stavovima i vrijednostima teže posjedovati, odbacivati, zaboraviti ili ponovo izumiti svoju baštinu, a samim time i sebe. Sljedeće generacije mogu učiniti isto. Huse (1997) piše o neželjenoj ili teškoj baštini, dok Macdonald (2015) govori o vremenskoj baštini. Govori o tome koliko vremena treba da nepoželjna baština postane nešto drugo ili da se za neki segment baštine preispita kao nepoželjna baština.

S obrazovnog gledišta, pitanjima raznolikosti baštine može se baviti na sasvim drugoj razini. Pitanje čija je kulturna baština „ispravnija“ ili čiji su kultura, jezik, običaji ili religija „disonantni“ ili „teški“ moglo bi biti i pitanje unutar učionice. Baština i kultura se mijenjaju, a nastavnici i učenici trebaju biti svjesniji kultura i naslijeđa koje se stalno mijenjaju. Ako se podučava samo jedna kultura ili baština bez obzira na druge, ili druge kulture nisu adekvatno ili dovoljno zastupljene, pojedinac bi mogao smatrati da u potpunosti nije prihvaćen ili čak da je otuđen ili zanemaren. Istovremeno moramo imati na umu da „uključivanje određene kulturne baštine u formalno obrazovanje teži legitimizaciji moći i razlike, kao i isključivanju onih koji tome nemaju direktan pristup“ (Okubo 2010: 113).

b) Praktičan primjer

O sinergiji obrazovanja i kulturne baštine u kontekstu Europske unije posljednjih se pet godina puno raspravljalo. Baština je resurs koji se sve više "koristi" u obrazovne svrhe. Prema službenim dokumentima koje je objavilo Vijeće EU-a, „obrazovanje mora igrati ključnu ulogu u očuvanju nematerijalne kulturne baštine za buduće generacije“ (Kostović-Vranješ 2015: 448). Navodeći da nikad nije prerano ili prekasno za provođenje zaštite, 2018. godina je proglašena godinom europske kulturne baštine.



TRANSCA

Čitajući školske programe i ostalu literaturu koja se bavi baštinom i obrazovanjem, pronalazimo nekoliko programa koji su već provedeni u europskim školama. Ovi se projekti uglavnom bave očuvanjem običaja i zanata, kao i oživljavanjem tradicionalnih pjesama, igara, plesova itd. Takvi projekti često uključuju djecu izvan škole uključuju izučavanje povijesti određenih praksi i održavanje praktičnih radionica u kojima učenici se okušavaju u raznim kreativnim aktivnostima. Na taj način učenici upoznaju baštinu svog područja ili šire regije i upoznaju se s baštinom kolega učenika. Ovi projekti podučavaju baštinu iskustvenim učenjem, pri čemu učenici rade samostalno ili u grupama pod vodstvom učitelja. Nastavni projekti koji se temelje na baštini imaju za cilj upoznati studente s poviješću svoga područja i statusom lokalne baštine u procesima modernizacije. Konačno, cilj ovih projekata je razvijanje potencijalno upotrebljivih vještina poput, na primjer, u proizvodnji čipkarstva i stolarstva.

Pilot-projekt „Učenje s živom baštinom u europskim školama“ započeo je pokušajem integriranja nematerijalne baštine u kurikulum, odnosno omogućiti učenicima da uče iz izravnog iskustva. Drugi program pod nazivom "Škole prihvaćaju spomenik" osmišljen je zajedno s djecom, s ciljem pružanja drugačijeg pristupa spomenicima u blizini svojih škola ili u susjedstvu. Tijekom projekta učenici su uz pomoć učitelja prikupljali informacije o spomenicima, a razgovor s mještanima iskoristili su za nadogradnju svog znanja o pojedinom spomeniku, kao i o baštini vlastitog mjesta. Učenici su se brinuli o spomenicima, čistili ih i održavali.

Za potrebe projektnih ishoda (IO1), prikupili smo niz projekata koji su usmjereni na baštinu, u muzejima ili drugim kulturnim institucijama (SLO, CRO) namijenjenim učenicima i nastavnicima. Jedan od primjera je Dječji muzej - Hermanov brlog, u kojem se održavaju različite kreativne aktivnosti, s ciljem približavanja lokalne baštine učenicima, odnosno osvješćivanja potreba za očuvanjem i zaštitom njihove baštine. Drugi projekt koji je organizirao Slovenski školski muzej je projekt usredotočen na program pod nazivom "stara škola". Kustosi u muzeju upoznaju učenike sa svakodnevnim životom svojih djedova i baka, s naglaskom na obrazovanje s početka 20. stoljeća. Ovim pristupom djeca i drugi posjetitelji stječu uvid u svoje lokalno nasljeđe kao i svoje osobne obiteljske priče.

Pitanja i smjernice za daljnje promišljanje:

1. Primjenjujete li u svoje metode podučavanja ideje o elementima lokalne baštine? Razmislite na koji način možete podići svijest svojih učenika o lokalnoj baštini i uključiti ih u kritičko razmišljanje o tome što se smatra lokalnom baštinom i zašto.
2. Učenje o različitim zanatima može pomoći učenicima u razvoju psihomotornih vještina, stjecanju iskustva u inovativnim i kreativnim procesima, kao i pozitivnijem stavu prema ručnom radu. Razmislite o tome kako današnje školovanje potiče ili obeshrabruje studente da se bave zanatima i drugim oblicima visokokvalificirane radne snage i zašto je to tako.

KLJUČNE RIJEČI / Unakrsne reference

Digitalna humnistika, kulturna baština, sporna i nepoželjna baština

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



Izvori

Fog Olwig K. (1999). The Burden of Heritage: Claiming a Place for a West Indian Culture. *American Ethnologist*, 26/2: 370-388.

Chambers, E. (2005). Whose heritage is it? History, culture and inheritance. *Anthropology News*: 7-8.

Graham, B. et al. (2000). *A Geography of Heritage: Power, Culture and Economy*. Routledge

Hobsbawm, E., Ranger T. (1983). *The Invention of Tradition*. Cambridge. Cambridge University Press.

Huse, N. (1997). *Unbequeme Baudenkmale: Entsorgen? Schützen? Pflegen?*. München: C. H. Beck.

Jackson, A. (2010). Changing Ideas about Heritage and Heritage Resource Management in Historically Segregated Communities. *Transforming Anthropology*, 18/1: 80-92.

Katić, M., Gregorić Bon N., Eade J. (2017). Landscape and Heritage Interplay: Spatial and Temporal Explorations. *Anthropological Notebooks*, XXIII/3: 5-18.

Kostović-Vranješ, V. (2015). "Heritage - starting point for the promotion of education for sustainable development." *Školski vjesnik* 63/3: 439-452.

Okubo, Y. (2010). HERITAGE: OWNED OR ASSIGNED? The Cultural Politics of Teaching Heritage Language in Osaka, Japan. *Critical Asian Studies* 42/1: 111-138.

Lafrenz Samuels, K. (2015). *Heritage Keywords: Rhetoric and Redescription in Cultural Heritage*. University Press of Colorado

Lowenthal, D. (1985). *The Past is a Foreign Country*. Cambridge: Cambridge University Press.

MacDonald, S. (2015). Is 'Difficult Heritage' Still 'Difficult'? Why Public Acknowledgment of Past Perpetration May No Longer Be So Unsettling to Collective Identities. *Museum International*, 67: 6-22. DOI: <https://doi.org/10.1111/muse.12078>

Stublić, H. (2019). The Face and Backdrop of a Heritage: A Contribution to the Debate on the Concept of Difficult Heritage. *Studia ethnologica Croatica*, 31/1: 239-264.



TRANSCA

Tunbridge J. E., G.J. Ashworth. (1997). *Dissonant Heritage: The Management of the Past as a Resource in Conflict*. Wiley.

UNESCO. (2003). *Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage*. Paris: General Conference of UNESCO.

Internet Sources

- https://pro.europeana.eu/files/Europeana_Professional/Education/Documents/An%20initiative%20to%20integrate%20digital%20culture%20in%20education.pdf
- <https://pro.europeana.eu/>
- <https://www.coe.int/en/web/culture-and-heritage/-/cultural-heritage-week-teden-kulturne-dediscine->
- [https://www.coe.int/en/web/culture-and-heritage/strategy-21-k1#{%2233224356%22:\[0\],%2233224371%22:\[0\]}](https://www.coe.int/en/web/culture-and-heritage/strategy-21-k1#{%2233224356%22:[0],%2233224371%22:[0]})
- <https://www.coe.int/en/web/culture-and-heritage/strategy-21-k1>
- <https://research4committees.blog/2018/07/10/education-in-cultural-heritage/>
- <http://www.patrimonioeinterculturala.ismu.org/index.php?page=esperienze-show.php&id=42>

Autorice: Danijela Birt Katić, Jelena Kupsjak (Hrvatska)

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.

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



CIVILNO DRUŠTVO

Zašto pročitati ovaj tekst?

Civilno društvo odnosi se na mrežu samoorganiziranih kolektivnih subjekata, poput javnih organizacija koje djeluju izvan izravne kontrole države i oslanjaju se na volontiranje svojih članova. Udruge djeluju izvan granica mreže obitelji i prijatelja ili međusobne povezanosti, te su u idealnom slučaju potpuno nezavisne od države i bez interesa za gospodarsku profit (Diamond 1994.). U domeni obrazovanja, civilno društvo opisuje bazne aktivnosti i uvodi i nadzire implementaciju obrazovnih politika koje zagovaraju udruge, nevladine organizacije i institucije, koje se suprotstavljaju ili pak surađuju s donosiocima državnih, regionalnih i lokalnih politika. Te se aktivnosti mogu fokusirati na obrazovne reforme, poboljšavanje obrazovnih ustanova, omogućavanje univerzalnog pristupa obrazovanju i obrazovnim ustanovama, te zastupajući skupine koje nemaju moć.

Koncept civilnog društva temelji se na viziji samovladajućeg, demokratskog društva. Temelji se na moralnim principima pluralizma, tolerancije, nenasilja, građanskih prava i slobodom izražavanja. Zagovornici civilnih društava smatraju ih savršenim oblikom društva koji označava društveni konsenzus koji se temelji na dogovoru o normama i vrijednostima. Neka civilna društva smatraju političkim projektom koji služi za stvaranje civiliziranosti, društvene kohezije, moralnosti i ekonomske stabilnosti (Armony 2004., Edwards, 2009.).

Antropolozi proučavaju civilno društvo kao skup praksi i diskursa kroz koje lokalno stvoreni pokreti sudjeluju u globalnim političkim procesima. Ovi procesi uključuju sustave vrijednosti i pravila, birokratskih i institucijskih procedura, te razne oblike djelovanja pojedinaca i kolektiva (Lashaw, Vannier i Sampson 2017.). Studije o civilnim društvima u sociokulturalnoj antropologiji se fokusiraju na dobrovoljne udruge koje djeluju u javnoj sferi (Eidson 1990.), te posljednjih desetljeća, na oblike političkih institucija, koje se najčešće nazivaju nevladinim organizacijama (Sampson 2003.).

Povijesni kontekst

Koncept civilnog društva ima bogatu genealogiju. U staroj Grčkoj i starom Rimu termin se odnosio na politički organizirane zajednice. U srednjovjekovnoj Europi termin je označavao društva koja su se organizirala na dominaciji religije. U 18. stoljeću civilno društvo označavalo je svojevrsnu arenu gospodarskih odnosa i institucija. U 19. stoljeću, civilno društvo se opisivalo kao sferom dobrovoljne posredničke organizacije koja je stajala između države i građanina, odnosno pojedinca (Seligman 1992.).

U antropologiji, civilno društvo dobiva na važnosti krajem dvadesetog stoljeća. Posljednjih godina ere socijalizma, disidenti u Istočnoj Europi su se kroz djelovanje u civilnim društvima bavili problematikom neuspješnog razvoja u državama bivšeg Sovjetskog Saveza, te isticali važnost dobrovoljnog sektora u zapadnjačkom svijetu.

U ovim kontekstima, civilno društvo je opozicija državi. Šire definicije odnose se na sve oblike društvene organizacije između države i obitelji ili kućanstva, dok preciznije definicije isključuju komercijalan život i tržišta (Layton 2006.). Antropolozi istražuju kako se uvela ideja koja potječe iz doba prije prosvjetiteljstva, te postala operativna u državama izvan Europe.

TRANSCA

Antropološka istraživanja civilnog društva zabilježila su kako se retorika civilnog društva priziva u odnosu na moderne termine, poput državljanstva. Također ispituju bi li određene lokalne institucije funkcionirale kao nezapadnjački ekvivalent slobodnog, tolerantnog društva (Comaroff i Comaroff 1999.). Velik dio istraživanja fokusira se na proučavanje formalnih nevladinih organizacija i njihov odnos prema pojmovima demokracije i ljudskih prava. Razna istraživanja pokazala su da ovi novi oblici civilnih društava mogu biti umjetni, neučinkoviti i sasvim suprotni civilnome (Elyachar 2005., Lashaw, Vannier i Sampson 2017.). Antropologija je usvojila kritički pristup normativnim definicijama civilnog društva, te povezanim fenomenima i institucijama. Aktualno pitanje je može li se koncept koji je toliko blizak zapadnjačkim modelima dobrovoljnih udruga i individualnom članstvu primjenjivati na ostatak svijeta. Iz ove perspektive, antropolozi proučavaju načine na koji sudionici civilnih društava i njihovo djelovanje pokušavaju ispuniti njihove uloge integrirajući globalni diskurs i oblike ponašanja na lokalno ukorijenjene oblike udruživanja, normi i odgovornosti te društvene odgovornosti (Hann i Dunn 1996., Lashaw, Vannier i Sampson 2017., Sampson 1996.).

a) Rasprava

Organizacije civilnog društva i obrazovne prakse presijecaju se u domenama obrazovnog upravljanja, planiranja politika i implementacije. Kao politički okvir koji favorizira sudjelovanje civilnog društva u obrazovnim pitanjima, pojam civilnog društva uključuje različite dionike obrazovanja, poput vlade, tržišta, obitelji, dobrovoljnih organizacija, javno-privatnih partnerstva i crkve. Temelji se na ideji da suradnja između državnih organizacija i privatnih tijela može stvoriti političke okvire prilagođene različitim učeničkim populacijama i koji generiraju obrazovne dobrobiti za svih (Meyer i Boyd 2001.). Iz ove perspektive, angažman građana i suradnja u pitanjima obrazovanja su koraci nužni za jačanje lokalne demokracije i pružanje potpore jednakog pristupa obrazovanju nepriviligiranim skupinama i manjinama.

Članovi organizacija civilnog društva trebali bi povezati kapacitet obrazovnih praksi volontirajući u školi, poučavajući učenike, donirajući materijale, pomažući s organizacijom te organizirajući dobrotvorne događaje i izvanškolske aktivnosti i programe (Reimers 1997., Sullivan 2003.).

Obrazovna antropologija pristupa civilnom društvu kao dinamičnoj dimenziji građanstva koja je usmjerena društvenoj akciji i društvenim pokretima. Civilno društvo se često smatra prostorom gdje oni najugroženiji mogu pružiti otpor državnoj hegemoniji i diskriminirajućim obrazovnim politikama. Humanitarne organizacije povezuju lokalna značenja i globalne diskurse civilnog društva i uklapaju ih u pregovore s građanima, državom, tržištima i raznim drugim tijelima i institucijama na lokalnoj, regionalnoj, državnoj i međunarodnoj razini.

b) Primjeri iz prakse

Mehta (2008.) istražuje ulogu koju organizacije civilnog društva igraju u omogućavanju pristupa obrazovnom sustavu, kao i kvalitetu osnovnoškolskog obrazovanja za skupine slabijeg imovinskog stanja u obrazovnom sustavu u Indiji. Istražila je koliko su u posljednjih 20 godina organizacije civilnog društva bile uključene u području obrazovanja u državi Delhi.

TRANSCA

Provela je 30 intervjua s akademikima, aktivistima, odgovornim osobama u nevladinim organizacijama i odgojno-obrazovnim radnicima. Ispitivala je i tri slučaja izmjena u politikama obrazovnih sustava: 1) Univerzalni osnovni obrazovni program Sarva Shiksha Abhiyan (SSA), 2) Državno vijeće za obrazovanje i istraživački trening (SCERT) u izradi novih školskih udžbenika, 3) školski program vlade za poboljšanje prehrambenih navika učenika (Mid-Day Meal Scheme). Analizirajući ova tri slučaja, Mehta je demonstrirala uključenost organizacija civilnog društva u procese koji su doprinijeli realističnijoj i učinkovitijoj implementaciji obrazovnih usluga. Organizacije civilnog društva su bile legitimno uključene u planiranje i pružanje obrazovnih usluga, i kao takve u poziciji da pozovu državu na odgovornost za načine kreiranja politika i implementaciju navedenih programa.

U prvom slučaju, organizacije civilnog društva sudjelovale su s vladom u osmišljavanju inkluzivnog obrazovnog programa u koje bi se djecu koja su isključena iz škola dovelo u posebno za to osnovan Centar za učenje. U drugom slučaju, organizacije civilnog društva su surađivale s vladom u izradi novih školskih udžbenika. Suradnja organizacija civilnog društva i akademika rezultiralo je školskim udžbenicima koji su bili razumljiviji i s više prigodnog sadržaja. U trećem slučaju, udruge civilnih društva su igrale ključnu ulogu u koncipiranju, implementiranju i nadziranju školskog programa vlade za poboljšanje prehrambenih navika učenika (Mid-Day Meal Scheme), koji je stvoren kako bi se što više djece uključilo u obrazovni sustav. Nevladine udruge postale su glavni proizvođač i distributer školskih obroka.

U drugoj studiji, Astiz (2012.) je proučavao izazove vezane za promoviranje civilnog društva u obrazovanje, između 1998. i 2001. godine, u dva okruga Buenos Airesa u Argentini. La Matanza je okrug u kojem pretežito žive obitelji niskog socio-ekonomskog standarda, dok u okrugu Vicente L'opez obitavaju obitelji srednje do više klase. Empirijski nalazi prikupljeni su u anketama i intervjuima s 25 nastavnika, odgojno-obrazovnih radnika, radnika u državnoj i lokalnoj administraciji, stranačkim zastupnicima i čelnicima lokalnih zajednica. U istraživanju se kritički pristupilo civilnom društvu, s fokusom na provincijske i lokalne faktore koji oblikuju prirodu odnosa između države i društva, kao i gospodarske i društvene odnose u okruzima koji su pokazatelj uključenosti organizacija civilnog društva u obrazovanje.

Istraživanjem je utvrđeno da prisustvo aktivnih dobrovoljnih organizacija u okruzima nije nužno poboljšalo njihovu uključenost u obrazovni sustav. Putem lokalnih klijentističkih mreža (La Matanza) ili vodstva tamošnjeg gradonačelnika koji je održavao odnose između države i društva (Vicente L'opez), formalne i neformalne državne institucije su zaokupirale javni prostor s ciljem ostvarivanja svojim političkih ciljeva i aspiracija, koji bi u suprotnom možda okupirale dobrovoljne nevladine organizacije. Stoga, angažman društva postao je instrument kojim se infiltrirao politički kapital i time znatno ograničilo sudjelovanje civilnog društva.

Pitanja i smjernice za daljnje promišljanje:

- Postoji li sektor civilnog društva povezan s obrazovnih praksama u Vašoj državi/regiji/gradu/školi?
- Ukoliko postoji, koje su udruge i organizacije uključene? Tko sve može postati članom? Ukoliko ne postoje, koje su druge institucije dio navedenog sektora?
- Koji oblici suradnje između nastavnika se mogu organizirati i/ili razvijati? U koju svrhu, odnosno, koji su ciljevi?



TRANSCA

KLJUČNE RIJEČI/ Unakrsne reference

Nevladine organizacije, demokracija, politika, reforma, institucije

Literatura:

Armony, A. C. (2004). *The Double Link. Civic Engagement and Democratization*. Stanford. CA: Stanford University Press.

Astiz, M., F. (2012). „The Policy Challenges of Civil Society Involvement in Education: Lessons from Two Districts in Greater Buenos Aires, Argentina (1998–2001)”. *The Latin Americanist*, 56(2): 63-91.

Comaroff, J.L., & Comaroff, J. (Eds.) (1999). *Civil society and the critical imagination in Africa: Critical perspectives*. Chicago: University of Chicago Press.

Diamond, L. (1994). Rethinking civil society. Toward democratic consolidation. *Journal of Democracy*, 5: 4–17.

Edwards, M. (2009). *Civil Society* [2nd ed.]. Malden: Polity Press.

Eidson, J. (1990). German Club Life as a Local Cultural System. *Comparative Studies in Society and History*, 32:2: 357–382.

Elyachar, J. (2005). *Markets of Dispossession: NGOs, Economic Development, and the State in Cairo*. Durham: Duke University Press.

Hann, Chr., & Dunn, El. (Eds.) (1996). *Civil Society: Challenging Western Models*. London: Routledge.

Lashaw, Am., Vannier, Chr., & Sampson, St. (Eds.) (2017). *Cultures of Doing Good: Anthropologists and NGOs*. Tuscaloosa: The University of Alabama Press.

Layton, R. (2006). *Order and Anarchy: Civil Society, Social Order and War*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mehtta, A. (2008). ‘Good Effort, But Must Try Harder’: Civil Society Organisations and Education in Delhi, *IDS Bulletin*, 38(6): 88-95.

Meyer, H-D. & Boyd, W., L. (Eds.) (2001). *Education between State, Markets, and Civil Society: Comparative Perspectives*. Mahwah, New Jersey London: Lawrence Erlbaum Associates.

Reimers, F. (1997). The role of NGOs in promoting educational innovation: A case study in Latin America. In Lynch, J., Modgil, C. & Modgil, S. (Eds.), *Non-formal and non-governmental approaches*. London: Cassell: 33–44.



TRANSCA

Sampson, S. (1996). The social life of projects; Importing civil society in Albania. In Hann, Chr., & Dunn, El. (Eds.) (1996). *Civil Society: Challenging Western Models*. London: Routledge: 121-142.

Sampson, S. (2003). „From forms to norms: global projects and local practices in the Balkan NGO scene”. *Journal of Human Rights*, 2(3): 329-337.

Seligman, Ad., B. (1992). *The Idea of Civil Society*. New York: Free Press.

Sullivan, E. (2003). *Civil Society and School Accountability: A Human Rights Approach to Parent and Community Participation in NYC Schools*. New York: New York University Institute for Education and Social Policy.

Autor: Ioannis Manos (Grčka)

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.



Društvenost

Zašto pročitati ovaj tekst?

Društvenost se obično odnosi na društveni angažman s drugima u okruženju izvan kuće. Polazeći od razlike između javnog i privatnog, ovakav način korištenja društvenosti i društva smješten je izvan kućne sfere. Iz ovog aspekta također proizlazi ideja da se djecu, koja po konceptu pripadaju domu, mora naučiti društvenosti, odnosno pripremiti ih za puno sudjelovanje u „društvu“ prema obrazovnim režimima (usp. Durkheim 1956). Ovo je razumijevanje društvenosti problematično je iz tri razloga: prvi, podjela javno / privatno nije univerzalna, drugo, društvenost nije specifična za određenu domenu, te treće, djeca su po prirodi društvena.

Iz antropološke perspektive, društvenost prožima svaki aspekt čovječanstva. Intersubjektivna društvenost je u osnovi mikro povijesni proces učenja u smislu da kada se susrećemo jedni s drugima to uvijek radimo kao nositelji vlastite, jedinstvene povijesti, kolektivne i osobne, i nalazimo smisla u tome što drugi rade i govore u okvirima onoga što nam je već poznato (Toren 2012: 64). Nova iskustva se uspoređuju s postojećim strukturama znanja (Toren 2012: 64). Stoga je sve o osobi, uključujući genetiku, proizvod duge povijesti društvenih odnosa - društvenosti.

Način na koji razumijemo društvenost ima posljedice na to kako razumijemo obrazovanje. Mnogi vide obrazovanje kao formalne procese stjecanja zajednički vrednovanih, kognitivnih, praktičnih i društvenih vještina i znanja koji omogućuju novopridošlima da postanu punopravni članovi društva. U ovom pogledu društvenost je nešto što se mora naučiti. Iz antropološke perspektive, društvenost i učenje su dva aspekta istog trajnog transformacijskog procesa „stvaranja smisla za sebe (tj. autonomno) iz značenja koja su drugi stvorili i stvaraju“ (Toren 2012: 72). Prekidanje s konvencionalnim idejama o obrazovanju, omogućava nam istraživanje procesa društvenosti i učenja na svim područjima života.

Povijesni kontekst

Znanstvenici često koriste društvenost i druževnost naizmjenično. Literatura o društvenosti / druževnost pokriva širok raspon područja i disciplina: od evolucije čovjeka i razvoja djeteta, preko računalne tehnologije, moralnog obrazovanja, urbanizma, do sociologije, antropologije, povijesti, moralne i političke filozofije. Znanstvenici primjenjuju društvenost na 1) opće ponašanje ljudi i životinja, 2) druženje s nesrodnicima (prijateljima, poznanicima, kolegama), 3) društvene susrete s ljudima izvan nečije osobne i profesionalne mreže i 4) okupljanja u dobrovoljnim udrugama, društvima i klubovima.

Takva široka primjena sugerira značaj društvenosti. Međutim, upotreba je nedosljedna i taj se pojam često tretira kao da su svi upoznati i složni o njihovom značenju i primjeni. Društvenost mnogima označava poželjno ponašanje, mirnu interakciju i suradnju (Anderson 2015). Istraživanja koja se oslanjaju na intuitivna shvaćanja poput "sklonosti traženju društva drugih, biti prijateljski" (Flanagan 1999: 9) pogodna su za zanemarivanje načina društvenosti poput neslaganja, sukoba, rata i isključenosti.



TRANSCA

1980-ih godina antropolozi su koristili društvenost kao alat za proučavanje društvenog procesa, kako bi konceptualno nadišli fiksno i etnocentrično shvaćanje „društva“ (Toren 2012). Društvenost su vidjeli kao otvoreni heuristički koncept za međukulturalnu usporedbu koji ne bi doveo do eurocentričnih analitičkih tvrdnji da Melanežanima 'nedostaje društvo.' Koncept društvenosti omogućio je antropolozima da istražuju procese društvene organizacije i interakcije, sve prisutnog suživota i sukoba među ljudi bez povratka na deficitarno razmišljanje.

Još jedan poticaj za proučavanje društvenosti izrastao je iz ponovnog znanstvenog interesa za civilno društvo nakon pada Sovjetskog Saveza. Pozivajući se na suvremena pitanja socijalne kohezije, zajedništva i građanstva i usredotočujući se na civilno društvo kao okosnicu moderne demokracije, ove su studije istraživale postojanje, opseg i otpornost pravog ustroja i dobrovoljnog udruživanja u postsocijalističkim društvima (Hann 1996). U toj se perspektivi dobrovoljno udruživanje smatra izvornim mjestom društvenosti / druženosti. Posljednjih desetljeća antropolozi su proučavali društvenost u širokom rasponu domena, iako najčešće u urbanim javnim sredinama. Antropolozi svoj rad klasificiraju kao svakodnevni socijalizam (Pink 2008: 172), rezidencijalnu socijalnost (Postill 2008), susjedsku društvenost (Birenbaum-Carmeli 1999), englesku društvenost (Miller 2015) i urbanu društvenost (Glick Schiller i Çağlar 2016).

a) Rasprava

Antropolozi društvenost tretiraju kao temeljnu, kao konstitutivni potencijal konstantno nastajućih relacijskih polja u srži cjelokupnog ljudskog života (Ingold 1993). Zbog toga su antropološke definicije ljudske društvenosti prilično apstraktne. Na primjer, Enfield i Levinson definiraju ljudsku društvenost kao "posebno intenzivan, mentalno posredovan i visoko strukturiran način na koji ljudi komuniciraju jedni s drugima" (2006: 1). Long i Moore sugeriraju da se društvena zajednica najbolje razumije kao "dinamična matrica" odnosa s ljudskim, neljudskim i neljudskim drugima"...kroz koje osobe nastaju i kojima upravlja etički maštovit i afektivno prijemčiv čovjek" (Long 2015: 854; Long and Moore 2012: 40). Međutim, definirati „mentalno posredovanje“, „dinamičke relacijske matrice“ ili u potpunosti shvatiti „etički zamišljenu osobu koja nastaje“, na primjer, društvenost u učionici ipak nije jednostavno.

Studije o društvenosti mogu se raščlaniti na dva glavna skupa koncepata: 1) djelovanje, interakciju i socijalnu interakciju i 2) socijalizaciju, društvenost i druženost. Prvi skup usredotočuje pažnju na djelovanje, zajedničko djelovanje i društvenu razmjenu ljudi. Drugi skup koncepata se usredotočuje na relativnost, kvalitetu relacije i oblik, kao - sudrug.

Oslanjajući se na prvi skup koncepata, teorija interakcionizma navodi da je kolektivno ponašanje složeno postignuće. Društveni oblici poput „učionica u učionici“ ili „školski skupovi“ izrađeni su iz zajedničke akcije pojedinaca koji se redovito okupljaju i dijele u razmjeni uobičajenih simboličkih oblika (jezik, pojmovi, moralni principi). Koordiniranje zajedničkih aktivnosti suptilan je i zahtjevan posao. Pojedinci koji sudjeluju moraju stalno



TRANSCA

pratiti skretanje, orijentaciju pogleda, verbalno određivanje vremena i ritma, tematsko sekvenciranje i napredovanje. Moraju prepoznati što drugi namjeravaju reći / učiniti i pomoći u popravljanju nesporazuma. Moraju identificirati konvencionalne vrste aktivnosti, stilove govora, govor tijela i tonalno uokvirivanje (ironija) te surađivati i dogovarati se o tome čemu posvetiti pozornost, a što zanemariti. Mnogi antropolozi koriste video snimke kako bi im pomogli da shvate ovu razinu „finitih“ detalja (usp. Varenne i McDermott 1998).

Oslanjajući se na drugi skup koncepata, studija društvenosti i druženosti fokusira se na to s kim se netko druži, onosno čije društvo netko održava, te na formu: 'dobar' oblik, vrijedni oblici i estetska procjena prikladnog 'stanja' između forme, odnosa i konteksta (Simmel 1950; Anderson 2015). Etnografske studije pokazale su da je društvena povezanost prijatelja i susjeda visoko cijenjena i daje joj se pozornost (Amit-Talai 1995; Birenbaum-Carmeli 1999). Društvenost „prijateljstva“ temelji se na ograničenoj društvenoj razmjeni između „samo nas“ i velikih ulaganja vremena i energije. Druženje „susjeda“ obično obuhvaća općenitiju razmjenu prijateljskih pozdrava, razgovora o vremenu, automobilu ili vrtu. Susjedski odnosi su obično manje ekskluzivni, manje povjerljivi i iziskuju manje vremena.

Ljudi neprestano ocjenjuju kontekstualnu prikladnost društvenog ponašanja drugih. Imaju li osjećaj kada i gdje se približiti ili zadržati distancu? Pokazuju li prikladno ponašanje, nisu previše glasni ili previše povučeni na uredskoj zabavi, "previše ljubazni" susjedi ili "previše udaljeni" prijatelji? Primjećuje li, na primjer, voljeni muž da "glasno" djeluje bolje na zabavi na plaži nego na večeri kod svekrve?

Pitanja društvenosti često su politička. Školski okruzi se mogu oblikovati radi ograničavanja ili zabrane s kim se djeca druže, regrutiranja „svih vrsta djece“ ili isključenja „nepoželjnih elemenata.“ Dok većina škola nudi ideologiju opće društvene ideje, ideja da bi se „svi trebali družiti sa svima“ , škole u stvarnosti ograničavaju djecu tako da ih segregiraju u dobne razrede i razvrstavaju na temelju akademske sposobnosti ili spola. Oni također mogu ograničiti količinu vremena koje djeca svaki dan imaju za sklapanje prijateljstava (Amit-Talai 1995). Roditelji bi sa svoje strane mogli birati škole za svoju djecu u skladu s onim tim koja su druga djeca upisana u tu školu.

b) Etnografski primjer

Detaljne studije socijalne interakcije korisne su za analizu načina na koji školska djeca (i učitelji) koordiniraju jednostavne rutine stajanja u liniji ili razrađenih rutina zadirkivanja zamjenskog učitelja. Oni skreću našu pažnju na odgovore djece na dileme u učionici, na primjer, suptilni napor lošeg čitača da preskoči svoj red za čitanje (Varenne i McDermott, 1998.). Omogućuju nam da osjetimo nelagodnost jednog inuitskog trogodišnjaka čija majka pita: "Jesi li dobro?" i čija teta pita: "Bi li radije došao živjeti sa mnom?" (Briggs 1998). Komparativni opisi majki koje komuniciraju s mališanima koji tek uče govoriti jasno pokazuju da usavršavanje jezika ide ruku pod ruku s prisvajanjem razumijevanja socijalne hijerarhije (Ochs i Schieffelin 1993).

Detaljni opisi društvene interakcije mogu također pomoći u razvoju metoda za rad s djecom s posebnim potrebama. U radu pod naslovom *What a Dog Can Do: Children with Autism and Therapy Dogs in Social Interaction* (2010), Olga Salomon predstavlja dvije studije slučaja



TRANSCA

dječje interakcije s terapijskim psima kako bi se bolje razumjeli socijalni potencijali djece s poremećajem autizma. Koristeći video zapise interakcije psa i djeteta koji detaljno opisuju neverbalno društveno ponašanje i strukturu društvenog djelovanja, Salomon pokazuje kako terapije sa psima djeci pružaju mogućnost da prakticiraju nelingvističke društvene akcije i da ih koordiniraju s drugima. Ona pokazuje kako djeca primjenjuju socijalne kompetencije razvijene s terapijskim psima u interakciji s članovima obitelji. Solomonovo istraživanje djece s poremećajima iz autizma i njihovih obitelji pokazuje da interakcija s psima posreduje u društvenom angažmanu i tako povećava sposobnost za sudjelovanje u obiteljskom i zajedničkom životu. Na temelju toga Solomon sugerira da socijalnost ne trebamo promatrati kao "kvalitetu pojedinca, već kao sposobnost ostvarenu određenim vrstama društvene interakcije" (2010: 144).

Pitanja i smjernice za daljnje promišljanje:

Prilikom izvođenja ovih vježbi imajte na umu da 'društenost' u svijetu nije 'vani'. To je otvoreni heuristički koncept, koristan za istraživanje mnogih načina na koji ljudi međusobno komuniciraju (i razgovaraju o njihovoj interakciji) u svakodnevnom životu.

1. Koji oblici društvene interakcije imaju visoku pedagošku vrijednost? Raspravite o tome zašto je to i kakve vrste interakcija podrazumijeva hvaljeni oblik. Također razgovarajte o tome što djeca zapravo mogu učiti (a ne ono što bi trebali učiti) iz svog sudjelovanja u određenom obliku društvene interakcije.
2. Napravite 3-minutni video zapis jednostavne društvene interakcije. Preuzmite program za transkripciju video zapisa i prenesite video zapis u što je više moguće detalja. Na temelju ovog materijala razgovarajte o 'poslu' koji svaki sudionik radi kako bi postigao ovu zajedničku akciju (ne onakvu kakva bi trebala biti, već kako je to).
3. Raspravite o značenju Salomonove tvrdnje da socijalnost ne bismo trebali promatrati kao kvalitetu pojedinca, već kao sposobnost koji se ostvaruje određenim vrstama društvene interakcije. Kako ovo govoriti o tome na koji način Vi upravljate učionicom?

KLJUČNE RIJEČI / Unakrsne reference

Stvaranje svijeta, stvaranje smisla, društenost, društveni oblik, društvena interakcija, učenje

Izvori

Anderson, S. (2015). 'Sociability. The Art of Form'. In *Thinking Through Sociality. An Anthropological Interrogation of Key Concepts*, edited by V. Amit, New York and Oxford: Berghahn: 97-127.

Amit-Talai, V. (1995). 'The Waltz of Sociability: Intimacy, dislocation, and friendship in a Quebec high school'. In *Youth Cultures: A Cross-cultural Perspective*, edited by V. Amit-Talai and H. Wulff. London: Routledge.



TRANSCA

- Birenbaum-Carmeli, D. (1999). "Love Thy Neighbour": Sociability and instrumentality among Israeli neighbors.' *Human Organization* 58(1): 82-93.
- Briggs, J. (1998). *Inuit Morality Play: The Emotional Education of a Three-year-old*, New Haven CT: Yale University Press.
- Durkheim, E. (1956). 'Education: It's Nature and Its Role.' In *Education and Sociology*, New York: The Free Press, 61-90.
- Enfield, N. J. and S. C. Levinson (2006). *Roots of Human Sociality: Culture, Cognition and Interaction*. Oxford: Berg.
- Flanagan, C. (1999). 'Early Socialisation. Sociability and Attachment.' *Modular Psychology Series*, London: Routledge.
- Glick Schiller, N. and A. Çağlar (2016). 'Displacement, emplacement and migrant newcomers: rethinking urban sociabilities within multiscalar power', *Identities*, 23(1): 17-34, DOI: [10.1080/1070289X.2015.1016520](https://doi.org/10.1080/1070289X.2015.1016520).
- Hann, C, (1996). 'Introduction: political society and civil anthropology'. In *Civil Society: Challenging Western Models*, edited by. C. Hann and E. Dunn, London and New York: Routledge: 1-24.
- Ingold, T. (1993). 'The Temporality of the Landscape,' *World Archaeology* 25(2): 152-174.
- Long, N. (2015) 'Sociality In Anthropology.' *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. (2nd. Ed.), Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.12148-8>.
- Long, N. and H. Moore (2012). 'Sociality Revisited: Setting a New Agenda.' *Cambridge Anthropology* 30(1): 40-47.
- Miller, D. (2015). 'The Tragic Denouement of English Sociality.' *Cultural Anthropology* 30 (2):336-57. <https://doi.org/10.14506/ca30.2.11>.
- Pink, S. (2008). 'Re-thinking Contemporary Activism: From Community to Emplaced Sociality,' *Ethnos*, 73(2): 163-188.
- Postill, J. (2008). 'Localizing the internet beyond communities and networks.' *New Media & Society*, 10(3): 413-431.
- Rapport, N. and J. Overing (2007). 'Interaction', in *Social and Cultural Anthropology. The Key Concepts*, London: Routledge: 226-237.
- Simmel, G. (1950). 'Sociability – An Example of Pure, or Formal, Sociology.' In *The Sociology of George Simmel*, transl., ed. and with an Introduction by Kurt H. Wolff. Glencoe, IL: The Free Press: 41-57.
- Solomon, O. (2010). 'What a Dog Can Do: Children with Autism and Therapy Dogs in Social Interaction. *Ethos* 38(1): 143-166.



TRANSCA

Toren, C. (2012). 'Imagining the World that Warrants Our Imagination. The Revelation of Ontogeny', *Cambridge Anthropology* 30(1): 64–79.

Autorica: Sally Anderson (Danska)

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.

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



ESENCIJALIZAM

Zašto pročitati ovaj tekst?

Koncept esencijalizma odnosi se na pretpostavku da ljudi i stvari imaju prirodna i ključna obilježja koja su nepromjenjiva i njima svojstvena. Esencijalističko razmišljanje odnosi se na skupinu ontoloških postulata po kojima skupine nastaju od pojedinaca koji imaju neku vrstu obilježja i zajedničkih kvaliteta koje određuje njihovo ponašanje. Stoga, članovi tih društvenih kategorija imaju uniformirana kulturna obilježja i prirodno su međusobno potpuno i iskonski povezani.

Esencijalizam se temelji na idejama ukorijenjenim u raspravama o kulturnim razlikama i/ili odnosa između kulture i biologije. Esencijalizam je definiran kulturološkim i/ili biološkim uvjetima. U prvom slučaju, obuhvaća dekontekstualizaciju i unaprijed donesene pretpostavke o društvenokulturnom vlasništvu koje ljudi posjeduju i koje je potrebno za njihov identitet, ideja koja je opisana terminom kulturni fundamentalizam (Stolcke 1995.). U drugom slučaju, korištenjem bioloških/fizičkih karakteristika u oblikovanju prepoznatljivog karaktera skupina legitimizira rasne ideologije i druge klasifikacijske sheme blisko povezane s nacionalizmom i kolonijalizmom. Ovakav način razmišljanja potiskuje temporalnost, onemogućuje društvenokulturnu dinamiku u konstruiranju značenja, te prijeći iskonsku ontologiju prema kojoj su kategorije vječne, nepromjenjive, stabilne i univerzalne (Browdin 2002.).

U kontekstu obrazovanja, esencijalističko viđenje spolnih identiteta, utjelovljene prakse i uloge reproducira stereotipe o dječacima i djevojčicama na koje se gleda kao na različite po samoj osnovi, te predstavljaju stabilne kategorije unutar nepromjenjivih sociokulturnih kvaliteta. U obliku obrazovnog esencijalizma, obrazovne filozofije i politike razvile su se u SAD-u tijekom dvadesetog stoljeća. Esencijalizam implicira da je cilj školovanja i obrazovnih praksi prenijeti osnovno znanje i vještine većinske kulture, koja je potrebna za uravnoteženo građanstvo. Stoga, uobičajene ideje i vještine koje pripadaju određenoj skupini ljudi ili kulturi trebale bi se poučavati svim građanima na jednakoj obrazovnoj razini.

Povijesni kontekst

Koncept esencijalizma ima dugu i kompleksnu povijest u filozofskom i znanstvenom načinu razmišljanja, s mnogo različitih značenja. Pojam bitka se odnosi na biće i posebnu prirodu osobe ili stvari koja je čini različitom od svega ostalog. U društvenim znanostima, esencijalizam sugerira da stvar ili skupina ljudi posjeduju barem jedno ključno i nepromjenjivo obilježje koje dolazi iz prirode, a ne iz kulture ili povijesti. Prema esencijalizmu, pripadnici određenih kategorija posjeduju temeljno, nepromjenjivo obilježje ili karakteristiku koja određuje njihov identitet i oblikuje njihovo ponašanje i izgled (Gelman 2003.).

Kultura služi kao potvrdni mehanizam za esencijalističke tvrdnje o postojanju rasnih, nacionalnih, etničkih spolnih i drugih kvaliteta (Stolcke 1995.). U ovom kontekstu, esencijalizam potiče i opravdava stereotipiziranje društvenih kategorija, i podržava ideju da su sintetičke distinkcije prirodne, neizbježne i nepromjenjive (Narayan 1998.). Doktrina



TRANSCA

etničkog primordijalizma (etnicitet je drevan i prirodan) se koristila kao objašnjenje pedesetih i šezdesetih godina dvadesetog stoljeća kako bi se opravdalo očigledno etničko i regionalno razdvajanje, odnosno, podjelu svijeta. Također se primjenjivalo nakon pada Berlinskog zida kako bi se obrazložila nestabilnost bivših socijalističkih republika.

U suvremenoj antropologiji prihvaćen je kritički stav prema esencijalističkim idejama. S antropološkog gledišta, kritizira se smanjenje kompleksnih, povijesnih zavisnih utjecaja na temeljno i nerazdvojivo vlasništvo pojedinaca i skupina. Antropološka perspektiva naglašava efekta ljudskih praksi i ljudskog posredovanja na važnost društvenog konteksta (Spivak 1989., Wright 1998.). Fredrik Barth u svojem djelu o stvaranju etničke raznolikosti predlaže pomicanje fokusa s kulturnog vlasništva na društvene i kulturne uvjete i sredstva koje ljudi koriste kako bi stvorili sličnost ili razliku (Barth 1969.).

Foucault (1997.) obraća pažnju na odnose moći i načine na koji oni u isto vrijeme omogućuju i ograničavaju subjektivnost, značenje, znanje i istinu. Foucault miče probleme identiteta, istine, znanja, zbilje i značenja izvan tradicionalnih domena ontologije, epistemologije i metafizike u analizu diskursa. Diskursi su kompleksni, dinamični sustavi praksi, znanja i više raznih vrsta moći. Takvi diskursi stvaraju disciplinarnu normu koje simultano produciraju i ograničavaju oblikovanje subjekata i pitanja; oni omogućuju sudionicima da prepoznaju i procijene istinu. Genealogije povijesno specifičnih diskursa indiciraju da se pitanja o bitku mogu pojaviti, te zadržati važnost ili čak postati razumljiva, samo unutar određenih načina života.

a) Rasprava

U obrazovanju, esencijalizam predstavlja pristup u kojem bi se vrijednosti, znanje i nasljedstvo određenog društva trebali temeljito i periodički prenositi na učenike. Esencijalističko obrazovanje fokusira se na prenošenje znanja o društvu i civilizaciji na učenike putem same srži kurikuluma koji se temelji na čitanju, pisanju, literaturi i matematici. Stoga, sva djeca, neovisno o društvenopolitičkom i obrazovnom kontekstu i uvjetima, mogućnostima, potrebama i interesima pojedinca, trebala bi biti izložena kurikulumu koji je osmišljen kako bi se postigli ovi ciljevi (Howick 1971., Null 2007., Webb 2006.).

Od nastavnika se očekuje da podučavaju a od učenika da se nauče disciplini, uljudnosti i poštovanju prema autoritetu. Škole se smatraju ključnim institucijama, a nastavnici agentima za prenošenje znanja. Učenici bi trebali biti spremni postati vrijedni članovi društva. Stoga, nastavnici u učenike moraju usaditi radne navike, disciplinu i poštovanje prema autoritetima. Kada se to postigne, učenici će naučiti ono najvažnije, a po ovom postulatu to su akademsko znanje, strogoća i patriotizam, te razviti karakter, kako bi mogli postati ravnopravni članovi zajedničke kulture za sve građane (Imig & Imig 2006., Ornstein & Levine 2003.).

Kritičari ovog obrazovnog pristupa navode kako je pretežito fokusiran na nastavnike i da je autoritativan, dok je učenicima dodijeljena pasivna uloga. Štoviše, potiče se kulturološki esencijalizam, etnocentričke prakse i kategorizacija skupine ljudi unutar kulture ili u više kultura, ovisno o esencijalnim kvalitetama. Pošto je članstvo u određenoj kategoriji trajno, te član neke kategorije teško može prestati biti članom, bit (esenca) koja se pripisuje toj kategoriji je svojstvena toj osobi, te mu osigurava članstvo u toj skupini (Gil-White 2001).



TRANSCA

b) Primjeri iz prakse

U istraživanju o razvoju društvenog esencijalizma u školama u Izraelu, Birnbaum (et al. 2010.) je procijenio kako se kod djece koncept mijenja kada su ubačeni u institucije. U istraživanju je u obzir uzeta heterogenost izraelskog društva, pogotovu u aspektu etniciteta. Stoga, istraživači su se fokusirali na induktivnu moć društvenih kategorija, odnosno, do koje mjere znanje kategorije kojoj netko ili nešto pripada dozvoljava pojedincu da donese zaključak o tome koja su vlasništva tog nekog/nečega. U istraživanju je sudjelovalo ukupno 144 djece iz tri skupine (sekularni židovi, židovi vjernici, arapski muslimani), iz tri dobne skupne (djeca iz vrtića, učenici drugih razreda, učenici šestih razreda). Sekularni židovi predstavljali su većinsku skupinu u Izraelu, moderni židovi vjernici manifestirali su različite vrijednosti radi religijskih i često političkih razloga, te arapski muslimani koji su predstavljali manjinu i o kojima je bilo najviše stereotipa. O rezultatima istraživanja se raspravljalo u odnosu na širi spektar pitanja o tome je li esencijalizacija ljudi kod djece proces koji ide odozdo prema gore, prema kojem djeca u svojem umu prvo percipiraju kategorije i onda ih traže u stvarnom svijetu. Na opisnoj razini, rezultati istraživanja potvrdili su da se unutar izraelskog društva najviše etnicitet ističe kao induktivno najmoćnija ljudska kategorija, iznad brojnih drugih društvenih kategorija ili osobina ličnosti. Ispostavilo se da etnicitet ima privilegiran status, posebice u području tog društva, točnije, među djecom koja su cionistički židovi. Etiketiranje je posebice snažan okidač esencijalističkih predrasuda, i dok je kod djece intuitivan, može biti i skriven u kontekstu društvenih kategorija, ovisno o društvenokulturnom porijeklu djeteta. Djeca u Izraelu koja su židovi vjernici imaju snažnija esencijalistička uvjerenja od djece pripadnika ostale dvije gore navedene skupine.

U istraživanju u Belmonteu u Brazilu, Baran (2007.) istražuje kako djeca integiraju određene aspekte esencijalističkih ideologija u konstrukciji identiteta, te koriste rasne kategorizacije kako bi definirali nekoga tko nije čisto „bijel“ kao „crnog“. Ovaj sustav kategorizacije protivi se popularnim vjerovanjima miješanog, „smeđeg“ identiteta koji se temelji ne samo na porijeklu nego i na vidljivim fizičkim karakteristikama. Kroz etnografsko istraživanje provedeno u državnoj srednjoj školi Pedro Balmon, Baran pronalazi dva konteksta u kojima se djeca iz Belmontea susreću sa snažnim anti-esencijalističkim porukama koja se suprotstavljaju esencijalističkim principima: u fokusu su lekcije iz povijesti iz udžbenika i neformalni trenutci u kojima nastavnici i unose vlastita razmišljanja o rasi. Istraživanje je pokazalo da razmišljanja učenika o rasi ne odgovaraju niti jednoj od ideja o ne-esencijalnim rasnim kategorijama u Brazilu, već da su učenici selektivno iskombinirali fragmente te na njima svojstven način shvatili izražavanje rasnih sličnosti i razlika.

Pitanja i smjernice za daljnje promišljanje:

- Koje vrste esencijalističkih ideja prepoznajete u raznim obrazovnim okvirima i praksama?
- Koji su izazovi u nastavi vezano za esencijalističko razumijevanje sličnosti i različitosti?
- Koje tehnike i vještine nastavnici trebaju steći kako bi odgovorili na esencijalističke i etnocentrističke percepcije koje se mogu pronaći u kurikulumu i udžbenicima?

KLJUČNE RIJEČI/ Unakrsne reference

Kultura, razlika, obrazovanje, klasifikacija, etnocentrizam



TRANSCA

Izvori

Baran, M., D. (2007). „Girl, You Are Not Morena. We Are Negras!”: Questioning the Concept of “Race” in Southern Bahia, Brazil. *Ethos*, 35(3): 383-409.

Barth, Fr.(Ed.) (1969). *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference*. Boston: Little Brown.

Birnbaum, D. (et. al.) (2010). „The Development of Social Essentialism: The Case of Israeli Children’s Inferences about Jews and Arabs”. *Child Development*, 81(3): 757-777.

Brodwin, P., (2002). „Genetics, Identity, and the Anthropology of Essentialism”. *Anthropological Quarterly*, 75(2): 323-330.

Foucault, M. (1997). *Ethics: Subjectivity and Truth*. [Essential Works of Foucault, 1954-1984, Vol. 1, Edited by Paul Rabinow]. New York: New Press.

Gelman, S. A. (2003). *The Essential Child: Origins of Essentialism in Everyday Thought*. Oxford: Oxford University Press.

Gil-White, F. J. (2001). „Are ethnic groups biological “species” to the human brain?”, *Current Anthropology*, 42: 515-554.

Howick, W. H. (1971). *Philosophies of Western Education*. Danville: Interstate Printers & Publishers.

Imig, D., G. & Imig, Sc., R. (2006). „The teacher effectiveness movement. How 80 years of essentialist control have shaped the teacher education profession”. *Journal of Teacher Education*, 57(2): 167-180.

Lattas, A. (1993). „Essentialism, Memory and Resistance: Aboriginality and the Politics of Authenticity”. *Oceania*, 63(3): 240-267.

Narayan, U. (1998). „Essence of Culture and a Sense of History: A Feminist Critique of Cultural Essentialism”. *Hypatia*, 13(2): 86-106.

Null, J. W. (2007). William C. Bagley and the founding of essentialism: An untold story in American educational history. *Teachers College Record*, 109(4): 1013-1055.

Ornstein, A. C., & Levine, D. U. (2003). *Foundations of education*. Boston: Houghton-Mifflin.

Spivak, G. (1989). ‘In a Word’. Interview with Ellen Rooney. *Differences* 1 (2) [Special Issue: The Essential Difference: Another Look at Essentialism]: 124–156.



TRANSCA

Stolcke, V. (1995). Talking Culture: New Boundaries, New Rhetorics of Exclusion in Europe. *Current Anthropology*, 36 (1) [Special Issue: Ethnographic Authority and Cultural Explanation]: 1-24.

Webb, L. D. (2006). *The history of American education: A great American experiment*. Upper Saddle River: Pearson.

Wright, S. (1998). „The Politicization of ‘Culture’”. *Anthropology Today*, 14: 7-15.

Autori: Ioannis Manos (Grčka)

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.



Etnocentrizam

Zašto čitati ovaj tekst...

Etnocentrizam označava pojam vjerovanja u nadmoćnost vlastite kulture nad vrijednostima i standardima drugih kultura. Nije iznenađenje da su europski kurikulumi u velikoj mjeri etnocentrični, odnosno, eurocentrični. Naš način podučavanja nikada nije neutralan, i priznavajući ovu činjenicu činimo veliki korak naprijed u boljem podučavanju učenika u svijetu koji postaje sve više raznolik.

Povijesni kontekst

Etnocentrizam se odnosi na tendenciju da se svijet razmatra i percipira iz perspektive vlastite kulture. U tom smislu, etnocentrizam je truizam, odnosno, svi ljudi percipiraju i prosuđuju svijet iz kulturološke perspektive koja je ugrađena u određeni sustav vrijednosti. Etnocentrizam se odnosi na kulturnu pristranost koja postaje institucionalizirana, ugrađena u društvenu strukturu i prelazi granice društva i kulture iz kojeg proizlazi. Odnosi se i na predstavljanje određenih pogleda na svijet kao univerzalne. Eurocentrizam je, na primjer, usko povezan s povijesti i razvojem kolonijalizma i imperijalizma, kroz koje su nastali određeni pogledi na rasu, spol i društvene klase. Citirajući Battiste, Bake (2008) definira etnocentrizam u obrazovanju kao oblik „kognitivnog imperijalizma“ koji nameće zapadnjački stil znanja, učenja i podučavanja kao superioran.

Kritika etnocentrizma u antropologiji metodološki se oslanjana na kulturni relativizam kako bi istražila i suočila se s predrasudama koje proizlaze iz etnocentrizma. To nije moralni relativizam, već važna ideja da je bilo koji pogled na svijet od samog početka pristran i predodređen, te se stoga niti jedan pogled na svijet ne može smatrati univerzalnim.

a) Rasprava

Pojma etnocentrizam u antropologiji prvi je koristio Franz Boas (1858-1942), jedan od začetnika američke antropologije. Koristio ga je kako bi opisao dominaciju i rasprostranjenost misli i praksi privilegiranja „europskog“ kao najvišeg oblika evolucijskog razvoja, mišljenja koje prevladava u javnosti, posebno u znanosti i obrazovanju. Boas je djelomično bio protiv evolucijske hijerarhije i rangiranja i stavljanja ljudi i kultura u kategorije, davanja više ili manje značaja i vrijednosti u zamišljenim sustavima vrijednosti. Kako bi se borio s problemima etnocentrizma, Boas je uveo koncept kulturnog relativizma koji je postavljen kao metodološki instrument koji koristi antropolozima kako bi istražili i razumjeli druge kulture u okvirima tih kultura. Ovo je uključivalo isključivanje predrasuda dok se ne upozna bolje s kulturom koja se proučava, te upuštanje u dugotrajno etnografsko istraživanje (Moore 2002, Barnard 2011).

Rasprave i rezultati koji su proizašli iz kulturnog relativizma pomogli su antropolozima da spoznaju koncepte koji se koriste u opisivanju i klasificiranju svijeta kao etnocentristički



TRANSCA

pristranog, u smislu da svaki pojedinac ima određenu jezičnu i kulturološku perspektivu. Nakon Boasa, ideja kulturnog relativizma se proširila i van granica antropologije. U drugim domenama, relativizam se nije shvaćao kao metodološki ili analitički instrument, već kao poveznica ideja moralnog relativizma („to je u redu u toj kulturi...“) i ljudskog ponašanja kao kulturološki predodređenog („to je njihova kultura...“).

Renomirana antropologinja Lila Abu-Lughold (2008) sugerira kako balansirati između nepromišljenog i previše slobodno proširenog relativizma.

„Ponovno, kada govorimo o prihvaćanju razlika, ne želim reći da trebamo biti apsolutni kulturni relativisti koji poštuju što god se dešava u nekoj kulturi i kazati da je to „samo njihova kultura“. Već sam raspravljala o opasnostima „kulturoloških“ objašnjenja; „njihove“ kulture su dio prošlosti i povezane su svijetom kao što su i naše kulture. Ono što ja zagovaram je naporan rad koji uključuje prepoznavanje i uvažavanje razlika – točno kao proizvod različitih povijesti, kao izraz različitih okolnosti i manifestacije različito strukturiranih želja“ (Abu Lughold 2008: 787).

Iako se Abu-Lughold ovdje obraća antropolozima, isto je primjenjivo na nastavnike na svim razinama obrazovanja koji podučavaju suočeni društvenim i kulturološkim razlikama u učionici.

b) Primjeri iz prakse

Joanna DaCunha (2016) nudi uvid u čitav niz radionica koje je provela u SAD-u u multirasnim grupama učenika u dobi od 13 do 18 godina, s posebnim ciljem da pokuša unijeti promjenu u njihovo eurocentrično obrazovanje putem društveno pravednog kurikuluma, koji je stvoren kako bi pomogao učenicima drugih rasa u razvijanju kritičke svijesti i samosvijesti. Koristeći kritičku teoriju rase i ostale teorijske okvire, proveden je niz radionica s ciljem promoviranja samosvijesti mladih i razvijanja vlastitog kritičkog razmišljanja, te društvene i globalne svijesti, tako da se preispita bjelački diskurs i podučavanje učenika o njihovim Latino i afroameričkim zajednicama kroz popularnu kulturu i povijest. Učenci su u radionicama analizirali glazbene stihove, pisali poeziju, učili u predstavljanju u medijima, društvenim pokretima i posebice o marginaliziranim kulturama. Kao rezultat, raspravljalo se o drugačijim stvarnostima, što je učenicima dalo više samopouzdanja i naglasilo vrijednost njihovih vlastitih kultura.

Pitanja i smjernice za daljnje promišljanje:

1. Što mislite o idejama napretka i rasta? Jesu li stvari koje podučavate povezane s ovim konceptima? Ako jesu, na koji način? Možete li povezati na koji je način ideja napretka etnocentrična?



TRANSCA

2. Da li stvari koje podučavate imaju autora (poput književnosti i umjetnosti) ili predajete nešto slično „univerzalnom“ znanju (poput zemljopisa ili matematike)? Možete li se zapitati koga podučavate i zašto? Je li znanje o svijetu koje podučavate univerzalno? Zašto?
3. Koje metode podučavanja koristite? Podučavate li sve Vaše učenike na isti način? Je li sadržaj Vaših predavanja uvijek isti ili ga prilagođavate učenicima?

KLJUČNE RIJEČI/ Unakrsne reference

Eurocentrizam, kulturni relativizam, kolonijalizam

Izvori

Abu-Lughod, L. (2002). "Do Muslim Women Really Need Saving? Anthropological Reflections on Cultural Relativism and Its Others". *American Anthropologist* 104(3): 783-790.

Baker, M. (2008). *Teaching and Learning About and Beyond Eurocentrism: A Proposal for the creation of an Other School*.

https://www.academia.edu/1516858/Teaching_and_Learning_About_and_Beyond_Eurocentrism_A_Proposal_for_the_Creation_of_an_Other_School (pregledano 20. 4. 2020.)

Barnard, A. (2000). *History and Theory in Anthropology*. Cambridge University Press.

Brown, M. (2008). Cultural Relativism 2.0 *Current Anthropology*, 49(3): 363-383.

DaCunha, J. (2016). "Disrupting Eurocentric Education through a Social Justice Curriculum" . *International Development, Community and Environment (IDCE)*. Master's Paper. Clark University.

https://commons.clarku.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1087&context=idce_masters_papers (pregledano 20. 4. 2020.)

Hylland Eriksen, T. (1995). *Small Places, Large Issues. An Introduction to Social and Cultural Anthropology*. London: Pluto Press.

Moore, J. D. (2002). *Visions of Culture: An Introduction to Anthropological Theories and Theorists*. AltaMira Press.

Autorice: Jelena Kupsjak, Danijela Birt Katić (Hrvatska)

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.

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



Etnografski pogled

Zašto pročitati ovaj tekst?

Etnografija je metoda socijalne i kulturne antropologije (i šire) koja se odnosi na skupljanje podataka kroz duži (etnografski) terenski rad i na pisanje o tome u obliku sustavnih sveobuhvatnih opisa i interpretacija. Etnografija nastoji opisati i razumjeti koegzistenciju, političku i društvenu organizaciju, način života i svjetonazor društva, grupe i pojedinca. Možda će Vam koncept etnografskog pogleda biti koristan u Vašem radu, ukoliko smatrate da je dobro mijenjati perspektivu, te će Vam biti zanimljivo pročitati o tome što se smatra konceptom „sebe“ a što konceptom „Drugih“. Ako je to slučaj, etnografski pogled će Vam poslužiti kao svjesni uvid u mogućnost davanja potkrijepljenih izjava o grupama i pojedincima.

Povijesni kontekst

Etnografski pristup pojavljuje se još od najranijih radova u područjima antropologije i sociologije. Začetnikom dugoročnog etnografskog terenskog rada smatra se poljsko-britanski antropolog Bronislaw Malinowski (1884-1942). Istraživanja koja je proveo na otočju Trobriand začetak su antropološkog istraživanja i pisanja. Suvremenici (na primjer, Franz Boas) i generacije antropologa koja je uslijedila nakon njega implementirala je i dalje razvila te kritički razmotrila ovu metodu, te samu prirodu onoga što nazivamo „etnografija“. Od izrazite su važnosti „kultura pisanja“ i post-kolonijalne debate osamdesetih godina dvadesetog stoljeća (na primjer, Clifford & Marcus 1986, Fabian 1983.g.) u kojima se etnografiju kritiziralo kao etnocentričnu i kolonijalnu. Autori su predlagali nove oblike „multi-vokalnog“ etnografskog pisanja koje bi uključivalo i stajališta iz drugih perspektiva.

Kao posljedica ovih debata, antropolozi su kritički preispitali etnografiju kao temelj antropološkog znanja (na primjer Jackson 2013; Ingold 2014).

U sociologiji su etnografski pristupi oduvijek imali važnu ulogu u istraživanjima, poput takozvane „Čikaške škole“ (1920-ih/1930ih), gdje su učenjaci provodili etnografski terenski rad u urbanim sredinama kako bi pobliže shvatili procese urbanizacije, migracije, marginalizacije, itd.

a) Rasprava

Etnografija se temelji na pisanim, opisnim i analitičkim događajima iz života ljudi te o načinu života, s naglaskom na pitanje „što se događa“, što ljudi rade i što govore. Heuristički, etnografi teže tome da neobično učine običnim, odnosno nepoznato poznatim, te obrnuto (na primjer, Eriksen 2015). Strano i poznato zavisi o kontekstu (Schäffter 1991: 12) te se stoga moraju istraživati refleksivno, uzimajući u obzir da je pozicija promatrača relativna. Antropolog Kirsten Hastrup tvrdi da je refleksivnost ključna za etnografski pogled jer je veza između sebe i ostalih temelj za egzotizam i drugost (Hastrup 1993: 177). Etnografski pogled temelji se na konstantnoj međugri blizine i udaljenosti, u kojem se pojedinac također transformira. Dok su se prvi etnografi suočili sa zadatkom da razumiju nepoznata okruženja, događaje, dnevne rutine i načine života, u školskoj etnografiji je problem što je previše poznatoga. Razlog tome bio je taj da su istraživači bili predobro upoznati s okruženjem, odnosno, već su se socijalizirali

TRANSCA

u institucijama koje su istraživali. Stoga je često iznimno teško stjecati znanje o školama, odnosno istraživati škole kao obrazovna okruženja koja nadilaze etnografske predodžbe o ovim institucijama (Delamont i Atkinson 2018:71). Etnografski pristup koji istražuje ova otprije poznata okruženjima uz pristup da su ta okruženja zapravo nepoznata, nudi drugačiji i vrijedni alat za istraživanja na području obrazovanja.

Kako bi vizualizirao refleksivnu stvarnost, koja okružuje i pojedinca i druge, kao što voda okružuje ribu, antropolog se mora suzdržati od toga da se navikne na znanje koje mu/je već poznato, kako ističe Sara Delamont u svojem radu o uvodu u obrazovnu etnografiju (Delamont 2002). Etnografski pogled nudi način kako stvoriti distancu. Kroz ostvarivanje distance, refleksivnost svake socijalne situacije postaje vidljiva, odnosno, postaje vidljiv način na koji je svaka socijalna situacija određena subjektivnim stavovima, ali se njihov utjecaj ne može ukloniti niti umanjiti. Sara Delamont i Paula Atkinson nas upozoravaju da upoznatost i bliskost mnogih obrazovnih istraživača sa subjektom njihovih istraživanja ograničavaju njihov pogled na situaciju (Delamont i Atkinson 2018:71). „Baciti“ etnografski pogled na obrazovanje ne znači tražiti „neobično“ i „nepoznato“, ili spektakularno (egzotično) radi same sebe, već znači odstraniti ono što je neosporno i već jasno. Ovaj pogled je pak otvoren za sve one koji se mogu odmaknuti od uloge stručnjaka i istraživača, te pronaći u ulozi učenika početnika, „bez prijašnjeg iskustva i bez vodstva“ (Malinowski 2001:26).

b) Primjeri iz prakse

Sara Delamont (2018) navodi brojne primjere o tome kako se etnografski pogled koji poznato čini nepoznatim može koristiti pri istraživanjima u obrazovanju. Delamont preporučuje da se pojedinac bolje upozna sa starijim etnografijama kako bi bolje shvatio oblike obrazovnih sistema s kojima nije upoznat, uklopio poglede manjina ukoliko su dio vlastitog identiteta istraživača, proučavao škole koje mu nisu poznate, ili promatrao neobične aktere u običnim školama, neformalno obrazovanje, te eksperimentalno ispreplitanje novih teorijskih koncepata u svoje vlastito razmišljanje. Sve ove strategije potiču na hegemoni pogled s ciljem integriranja neobičnih ili nereprezentativnih elemenata u cjelokupnu sliku.

Pitanja i smjernice za daljnje promišljanje:

- Koje aspekte svakodnevnog života u školi uzimam zdravo za gotovo, kao nešto što je potpuno očito i poznato?
- Što mogu naučiti preispitivanjem “onoga što se događa”, te nastojeći stjecati nove perspektive o tome što mislim i što znam, o onom što smatram očitim, onom što uzimam zdravo za gotovo ili o onome o čemu znam ali o tome moram šutjeti?
- Koja se vrsta ponašanja čini “čudnom” iz ove perspektive i kako se s time može bolje upoznati kroz novu refleksiju?

Ključne riječi/ Unakrsne reference

Drugost, fundus znanj



TRANSCA

Literatura:

Clifford, J., G. Marcus (1986): *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*. California University Press.

Delamont, S. (2002). *Fieldwork in Educational Settings: Methods, Pitfalls and Perspectives*. 2. Aufl. London: Routledge.

Delamont, S., P. Atkinson. (2018). „Communities of Practice and Pedagogy“. S. 71–89 in *The Wiley handbook of ethnography of education*, herausgegeben von D. Beach, C. Bagley, und S. M. da Silva. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Eriksen, T. H. (2015). *Small Places, Large Issues: An Introduction to Social and Cultural Anthropology*. 4th ed. London: Pluto Press.

Fabian, J. (1983/2014): *Time and the Other. How Anthropology makes its Object*. Columbia University Press.

Hastrup, K. (1993). „The Native Voice - and the Anthropological Vision“. *Social Anthropology* 1(2): 173–86.

Ingold, T. (2014): *That's enough about ethnography!*, HAU Journal of Ethnographic Theory 4(1): 383-395.

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

Jackson, M. (2013): *Lifeworlds: Essays in Existential Anthropology*. The University of Chicago Press.

Said, E. W. (2014). *Orientalismus*. 4. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer.

Schäffter, O. (1991). „Modi des Fremderlebens - Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit“. S. 11–42 in *Das Fremde: Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung*, herausgegeben von O. Schäffter. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Autori teksta: Christa Markom, Jelena Tosic, Clemens Schmid (Austrija)

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.



„Fundus znanja “

Zašto pročitati ovaj tekst?

Nastavnici i istraživači koji su nastojali poboljšati način na koji predaju i obrazuju djecu migranata ili pripadnika nacionalnih manjina razvili su pristup koji se zove Fundus znanja. Možda će Vam ovaj pristup biti koristan u istraživanju svijeta i iskustva učenja Vaših učenika, ali i kao osvrt na Vaše vlastite nastavničke prakse. Fundus znanja je pristup koji promovira ideju da pristup znanju koji učenici stječu sudjelovanjem u svakodnevnom životu u vlastitom kućanstvu/obitelji i zajednici, kao i korištenju tih saznanja u predavanju, poboljšava učenje i poučavanje.

Povijesni kontekst

Koncept „Fundus znanja“ nastao je u istraživačkom projektu iz kasnih osamdesetih godina dvadesetog stoljeća na Sveučilištu Arizona u Tucsonu, gradu u Sjedinjenim Američkim Državama blizu granice s Meksikom. Istraživači i nastavnici koji su surađivali bili su motivirani socijalnim i pedagoškim problemima učenika koji su u to vrijeme bili pripadnici manjina u Arizoni (Moll et al., 1992.). Široko rasprostranjena stigmatizacija izložila je učenike koji su djeca migranata ili pripadnici nacionalnih manjina diskriminaciji u školi. Kako bi pronašli odgovor na taj problem, skupina istraživača i nastavnika razvila je projekt koji se temeljio na etnografskom radu prema kojem svako kućanstvo, bilo ono bogato ili siromašno, lokalnih korijena ili porijeklom imigranata, imalo pristup različitom fundusu znanja. Ti fundusi znanja mogu uključivati i radno iskustvo roditelja tih učenika, određeno praktično iskustvo koje su ta djeca stekla na način da su od malih nogu uključena u svakodnevne aktivnosti ili znanje koje je proizašlo iz njihovih zajednica.

Prvi projekt „Fundusa znanja“ osmišljen je u svrhu istraživanja praktičnog znanja, koje je ukorijenjeno u svakodnevnicu učenika, a moglo se iskoristiti u nastavi. Cilj projekta je također bio promijeniti način na koji nastavnici gledaju kućanstva učenika koji su porijeklom imigranti ili pripadnici manjina, te iskoristiti razlike kao izvor znanja koji će se primijeniti u učionici, umjesto da se grade obrazovne barijere (González 1995:3). Nastavnicima je omogućen pristup znanju njihovih učenika putem kućnih posjeta i kvalitativnih intervjua, a to su novostečeno znanje mogli implementirati u izradu nastavnih satova. O originalnom projektu Fundusa znanja raspravljalo se u brojnim radovima što je potaknulo brojne nove projekte u kojima je prvotni pristup modificiran, odnosno prilagođen okolnostima i potrebama zajednice u kojoj je projekt primijenjen. Pristup „Fundusa znanja“ se trenutno (i sa zakašnjenjem) primjenjuje u europskom kontekstu.

a) Rasprava

Ovaj pedagoški pristup temelji se na dvije antropološke ideje: 1) da su svi procesi učenja društveno usađeni (Vgl Moll 1992, 1995) i 2) da svaki pojedinac posjeduje znanje te da je na neki način obrazovan, unatoč razlikama u izvoru znanja pojedinca ili njegovih osobnih iskustava. Prvi korak u ovom pristupu je istražiti životne svjetove učenika, te identificirati

TRANSCA

njihove izvore znanja. Fleksibilna etnografska metoda dozvoljava korištenje čitavog niza kreativnih i eksperimentalnih pristupa. Klasični etnografski posjet kućanstvu omogućuje intenzivne susrete sa životnim svjetovima učenika. Alternativne metode šetnje susjedstvom pod vodstvom djeteta ili roditelja također su se pokazale korisnima. Testirane su razne metode korištene u nastavi, poput crtanja, kroz koje nam učenici pružaju uvid u svoje životne svjetove. Sve ove metode zahtijevaju iskustvo i trening u interkulturalnim susretima, kao što su kućni posjeti, te razvijanje načina pedagoškog i osjetljivog rada s novostečenim uvidom u svakodnevni život učenika.

Drugi korak je istražiti različite praktične vježbe koje će pomoći nastavnicima da reflektiraju i propitaju svoje nastavničke prakse, te da spoznaju koliki utjecaj njihova pozicija i kulturne pretpostavke imaju na obrazovni proces. U originalnom projektu, antropolozi su slušali satove nastavnika te iznosili i raspravljali o svojim zapažanjima o dinamici nastave s nastavnicima, posebno naglašavajući slijepu točku. Problematična interakcija u razredu može se nastaviti memorijskim protokolima i novim perspektivama koje su nastale u dijalogu s drugim nastavnicima. U idućoj vježbi, nastavnici su istražili porijeklo vlastitih obitelji, unatrag tri ili četiri generacije – kako bi stekli svijest o vlastitim životnim svjetovima, iskustvima i društvenim pozicijama, koja je u nekim slučajevima, bila sasvim suprotna onim iskustvima i životnim svjetovima njihovih učenika. Zabilježeno je da su nastavnici retrospektivno ovu konfrontaciju s vlastitim porijeklom i nasljedstvom, iskustvima i položaju u društvu, te stilom predavanja, doživjeli iznimno produktivnom.

Samorefleksivnost je temelj za shvaćanje posljednjeg i najvažnijeg koraka pristupa „Fundusa znanja“, a to je osmišljavanje nastavnog sata. Na temelju novostečenog iskustva te boljem poznavanju izvora znanja svojih učenika, nastavnici su didaktički i pedagoški osmislili smislene i značajne module i obrazovne procese koji su se uklapali u prava životna iskustva njihovih učenika. Ovaj pristup nema stroge odrednice; stavlja naglasak na izlaganje i odazivanje na specifične kontekste. Fundus znanja je u samoj svojoj srži preobražajni proces učenja kroz koji nastavnici stječu pedagoške kompetencije u „prevođenju“ izvannastavnog znanja, realnosti i svjetova svojih učenika u nastavni plan i program.

b) Primjeri iz prakse

Projekt pod naslovom “Most” (“Bridge project”) nastavak je projekta Fundusi znanja, a naglasak u projektu bio je na matematici, odnosno, cilj je bio da nastavnici matematike u svom radu koriste lokalno znanje odnosno lokalne primjere. (Civil 2007: 5f).

Nastavnici koji su odlazili u posjete kućanstvima tražili su obrasce lokalno, postojeći fundus matematičkog znanja, kasnije nakon povratka, iz tog bi sirovog materijala izvlačili ključno, odnosno elemente koji su im pružali dodatne mogućnosti pri osmišljavanju satova matematike.

Kada je jednom prilikom pokazana zbirka novčića, u tijeku razgovora su drugi nastavnici uvidjeli da veliki dio učenika u razredu posjeduje znanje o raznim valutama i procesu konverzije novca u kontekstu svojih migrantskih iskustava.

Nastavnici su osmislili školske satove za učenike trećih i petih razreda koje su odnosile na cijele brojeve i decimale, te su se razvile “valute razreda” za izračunavanje kamatnih stopa, te su učenici izračunavali i uspoređivali cijene. Nastavnici koji su sudjelovali izjavili su da su



TRANSCA

učenici osim matematičkog aspekta također značajno napredovali i na području razumijevanja društvenih dimenzija novca (vlasništvo, socijalno osiguranje, bonovi za hranu, izrada mjesečnog budžeta i slično), te su se na taj način predstavili kao učenici i stručnjaci u ovom području znanja (Vgl Civil 2007: 6ff).

Pitanja i smjernice za daljnje promišljanje:

- Kako ste Vi stjecali znanje o svijetu kad ste odrastali? Koja su iskustva utjecala na Vaše učenje? Možete li povezati određena učenja s određenim znanjima?
- Što niste naučili u školi? Je li se o onome što ste naučili van škole ikada raspravljalo ili se uopće spomenulo u nastavi? Ako nije, što mislite zašto nije?
- Koja su iskustva učenja utjecala na Vaš izbor da postanete nastavnik/nastavnica, i/ili da budete nastavnik/nastavnica?
- Na koji način možete pristupiti “fundusu znanja” Vaših sadašnjih učenika? Koje sličnosti i/ili razlike možete pronaći u njihovim izvorima znanja? Kako možete iskoristiti ove razlike i sličnosti na pedagoški i didaktički način?

Napomena: rad s “fundusom znanja” zahtjeva obuku za razvijanje odnosa i povjerenja, etičke osjetljivosti i odnosa uzajamnog povjerenja.

Ključne riječi/ Unakrsne reference

Školovati se; etnografski pogled; neformalno & formalno učenje; znanje zajednice

Literatura:

Civil, M. (2007). Building on community knowledge: An avenue to equity in mathematics education. In N. Nassir & P. Cobb (Ed.), *Improving access to mathematics: Diversity and equity in the classroom*. (105-117). New York, NY: Teachers College Press.

González, N. (1995). The funds of knowledge for teaching project. *Practicing Anthropology*, 17. 3–6.

González, N., Moll, L. C., & Amanti, K. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Moll, L., Amanti, C., Neff, D., & González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31, 132–141.

Autori: Paul Sperneac-Wolfer, Christa Markom, Jelena Tosić (Austrija)

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.



Identitet

Zašto pročitati ovaj tekst?

Koncept socijalnog identiteta odnosi se na dualne procese identifikacije, oboj na način na koji se pojedinci identificiraju i na način na koji ih drugi identificiraju. Identitet je složen jer se ljudi oslanjaju na više različitih faktora pri utvrđivanju ili oblikovanju identiteta. Pojedinci mogu konstruirati identitet na temelju čimbenika poput vjerske orijentacije, zajedničke povijesti, teritorija, jezika, zanimanja, prezimena ili etničke pripadnosti (Grbić Jakopović, 2014).

Učionice su društvena polja u kojima identitet predstavlja različita značenja za učenike, njihove roditelje i nastavnike. Identiteti se grade i osporavaju i na osobnoj i na institucionalnoj razini kroz svakodnevnu društvenu interakciju u učionicu. Učitelji i djeca identificiraju sebe i druge oslanjajući se na nacionalnost, etničku pripadnost, spol, sposobnosti, dob, dijagnozu, interese u slobodno vrijeme, susjedstvo i druge obrasce ponašanja. Tekst koji slijedi istražuje koncept identiteta, važnost identiteta u školskim sredinama i način na koji se identiteti stvaraju kroz interakciju u učionici.

Povijesni kontekst

Antropolozi su proučavali identitet u njegovim različitim oblicima, kao proces identifikacije i samopredstavljanja koji ima veze s načinom na koji ljudi razumiju sebe u odnosu na druge. U kasnim 1960-ima psiholog Erik Erikson (1968) objavio je rad o identitetu u kojem tvrdi da osobe mogu dostići različite identitete ili uloge koje ih razlikuju od ostalih u grupi, zajednici ili naciji. Eriksonov rad nadahnuo je druge da koriste pojam identitet za pojave koje su antropolozi do tada označavali kao vlastitost ili ličnost i proučavali ih u odnosu na procese socijalizacije, klasifikacije i etnifikacije (Erikson u Golubović 2011). Osobni i kolektivni identiteti istovremeno su i nerazdvojni. Budući da se preklapaju, ljudi mogu prelaziti između njih (od oca do liječnika) na temelju situacije i konteksta koji im je pri ruci (Finke, Sokefeld 2018: 2).

Identitete možemo birati sami ili nam ih pripisuju drugi. Određeni identiteti, poput nacionalnosti, etničke pripadnosti i obitelji, često se pripisuju pri rođenju. Identiteti su specifični za kontekst: grade se i održavaju kroz posebne oblike društvene interakcije tijekom života.

Prema sociologu Anthonyu Giddensu (1993), specifični kontekst stvara određene varijante identiteta. Giddens razlikuje tradicionalne naslijeđene identitete, one "prebačene" s generacije na generaciju, te moderne identitete specifične za kontekst, koje on smatra dinamičnijim i fluidnijim. Za Giddensa je identitet simbolična konstrukcija, koju ljudi ponekad stvaraju i manipuliraju njom na način koji podsjeća na tradicionalni identitet koji se pripisuje u odnosu na obiteljsku baštinu, imovinu, mjesto porijekla, zanimanje ili obrazovni status.

Kada raspravlja o tome kako se identitet može odnositi na skup kategorija, povjesničar Anthony Smith koristi koncept višedimenzionalnog identiteta, čiji segmenti mogu postati izraženiji u određenim vremenima i mjestima. U ovom pogledu identiteta se isprepliću i pregovaraju pitanja roda, domovine, etničke pripadnosti, rase i ostalog (Smith 1991).



TRANSCA

Suvremena antropološka shvaćanja naglašavaju dinamičnu i fluidnu prirodu identiteta kao procesa, a ne kao nepromjenjivog konstrukta. To se nije bio slučaj kada je Erikson prvi put upotrijebio termin identitet. Danas se značenja mijenjaju i znanstvenici iz širokog spektra studija proučavaju identitet. Antropolozi su se uglavnom fokusirali na kolektivni, kulturni, etnički, politički, religijski i rodni identitet. Možda je zbog svoje fluidnosti i višedimenzionalnosti u praksi koncept često diskutiran, osporavan i oprečan. Ipak, identitet i danas ostaje važan analitički pojam, ton koji nam pomaže razumjeti kako se ljudi oblikuju i predstavljaju tko su u odnosu na druge, društveno, kulturološki i biološki (Finke, Sokefeld 2018). Treba napomenuti da su antropolozi skrenuli pozornost na to kako se identiteti izmišljaju, osporavaju i održavaju u političke i druge svrhe.

a) Rasprava

Ljudski identitet nije fiksiran, nepromjenjiv ili određen u određenom trenutku. Identitet je trajan i otvoren proces postajanja, od rođenja do smrti; on se gradi i transformira kroz život osobe (Božić Vrbanić 2008). Zbog sve veće pokretljivosti, kulturnog kontakta, difuzije i mješovitih brakova, identiteti koje djeca donose u školu se razvijaju u školskim uvjetima. U školskim kontekstima pedagoški procesi i obrazovne aktivnosti utječu i doprinose izgradnji osobnog, kulturnog i nacionalnog identiteta. Kao jednu od zemalja uključenih u projekt, možemo spomenuti primjer Republike Hrvatske u kojoj je razvoj nacionalnog identiteta jedna od četiri osnovne obrazovne vrijednosti na svim razinama, predškolsko, opće obvezno obrazovanje i srednje obrazovanje. Treba imati na umu da bi odgoj i obrazovanje trebali pobuditi, ohrabriti i razviti djetetov osobni identitet zajedno s poštovanjem različitosti.

Richard Jenkins u svojoj knjizi "Društveni identitet" definira identitet kao proces spoznaje "tko smo i saznanja tko su drugi". Jenkins naglašava da je identitet ujedno i proces koji podrazumijeva „da drugi znaju tko smo, kao i da mi znamo tko oni smo (Jenkins 2008). Prema Ashtonu, identitet je proces kvalifikacija koji za njega podrazumijeva način na koji pojedinci preslikavaju svijet oko sebe ili stvaraju svoje mjesto u njemu, kao pojedinačne osobe ili kao članovi zajednice (Ashton et al. 2004 prema ibid.).

Imajući to u vidu, važno je razmotriti kako se na pojam identiteta gleda unutar grupa koje se formiraju u školskom kontekstu. Pripadanje grupi je nešto čemu težimo i nešto što relativno uspješno postizemo u svom životu. U kontekstu učionice, učenici su dio kolektiva, učionice koja se stvara i organizira kroz aktivnosti učitelja, učenika te cijelog školskog sustava.

Pojedinac je član različitih grupa tijekom života, u privatnom i poslovnom životu, kao član lokalne zajednice, nacije ili kao ljudsko biće. Grupe koje stvaramo ili kojima pripadamo mogu biti formalne i neformalne, organizirane bolje ili gore, ali su nesumnjivo dio našeg života. U tom kontekstu, moramo se zapitati zašto je važno da ljudi pripadaju određenoj grupi i zašto smatraju pripadnost nekoj grupi važnim za njih kao pojedince?

Anthony Cohen je razvio model 'pripadnosti zajednici', koji uključuje razumijevanje potrebe pojedinaca da pripadaju sebi, ali i grupi, kolektivu. Stoga se identitet učenika u učionici može shvatiti kao proces u kojem oni postoje ili postaju dio kolektiva, grupe (proces „biti“ ili „postati“).



TRANSCA

U učionici je važno reći tko smo, ali i reći tko ili što nismo, te i naglasiti s kim imamo zajedničke stvari. Kako to postići? Odličan primjer su osobna imena ili prezimena, koja se mogu smatrati jednim od oznaka identiteta, obiteljske pripadnosti, pripadnosti rodbinskoj mreži. U tom smislu, nadimci u školi također postaju važan dio identiteta osobe koji se može održavati cijeli život ili barem tijekom adolescencije. S tim u vezi možemo spomenuti Jenkinsa koji piše da osobno ime označava individualnu prepoznatljivost, jer ono također postavlja svog nositelja u pogledu kolektivnih sličnosti (i naravno, razlika) (Jenkins 2008: 21).

b) Primjeri iz prakse

Na temelju etnografskih istraživanja rasno mješovite srednje škole u urbanom dijelu SAD-a, Sarah Jewett (2006) opisuje različite načine na koje učenici konstruiraju socijalni identitet. Osvrćući se na perspektive stručnog osoblja škole, nastavnika i njihovih obitelji, ona raspravlja o načinima na koje svi istovremeno sudjeluju u procesima konstruiranja „školskog identiteta“. Koristeći se formom etnografske vinjete, Jewett razmatra pojam rase i načine pregovaranja u kontekstu 'mješovitih' učionica. U razgovoru s nastavnicima, Jewett je primijetila da potiču studente na razmišljanje o vlastitom rasnom identitetu u različitim kontekstima, u učionici i izvan nje. Nastavnici su smatrali da povezivanje s njihovim „kulturnim korijenima“ i obiteljskom baštinom te pronalaženjem sigurnosne zone, te niše unutar škole pomaže učenicima da razviju svoj rasni identitet i pokažu razumijevanje za identitet svojih kolega iz razreda. Da bi olakšali ovaj postupak, nastavnici su osmislili određeni zadatak dijeljenja priča. Učenici su sakupljali i dijelili podatke o temama kao što su stambeno pitanje, religija, odjeća i jezik, kako bi formirali bazu podataka koja je dostupna svima u razredu. Ideja projekta bila je „natjerati studente da vide svoje sličnosti, a ne razlike u vlastitim preferencijama“ (ibid.) te da pređu preko stereotipa koje bi mogli imati o svojim školskim kolegama.

U članku, "Pametniji, pametniji, najpametniji: konkurencija i povezani identiteti u danskoj školi", Ulla Lundqvist (2019) govori o formiranju društvenog identiteta putem akademskog uspjeha, te na koji način je to povezano s formiranjem identiteta među učenicima u razredu. Lundqvist tvrdi da koncepcija pametnog, inteligentnog ili genija povlači za sobom društvene konstrukcije i svakodnevno se primjenjuje u školama (Lundqvist 2019: 1). Na osnovu svojih etnografskih istraživanja Lindquist prikazuje priče o Imanu (iračkog podrijetla) i Mohsenu (libanonskog podrijetla), dvoje učenika koji su se upisali u isti razred u danskoj osnovnoj školi. Lindquist sugerira da se proces stvaranja identiteta za ta dva učenika povezuje u njihovim "borbama" za "ispunjenje" uloga koje su im dodijelili njihovi učitelji. U početku nastavnici su voljeli Iman koju su smatrali pametnijom. Tijekom nekoliko godina "nešto se promijenilo" i nastavnici su Mohsenu dodijelili ulogu "najpametnijeg u razredu". Promjena je utjecala na njihov međusobni odnos, te su od najboljih prijatelja došli u situaciju u kojoj se njihov odnos postupno pogoršavao.

Da bi razumjela proces povezane identifikacije i pokazala kako studenti biraju etikete koje ukazuju na uspjeh i neuspjeh, Lundqvist koristi koncepte pametnosti, socijalne identifikacije i okvira sudjelovanja. Ona tvrdi da se način na koji nastavnici uspoređuju Iman i Mohsen temelji na 'modelu identiteta' koji nude škole kao institucije koje stvaraju 'pametnije' i 'manje pametne' učenike. Lundqvist definira povezanu identifikaciju kao međuljudski proces kroz koji se kroz vrijeme dvije ili više pojedinačnih putanja identifikacije prepliću u sukobljene



TRANSCA

okvire sudjelovanja (ibid.: 2). Zaključno, Lundqvist napominje da istraživanje procesa povezane identifikacije između dvije ili više osoba može ponuditi bolje razumijevanje na koji se način „osobni identiteti“ vremenom povezuju i mijenjaju a to pokazuje kako se etikete pametnih i lijenih za projiciranje nastavnika mogu otvoriti ili ometati učenje mogućnosti (ibid.: 16).

Za daljnje promišljanje:

- Lingvistička ekologija: Jedan od načina upoznavanja sebe i svojih učenika s identitetima zastupljenim u razredu je usredotočiti se na jezičnu raznolikost, različite materinje jezike ili lokalne dijalekte. Možete potaknuti studente da dijele i raspravljaju o posebno važnim (moralnim ili vrijednosnim) pojmovima iz vlastitog jezičnog repertoara - da koriste svoje jezike i dijalekte u nastavi i da raspravljaju o prednostima i nedostacima više jezika i dijalekata u učionici.
- Razmislite o svom profesionalnom identitetu nastavnika i razgovarajte o tome koje vještine i kompetencije čine Vaš profesionalni identitet? Uspoređujući to s „studentskim identitetom“, razmislite i raspravite o radnjama koje možete poduzeti za razvoj „identiteta učenika“ kod svih učenika.

Izvori:

Božić Vrbančić, S. (2008). "Diskurzivne teorije i pitanje europskog identiteta". *Etnološka tribina* 38: 9-38.

Finke, P., Sökefeld, M. (2018). *Identity in Anthropology*. The International Encyclopaedia of Anthropology. ed. Hilary Callan. Wiley-Blackwell.

Giddens, A. (1993). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Polity Press.

Golubović, Z. (2011). "An Anthropological Conceptualisation of Identity". *Synthesis Philosophica* 51/1: 25-43.

Grbić Jakopović, J. (2014). *Multipliciranje zavičaja i domovina. Hrvatska dijaspora: kronologija, destinacije i identitet*. Zagreb: Filozofski fakultet.

Jenkins, R. (2008). *Social Identity*. Routledge.

Jewett, S. (2006). "If You Don't Identify with Your Ancestry, You're like a Race without a Land: Constructing Race at a Small Urban Middle School". *Anthropology and Education Quarterly* 37/2: 144-161.

Lundqvist, U. (2019). "Smart, Smarter, Smartest: Competition and Linked Identities in a Danish School" *Anthropology & Education Quarterly* 0/0: 1-18.



TRANSCA

Smith, D. A. (1991). *National Identity*. Penguin Books Ltd.

Autorice: Eni Grbić, Danijela Birt Katić, Jelena Kupsjak (Hrvatska)

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.

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



TRANSCA

Internalizirani rasizam/Dvostruka svijest

Zašto pročitati ovaj tekst?

Pročitajte ovaj tekst ukoliko ste se pitali zašto se pripadnici manjina ponekad izoliraju od ostatka društva i radije okružuju s ljudima iz „vlastite“ zajednice. Na taj način ćete bolje shvatiti kako stereotipiziranje može utjecati na djecu i adolescente u školama.

Povijesni kontekst

Prema Pyke (2010), svi se sistemi opresije (kao što je patrijarhat) temelje na internalizaciji opresivnih struktura, koje se naizmjenice reproduciraju. Supresija se smatra internaliziranom kad je prihvaćena od strane onih koji su potlačeni. Diskursom internaliziranog rasizma u dvadesetom su stoljeću prevladavali bijeli znanstvenici, što je razlog zašto se internalizirani rasizam gleda iz aspekta rasnih stereotipa, vrijednosti i ideologija nametnutih od strane dominantnog bijelog društva (vidi ibid.: 553).

Internalizirani rasizam i dvostruka svijest temelje se na pretpostavci da se ljudi mogu dijeliti na grupe s različitim vrijednostima temeljem fizičkih karakteristika, religije ili ostalih karakteristika. Ta rasna razlika među ljudima plod je kolonizatora te je traženje opravdanja za izrabljivanje jer se osobe na koje se ne gleda kao na ljude, ne mora nužno tretirati kao ljude (Eze 2011: 878).

a) Rasprava

"Internalizirani rasizam" (Pyke 2010: 557) je priznavanje i prihvaćanje negativnih atributa koje većina u društvu pripisuje i nameće pojedincima koji u tu većinu ne spadaju. Internalizirani rasizam nastaje jer potlačene osobe prihvaćaju poziciju koju su joj dodijelili drugi. Kontroliranjem produkcije legitimnog znanja (vidi ibid.: 557), ono što je u interesu tlačitelja se predstavlja kao istinito i ispravno, dok je sve ostalo netočno i neispravno (vidi ibid.: 557). Ova suptilna indoktrinacija kod potlačenih stvara dojam da je njihova inferiornost opravdana (vidi ibid.: 557), te da su stereotipi o njima istiniti, i na taj način se oni nesvjesno reproduciraju. Prema, primjerice istraživanjima Jennifer Lucko (2011), ovo znači da su učenici koji su emigrirali iz Latinske Amerike u Španjolsku i koji su bili marljivi i predani, s vremenom postali neaktivni, pošto su u svojoj novoj domovini na dnevnoj bazi suočeni sa stereotipima da je to njihovo „prirodno“ ponašanje jer su Latinoamerikanci. Još 1903. godine, svijest da se na manjine uvijek gleda u usporedbi s porijeklom ovih atributa po prvi puta je opisao Afroamerikanac W.E.B. Du Bois kao „dvostruka svijest“ (Du Bois 1903: 83). Frantz Fanon 50 godina kasnije također govori o „svijesti trećeg lica“.

W.E.B. Du Bois opisuje kako osoba koja prolazi kroz internalizirani rasizam i dvostruku svijest sebe uvijek vidi i procjenjuje „iz perspektive drugih“. Također, uvijek osjeća „dvojakost“; „Amerikanac“, „crnac“, „dvije duše“, „dva uma“, „dvije nepomirljive težnje; dva zaraćena



TRANSCA

ideala u jednom tamnom tijelu, čija neumoljiva snaga i tvrdoglavost sprječavaju pucanje po šavovima" (Du Bois 1989 [1903]:3).

"Obrambena drugost" (Pyke 2010: 557) je oblik internaliziranog rasizma u kojem se sugerira da „drugi“ može postati djelom dominantne grupe na način da se adaptira pravilima dominantne većine. Ipak, to je iluzija, jer dok god ovi atributi postoje, određeni individualci i grupe će uvijek biti „drugi“. Što se potlačeni više poistovjećuju s vladajućom klasom, sve više prihvaćaju i promoviraju strukture kojima ih se potlačuje. Stoga je pojedincu teško stvoriti identitet koji je različit od atributa koji su mu dodijeljeni, pošto se to mora uraditi suprotno od dominantnih i gotovo univerzalno prihvaćenih shema i značenja koja su pod utjecajem bijelih ljudi.

c) Primjeri iz prakse

Lucko (2011) opisuje svoj šesnaestomjesečni boravak u Ciudad Linealu u Madridu, četvrti radničke klase, tijekom kojeg je bila u čestom kontaktu sa šest obitelji iz Ekvadora (Lucko 2011: 220). U školama je diferencijacija među djecom bila takva da su učenici bili podijeljeni na sposobnije učenike i one manje sposobne. Lucko je zapazila kako su učenici migranti bili smatrani manje sposobnim učenicima, iako su mnogi od njih imali odlične ocjene u Ekvadoru. Razlog tome je vjerojatno bio taj što su nastavnici imali predrasude o tim učenicima. Vrijedno spomena je i promjena u shvaćanju vlastitog identiteta tih učenika, što su dulje boravili u Španjolskoj i suočavali se s postojećim stereotipima, to je rezultiralo internaliziranim rasizmom i dvostrukoj svijesti među tinejdžerima. Na primjer, nekoliko mjeseci nakon što je imigrirala u Španjolsku, jedna od učenica je ponovila da ne vidi razliku između sebe kao Latinoamerikanke i ostalih kolega iz razreda koji su Španjolci. Ipak, kako je njezin uspjeh u školi opadao, postepeno je postajala sve više povezana s grupom učenika koji su sebe nazivali Latinosima, te na taj način našla pristup latinoameričkoj sceni u svojoj četvrti ((Lucko 2011: 212). Ovo je vodio ka strategiji drugosti, kako se ta učenica, skupa s ostatkom svoje nove grupe počela distancirati i diferencirati od ostalih Španjolaca i Španjolki svoje generacije, te se smatrati Latinom (Lucko 2011: 224). Promjena u njezinom ponašanju i identitetu je nastupila nakon što je učenica napustila relativno zaštićen prostor zemlje porijekla. Tamo je doživljavana primarno kao osoba, a ne kao Latinoamerikanca, te se doselila u zemlju u kojoj je doživljena kao predstavnica stereotipizirane grupe Latinoamerikanaca. Stoga, internalizirani rasizam i dvostruka svijest, pogotovo u dobi školske djece, može znatno utjecati na njihov identitet i pogurati ih ka tome da prihvate oblik ponašanja i identitet po uzoru na to kako ih društvo vidi kroz stereotipe.

Pitanja i smjernice za daljnje promišljanje:

- Razmislite o stereotipima koje bi ljudi imali o Vama da ulazite u neku grupu ljudi po prvi put?
- Bi li to utjecalo na Vaš identitet? Ako mislite da bi, zašto bi? Ako ne, zašto ne?



TRANSCA

- Koji su internalizirani stereotipi prezentirani među Vašim studentima i kako se ti stereotipi manifestiraju u razredu? Koji je po Vašem mišljenju najbolji pedagoški pristup za nositi se s takvom situacijom?

Ključne riječi/ Unakrsne reference:

Refleksivnost, školovanje

Literatura:

DU BOIS, W.E. B. 1989 [1903]. The Souls of Black Folk. New York.

CAN, Ali. 2018. Initiator Ali Can über #MeTwo und Mesut Özil. Spiegel Online. 29.7.2018.

CAN, Ali. 2019. Ali Can: Privat. (21.6.2019).

DIEZ, Georg. 2018. Diese Geschichten werden unser Land verändern. Spiegel Online. 29.7.2018.

EZE, Emmanuel C. 2011. On Double Consciousness, in Callaloo 34(3). 877-898.

FANON, Frantz. 1967 [1952] Black Skin, White Masks. London, (Seuil).

GROSFUGEL, Ramon. 2016. What is Racism?, in Journal of World-System Research. 22 [9-15]

LUCKO, Jennifer. 2011. Tracking Identity- Academic Performance and Ethnic Identity among Ecuadorian Inmigrant Teenagers in Madrid, in Anthropology & Education Quarterly 42 (3): 213-229

PYKE, Karen D. 2010. What is Internalized Racial Opression and Why Dont't We Study it? Acknowledging Racisms's Hidden Injuries, in Sociological Perspectives 53 (4): 551-572

Autorice teksta: Christa Markom i Anna-Lena Maria Christine (Austrija)

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



TRANSCA

Intersekcionalnost

Zašto pročitati ovaj tekst?

Pročitajte ovaj tekst ako Vas zanima do koje se mjere diskriminacija manifestira zavisno o kontekstu. U tekstu ćemo nastojati objasniti kompleksan međuodnos struktura supresije te istražiti funkciju brojnih nejednakosti. Ovo uključuje diskriminaciju na temelju rase, spola, klase, seksualnosti, dobi, itd., te posebice njihov međusobni odnosi i presijecanje.

Povijesni kontekst

Ukoliko tražite korijene debate o intersekcionalnosti, on je bio prvo od svih iskustava crnih žena i lezbijki koje se nisu mogle pronaći u feminizmu na način na koji su ga oblikovale bijele žene srednje klase. Fokus opresije koja se temeljila na spolu nije bio dovoljan kako bi kompleksan kontekst isključivanja na temelju rase i spola bio zastupljen. U često citiranom govoru „Nisam li ja žena“ (u originalu: „Ain't I a woman?“) iz 1851. godine koji je poručila aktivistkinja za ženska prava i bivša ropkinja Sojourner Truth (1798.-1883.) ovo se navodi kao glavni problem pokreta žena, koji je u povijesti ostao kao zabilježen kao pokret crnih feministkinji u Sjedinjenim Američkim Državama sedamdesetih godina dvadesetog stoljeća, koje su naglašavale jednodimenzionalnost shvaćanja „globalnog sestrinstva“. Od temeljne je važnosti naglasiti da žene nisu potlačene samo na temelju spola, već i boje njihove kože i pripadnosti društvenoj klasi. Termin intersekcionalnost 1989. godine prvi put spominje američka pravница Kimberlé Crenshaw, koja je na primjeru preklapanja presijecanja režima moći predstavila isprepletene društvene nejednakosti.

a) Rasprava

Intersekcionalnost opisuje interakciju i preklapanje kategorija nejednakosti, što stvara novu platformu za diskriminaciju. Navedene kategorije nejednakosti obuhvaćaju spol, „rasu“/etničku pripadnost, društvenu klasu, nacionalnost, seksualnost, dob, invaliditet, itd. Kategorija se odabire na temelju važnosti teme u određenim situacijama/kontekstima. Prema Kimberlé Crenshaw, spol, rasa i društvena klasa su među glavnim kategorijama, u koju se kasnije uključuje i seksualnost. Intersekcionalnost se kao koncept koristi, odnosno, primjenjiv je u svim disciplinama. Ova teorija i analiza sustava „intersekcionalnosti“ može ilustrirati društveno konstruirane dimenzije moći i dominacije raznih položaja i oblika društvene nejednakosti. Ove kategorije ne treba samo dodavati već se moraju razmatrati kroz njihovu međusobnu povezanost i presijecanje. Rezultat ne smije biti krajnji oblik diskriminacije.

b) Primjeri iz prakse

Pojam diskriminacija na način dodavanja kategorija naveden gore u tekstu implicira da postoji ultimativna, jedinstvena diskriminacija, na primjer, da bi crna lezbijka u invalidskim kolicima bila u gorem položaju od imigrantkinje koja je muslimanka. Naprotiv, kombinacija presijecanja društvenih kategorija stvara novi oblik nepovoljnog položaja koji je više zavisn o kontekstu. Isti oblik diskriminacije nema isti utjecaj na različite ljude. Način na koji se diskriminacija doživljava je uvijek zavisn o kontekstu i pojedinac ga osjeća na drugačiji način, ovisno o situaciji. Također, implicira na to da osoba može biti i žrtva i krivac, odnosno trpjeti



TRANSCA

diskriminaciju i diskriminirati, na primjer, žena može biti žrtva na temelju svoje seksualnosti, ali u isto vrijeme može diskriminirati na temelju rase. Crenshaw za primjer navodi raskrižje u kojem se promet odvija iz sva četiri smjera. Poput ovog prometa, diskriminacija se može odvijati iz više smjerova. Ukoliko dođe do nesreće na raskrižju, uzrok nesreće može dolaziti iz jednog smjera, ali i iz oba, ili više smjerova u isto vrijeme. Isto se može primijeniti na crnu ženu koja je ozljeđena na "raskrižju"; "uzrok tome može biti oboje, diskriminacija na temelju spola i rase" (Crenshaw 1989: 149).

Pitanja i smjernice za daljnje promišljanje:

- Koji aspekti identiteta su za Vas od izrazite važnosti?
- Imaju li kategorije (na primjer spol, klasa) isto značenje u svakom kontekstu?
- O kojim dijelovima Vašeg identiteta Vam je teško razmišljati (na primjer seksualnost ili razgovarati)?
- U kojim ste aspektima Vašeg identiteta (spol, rasa, klasa, dob, vjeroispovijest, fizički i psihički izazovi, itd.) privilegirani, odnosno, u kojima mislite da niste privilegirani?
- Postoje li situacije, konteksti ili grupe u kojima se okolnosti mijenjaju, u kojima privilegija postane diskriminacija i obrnuto?
- Imaju li Vam aspekti vašeg identiteta jednaku vrijednost, i jeste li ih uvijek svjesni?
- Imaju li aspekti Vašeg identiteta jednaku težinu u društvu?

Literatura:

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. www.portal-intersektionalitaet.de (20.7.2019, 15:35)

Gaebel, K. (2013). *At the Intersections of Resistance: Turkish Immigrant Women in German Schools*. Iowa.

Ganz, K. (2012). Die Artikulation von Differenz – Gesellschaftstheorie als Subjekttheorie, Subjekttheorie als Gesellschaftstheorie. in Dzudzek, Iris / Kunze, Caren / Wullweber, Joscha (Hg.): *Diskurs und Hegemonie – Gesellschaftskritische Perspektiven*. Bielefeld.

Küppers, C. (2014). Intersektionalität. <https://gender-glossar.de/glossar/item/25-intersektionalitaet> (20.7.2019, 17:05)

Walgenbach, K. (2007). Gender als Interdependente Kategorie, in Walgenbach, Katharina / Dietze, Gabriele / Hornscheidt, Antje / Palm, Kerstin. (Hg.): *Gender als Interdependente Kategorie – Neue Perspektive auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität*. Opladen & Farmington Hills. S. 23-64.

Walgenbach, K. (2012). Intersektionalität: eine Einführung. URL: www.portalintersektionalitaet.de [11.10.2019 Zugriff]



TRANSCA

Winker, G., Degele, N. (2009). Intersektionalität: Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld.

Autorice teksta: Christa Markom, Jelena Tomic, Indira Danae Handl (Austrija)

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.



TRANSCA

Kolonijalizam

Zašto pročitati ovaj tekst?

Naslijeđe i posljedice kolonijalizma vidljivi su u svakom aspektu života, pa tako i u obrazovanju. Ipak, naslijeđe kolonijalizma i odnosi koji su iz njega proizašli nisu uvijek lako vidljivi, pa se stoga utjecaj ere kolonijalizma ponekad čini poprilično udaljen. Razjašnjavanjem posljedica i naslijeđa kolonijalizma, antropolozi možda mogu pomoći nastavnicima da pronađu način da se uključe u dekolonizaciju obrazovnog sustava.

Povijesni kontekst

Kolonijalizam je oblik vladavine, sustav upravljanja koji je centraliziran i koji se širi. U ovom tekstu, pojam kolonijalizma se odnosi na proces europske kolonizacije (zapadna Europa) koji je započeo u 15. stoljeću i usko je povezan s imperijalizmom. Kroz povijest, europski kolonijalizam je uvelike oblikovao svijet kakav danas poznajemo. Prosperitet i bogatstvo država zapadne Europe ovisili su o kolonijalizmu. Kolonijalizam se najčešće dijeli na kolonijalističko naseljavanje i eksploatacijski kolonijalizam. Primjere kolonijalističkog naseljavanja nalazimo ranijim slučajevima Australije i Sjedinjenih Američkih Država, ili u novijoj povijesti u slučaju Izraela, dok eksploatacijski kolonijalizam uključuje iskorištavanje resursa zemlje, ljudi i njihovog rada, kao u slučaju belgijskog kolonijalizma današnje države Demokratske Republike Kongo. Ipak, ove su razlike ponekad teško vidljive, jer kolonijalizam često uključuje oboje. Danas često u širim kontekstima slušamo o postkolonijalizmu i dekolonizaciji, kao i o neokolonijalizmu.

Dok se postkolonijalizam odnosi na akademske studije kolonizacije i posljedica kolonizacije u današnjem svijetu, dekolonizacija se odnosi na procese borbe za neovisnost, do koje masovno dolazi u drugoj polovici dvadesetog stoljeća. Najvažnije, dekolonizacija se također odnosi i na „razotkrivanje i oduzimanje moći kolonijalista u svim njenim oblicima” (Ashcroft et al. 1995: 56). Neokolonijalizam se odnosi na stanje u zemljama koje su stekle neovisnost nakon što su bile kolonizirane, ali su i dalje u određenom stupnju zavisne o kolonizatoru u smislu ekonomskih, političkih, društvenih i kulturnih sustava koji su stvoreni za vrijeme dok su te zemlje bile kolonije. Naizgled banalan, ali često korišten primjer kolonijalne perspektive koji često uzimamo za gotovo, je taj da u većini konvencionalnih karti svijeta Europa zauzima gornju centralnu poziciju.

Dakle, stvar je perspektive, te bi se primjenom dekolonizacije u obrazovanju trebalo postaviti pitanje centralnosti, hijerarhije i utemeljenost svih oblika znanja, ne samo znanje o izradi karte svijeta. Pošto su kolonijalizam i njegove posljedice u velikoj mjeri utkani u tvorbu znanja današnjice, značajne posljedice osjećaju se i u obrazovnim sustavima. Propitivanje



TRANSCA

samog znanja i kako ono nastaje, što, kako i zašto se misli, daje novu perspektivu na to kako je europski kolonijalizam oblikovao, te i dalje oblikuje svijet u kojem živimo i podučavamo.

a) Rasprava

Važno je razumjeti da kolonijalizam kroz čitavu povijest karakterizira različitost formi, učinka, reakcija i pregovora, iskustava i suradnje. Iako u različitim oblicima, kolonijalizam je od svojeg nastanka prisutan i u obrazovnom sustavu, te nastavnici moraju biti svjesni posljedica kolonijalizma te kako one utječu na njih same, ali i na učenike. Kroz povijest, obrazovanje je oduvijek bilo jedan od glavnih instrumenata kolonizacije. Kolonizatori su koristili obrazovanje kako bi asimilirali autohtono stanovništvo određene kolonije, često ih školujući kao radnu snagu, pritom pokušavajući iskorijeniti njihovo prijašnje znanje i prakse, uključujući njihove ekonomske, obiteljske, političke vjerske, zdravstvene i obrazovne sustave.

Koncept kolonizacije također je koristan za pojašnjenje oblika opresije vezanih za klasu i spol. Obrazovanje kolonizatora se može objasniti i kao eurocentrična i androcentrična (muška) perspektiva. Štoviše, velik broj europskih institucija je još uvijek direktno nasljedstvo kolonijalne ere, pa tako škole i obrazovanje nisu nikakva iznimka. Pitanja identiteta, rase, nacije, geografije, obitelji, povijesti, kapitalizma pa čak i ekološke krize, ne mogu se razumjeti ukoliko ih se izvadi iz konteksta kolonijalizma. Izazov za odgojno-obrazovne radnike je kako se suočiti s pitanjem kolonijalizma i njegovim posljedicama u svakodnevnim obrazovnim praksama, te odnosom kolonijalizma i nacionaliziranim kurikulumima koji predstavljaju nacionalne, europske i svjetske povijesti. Danas u akademskim disciplinama, državnim ustanovama i civilnim društvima postoje brojni pokreti dekolonizacije, što nastavnici mogu iskoristiti kako bi učenicima približili što je to kolonijalno nasljedstvo i koje posljedice ono sa sobom nosi danas.

b) Primjeri iz prakse

Podučavanje učenika na njihovom materinjem jeziku može biti praksa dekoloniziranja, kao što to može biti i podučavanje drugog jezika, ali praksa dekoloniziranja također znači i uključivanje tema, ideja i značajnih ljudi koji rezoniraju i povezani su s porijeklom učenika, kao i s pozadinom određenih lokaliteta koji su povezani s vlastitom poviješću. U tom pogledu, antropologija također može ponuditi načine istraživanja tih konteksta i povijesti, uključujući aktivnosti i vježbe vezane uz terenski rad. Etnografske instrumente i tehnike poput promatranja sudionika, provođenje intervjua i ostalih alata koje su nam na raspolaganju i koji mogu osnažiti i potaknuti učenike na spoznaju da postoje različite vrste znanja o svijetu.

Jason G. Irizarry i Tara M. Brown (2014) prakticiraju takozvano istraživanje sa sudjelovanjem u akciji (PAR istraživanje), u kojem predstavnici ciljane populacije sudjeluju kao su-istraživači. Ovaj pristup temelji se na vjerovanju da razumijevanje i rješavanje društvenih problema zahtjeva znanje onih koji su direktno uključeni, odnosno onih na koje ti društveni problemi



TRANSCA

najviše utječu. Irizarry i Brown proveli su jedan takav istraživački projekt – projekt FUERTE, namijenjen budućim, urbanim odgojno-obrazovnim radnicima koji provode istraživanja kako bi ta znanja implementirali u programe stručnog osposobljavanja budućih nastavnika. FUERTE je proveden među učenicima urbanih škola u SAD-u, u kojem su učenici sudjelovali kao su-istraživači i poboljšavali svoje akademske vještine. Glavni cilj projekta bio je upoznati učenike s principima PAR istraživanja, te kako se ono koristi u ispitivanju obrazovnih iskustava mladeži Latino, afroameričkih i ostalih manjina koje su kroz povijest zanemarivani u školama. Učenici su sami istraživali o vlastitim iskustvima i temeljem provedenog istraživanja davali preporuke za poboljšavanje nastavničkih praksi. Kada su se učenici uključili u PAR istraživanje, razvili su kritički stav i više se uključili u obrazovanje, osnaženi i ohrabreni da po tom pitanju nešto poduzmu.

Pitanja i smjernice za daljnje promišljanje:

- Pokušajte zamisliti svijet u kojem se europski kolonijalizam nije dogodio? Kako bi Vaš život izgledao? Bi li država u kojoj živite sada izgledala drugačije? Što bi bilo drugačije za Vaše sunarodnjake i učenike?
- Razmislite o kurikulumu. Smatrate li da je eurocentričan? Koju literaturu koristite u nastavi? Koje načine podučavanja smatrate „klasičnima“? Koristite li primjere i izvore iz cijelog svijeta? Uključujete li perspektive i znanja žena i osoba koje nisu bijelci?
- Na koji način ostvarujete interakciju s Vašim učenicima? Koliki utjecaj oni imaju na to o čemu se i na koji način se uči? Uzimate li u obzir njihove identitete i reflektirate li o vlastitom?

KLJUČNE RIJEČI/ Unakrsne reference

Školovanje, etnocentrizam, intersekcionalnost, refleksivnost

Izvori

Asad, T. (1973). *Anthropology & the colonial encounter*. London: Ithaca Press.

Ashcroft, B., Griffiths, G., & Tiffin, H. (Eds.). (1995). *The post-colonial studies reader*. London: Routledge.

Gupta, A., & Ferguson, J. (Eds.). (1997). *Culture power place: Explorations in critical anthropology*. Duke University Press.

Irizarry, J., Brown. T. (2014.) "Humanizing Research in Dehumanizing Spaces: The Challenges and Opportunities of Conducting Participatory Action Research with Youth in Schools." In D. Paris and M. Winn (eds.), *Humanizing Research: Decolonizing Qualitative Inquiry with Youth And Communities*, Thousand Oaks, CA: Sage: 63-80.

Loftsdóttir K. (2019). *Crisis and Coloniality at Europe's Margins. Creating Exotic Iceland*. London: Routledge.

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



TRANSCA

Said, E. (1979). *Orientalism*. Vintage Books.

Stoler, L. A. (1995). *Race and the Education of Desire: Foucault's History of Sexuality and the Colonial Order of Things*. Durham: Duke University Press.

Stoler, L. A. (2013). *Imperial Debris: On Ruin and Ruination*. Durham: Duke University Press.

Autorice: Jelena Kupsjak, Danijela Birt Katić (Hrvatska)

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.

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



KONSTRUKCIJA DRUGOG

Zašto pročitati ovaj tekst?

U najširem značenju, konstrukcija drugosti je temeljni kognitivni proces postajanja sebstva i orijentiranja prema svijetu. Termin konstrukcija drugosti se najčešće odnosi na proces u kojem pojedinac ili grupa percipiraju drugog individualca ili grupu različitima na fundamentalan način, te stoga ne pripadaju istoj društvenokulturnoj kategoriji. „Sebstvo“ se ponaša kao da postavlja normu, odnosno vlastitu normu smatra pravom, dok druge procjenjuje kao „drugačije, odnosno karakterizira kao „druge“. Pošto „drugi“ nemaju karakteristike „sebstva“, smatraju se inferiornima te potencijalno čak i prijetnjom, te se u skladu s time tako prema njima odnosi.

Koristeći primjer iz područja obrazovanja, čin konstrukcije drugosti podrazumijeva razlikovanje učenika na temelju različitih kulturoloških (na primjer, jezik, društvena klasa, vjerska pripadnost, etničko porijeklom rasa) i/ili bioloških karakteristika (tjelesnih obilježja). Jedan od primjera je davanje pogrdnih nadimaka ili maltretiranje učenika na temelju rase ili porijekla od strane drugih učenika. Na sličan način, niti nastavnici ni roditelji također nisu izuzeti od konstrukcije drugosti, što za posljedicu ima diskriminaciju prema učeniku ili skupini učenika koji su drugačiji zbog boje kože, spola, seksualne orijentacije, itd. Jedan od primjera su protesti roditelja protiv davanja prava školovanja djeci migranata.

Povijesni kontekst

Koncept konstrukcije drugosti ima duboku intelektualnu genealogiju u polju filozofije, psihologije, kritičke teorije i postkolonijalnih studija. Taj koncept je dio nastojanja znanstvenika da bolje razumiju i definiraju proces identifikacije i kategorizacije, konstruiranja „sebstva“ i „drugosti“, te način na koji se odvijaju i doživljavaju društveni odnosi tijekom društvenog života. Iz fenomenološke perspektive, Drugost je temeljni faktor u pojedinčevu stvaranju i potvrđivanju slike o samome sebi. „Drugost je pandan koji „sebstvo“ stvara kako bi definirao/definirala samog/samu sebe (San Martín 2017.). Iz perspektive feminizma, „drugost“ se odnosi na ono što znači „biti žena“. Žene se nalaze u podređenom položaju u društvu u odnosu na muškarce, što se pak smatra normativnim egzistencijalnim stanjem (De Beauvoir 1949.).

U eri kolonijalizma, praksom konstrukcija drugosti opravdavala se fizička dominacija i kulturna podređenost ljudi koji su kolonijalizirani od strane „Zapada“, koji se smatrao normativnim centrom svijeta. Orijentalizam se ističe kao istaknuti uzorak prakse konstrukcije drugosti, pošto se kultura, vrijednosti, načini života i institucije „Istoka“ smatraju manje vrijednima, nazadnima, pogotovo muslimani i muslimanska „kultura“ koja je u podređenoj poziciji u usporedbi s onim „zapadnjačkim“ vrijednostima i kulturama (Said 1978.).

U suvremeno doba, u doba intenzivnih migracija koje značajno pridonose različitosti u društvu, te u doba etničkih i vjerskih sukoba, proces konstrukcije drugosti direktno se tiče odnosa manjina i većina, što uključuje polaganje prava na kulturu. U ovom kontekstu, kod razumijevanja Drugosti stavlja naglasak na specifične kulturološke i/ili biološke



TRANSCA

karakteristike, koje se pokazuju značajnima u određivanju granica na temelju kojih se određene skupine razlikuju. Kulturološke i biološke razlike smatraju se pokazateljima razlika i različitosti (Benhabibi 2002.). Konstrukcija drugosti rezultira pripisivanjem manje vrijednosti skupinama i pojedincima u tim skupinama od strane pojedinaca koji ne pripadaju toj skupini, odnosno, pojedinac smatra vrijednosti vlastite skupine vrednijima i ispravnima, što utječe na materijalni i socio-politički (većinom negativan) način na sve aktere (Wilson & Mitchell 2003).

a) Rasprava

U antropologiji, konstrukcija drugosti označuje opisuje reduktivnu radnju označavanja i definiranja pojedinaca ili skupine kojoj pojedinac pripada kao društveno podređenu kategorije. Tvrdnje o kulturi su glavni alat u stvaranju "Drugosti" (Abu-Lughod 1991.). Stanje i kvaliteta nekog tko je drugačiji, odnosno pripadnost "Drugom", stanje je u kojem je pojedinac drugačiji i oprečan onome što predstavlja pojedinac i/ili kolektivno sebstvo.

Konstrukcija drugosti odnosi se na proces klasifikacije, što za sobom povlači podjelu ljudi, predmeta i ostalih fenomena prema unaprijed određenim kategorijama i tipovima. Klasifikaciju osoba kao "Vlastiti" i "Drugi" istražuju i Durkheim i Mauss u poznatom djelu *Primitivna klasifikacija* (2009. [1903.]). Glavna ideja bila je da uzorci misli društveni produkt povezan s organizacijom društva. Stoga, različita društva proizvode različita razmišljanja i razumijevanja društvenog svijeta i "Sebstva" i "Drugoga". Prije toga, Drugost se spominje u viktorskoj antropologiji klasificirajući i procjenjujući društva na temelju ideje o napretku i kulturne evolucije. Kasnije u dvadesetom stoljeću, Levi Strauss (1955.) tvrdi da ljudi imaju dvije strategije po pitanju "Drugog"; uključuju ih, brišući tako granice, ili ih isključuju na način da stvaraju granice i drže ih na margini.

Konstrukcija drugosti u antropologiji označava procese vezane uz moć – identifikaciju i kategorizaciju. Konstrukcija drugosti smatralo se oblikom političkog isključivanja na način da su se etničke, državne i ostale ideologije nametale putem institucija i/ili neformalnim društvenim strukturama. Ovaj proces uključuje asimetriju u socio-političkim odnosima moći koje proizlaze iz društvenih sistema (Jenkins 1996.). Michel Foucault tvrdi da se nazivajući neku skupinu "Drugom" ističe slabost te skupine kako bi se naglasio odnose podređenosti i nadređenosti. Dominantna skupina je u poziciji da može nametati svoju snagu i superiornost "Drugima", umanjujući vrijednosti te skupine (Foucault 2000a, b).

b) Primjeri iz prakse

Proces konstrukcije drugosti i način kako do njega dolazi u učionici istraživali su Norvežani (Nilsen, Fylkesnes & Mausestaden 2017.), i to na primjeru kako norveški predavači u sklopu obaveznog predmeta "Pedagogija i znanje učenika" predstavljali aspekte kulturne različitosti nastavnici na praksi. Zaključak je da su se predavači kada bi govorili o "kulturnoj različitosti" odnosili kao o nečemu što se odnosi i tiče "Drugi". "Drugi" su učenici i njihovi roditelji koji su različitog podrijetla i pripadnici kultura drugačijih od onih predavača, kao i jezika, povijesti migracije, vjeroispovijesti, te su smatrani društveno drugačijima (ibid. 43). Autori teksta opisuju ovaj način predstavljanja kao diskurzivnu praksu konstrukcije drugosti u kojoj „obično“ predstavlja nas dok „neobično“ predstavlja njih putem eksplicitno i implicitno konstruiranih kontrasta (ibid. 44). Konstrukcija drugosti pojavljuje se u praksama



TRANSCA

vezanim za kulturu, društvene aspekte, višejezičnost, migraciju, nacionalnost, vidljivost i religiju (ibid. 48). Nadalje, tvrde da konstrukcija drugosti i dalje odvija te se uzima zdravo za gotovo u učionicama, te takva praksa može dovesti do isključivanja učenika (ibid. 42). Svijest o načinima na koje se i kod djece i nad djecom „konstruira drugost“ u društvu je važan faktor u proučavanju odnosa nejednakosti moći te promicanja društvene pravde i jednakosti (ibid. 41) u demografski različitim društvima (ibid. 48).

U drugom istraživanju (Borero et al. 2012) škole su se proučavale kao kulturološki konteksti u kojima postoje odnosi moći i potencijal da se „druga“ mladež onemogućuje u izgradnji značajnog akademskog identiteta, dok bi zapravo trebali promovirati kulturne vrijednosti učenika. Adolescenti koji su rodom s Havaja i nastavnici i pedagoški stručnjaci koji rade s tim adolescentima govorili su o svojim iskustvima u urbanim školama na Havajima (ibid. 8-13). Konstruiranje drugosti definiraju kao osobno, kulturološko, društveno i povijesno iskustvo koje uključuje kulturnu i rasnu neodređenost, kategorizaciju i etiketiranje, hijerarhijsku dinamiku društvenih moći i ograničen pristup resursima. Dinamika školskog okruženja otkriva višestruke identitete, stereotipe, rasizam, strategije nošenja s rasizmom, te kulturološki ponos time što su „Drugi“ u školi (ibid. 3-6). Istraživači naglašavaju potrebu nastavnika i pedagoga da omoguće strategije kojima će se suočiti s marginalizacijom i negativnim praksama te učenicima pružiti osjećaj pripadanja i uključenosti. To se može postići strategijama koje na pozitivan način daju prioritet različitost u interkulturalnim sredinama te pomažu da se škole transformiraju u kulturološke kontekste koji slave različitost i bogatstvo različitih kultura (ibid. 16-30).

Pitanja i smjernice za daljnje promišljanje:

- Kako vidim vlastite načine na koje klasificiram ljude kao “Druge” odnosno “Drugačije”, na verbalan, kognitivan i simboličan način, te kako reflektiram o svemu tome?
- U kojim se kontekstima i socijalnim interakcijama mogu uočiti i promatrati procesi konstrukcije drugosti?
- Što mogu učiniti kako bih podigao/podigla svijest svojih učenika da postanu svjesni te izbjegavaju konstruiranje drugosti?
- Koji su načini da motiviram i inspiriram svoje učenike da nauče cijeniti kulturološku različitost kao nešto vrijedno i pozitivno, te nešto što obogaćuje društveni život?

KLJUČNE RIJEČI/ Unakrsne reference

Klasifikacija, moć, identitet, različitost-razlika, etnocentrizam, marginalizacija, diskriminacija, kulture

Izvori

Abu-Lughod, L. (1991). Writing Against Culture. In R.G. Fox (ed.) *Recapturing Anthropology: Working in the Present*. Santa Fe, NM: School of American Research Press: 137-162.

Benhabib, S. (2002). *The Claims of Culture: Equality and Diversity in the Global Era*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.



TRANSCA

Borrero, N. E., Yeh, Chr. J., Cruz Cr. I., Suda Jolene F. (2012). „School as a Context for “Othering” Youth and Promoting Cultural Assets”. *Teachers College Record*, 114: 1-37.

de Beauvoir, S. (1989, [1952]) *The second sex*. New York: Vintage Books.

Durkheim, E., & Mauss, M. (2009 [1903]). *Primitive Classification*. London: Routledge.

Foucault, M. (2000a). Governmentality. In J.D. Faubion (Ed.) *Power. Essential Works of Foucault, 1954-1984*, vol. 3, New York: New Press: 201-222.

Foucault, M. (2000b). Subject and Power. In J.D. Faubion (Ed.) *Power. Essential Works of Foucault, 1954-1984*, vol. 3, New York: New Press: 326-348.

Jenkins, R. (1996). *Social Identity*. London: Routledge.

Lévi-Strauss, C. (1955). *Tristes tropiques*. Harmondsworth: Penguin.

Nilsen, A. B., Fylkesnes, S., & Mausestagen, S. (2017). The linguistics in othering: Teacher educators’ talk about cultural diversity. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 8(1): 40-50.

Said, E. (1978). *Orientalism*. London: Routledge & Kegan Paul.

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* 222. Cham: Springer: 179-195.

Wilson, R., A. & Mitchell, J., P. (2003). (Eds), *Human Rights in Global Perspective: Anthropological Studies of Rights, Claims and Entitlements*. London and New York: Routledge.

Autori: Ioannis Manos, Georgia Sarikoudi (Grčka)

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.



Kulturne prakse

Zašto pročitati ovaj tekst?

Ovaj tekst poziva Vas da se osvrnete na iduće pitanje: Što su kulturne prakse i na koji način se mogu tumačiti? Zašto ljudi rade ono što rade? Je li “kultura” odgovarajuće objašnjenje za ponašanje ljudi, ili postoje i bolji načini za objasniti ljudsko ponašanje? Kako se ova pitanja odražavaju u školskom okolišu, te kako na njega utječu? U tekstu koji slijedi, odgovoriti ćemo na ova pitanja, jedno po jedno. Prvo, pratit ćemo povijesni razvoj pitanja zašto ljudi rade ono što rade. Nakon rasprave, slijedi opis primjera iz školske lekcije. Primjeri bi Vam trebali ukazati na važnost, ali i poteškoće kad postavljamo ova pitanja u školskom kontekstu.

Povijesni kontekst

U današnje vrijeme, kada pokušavamo pružiti odgovor na pitanje zašto se ljudi ponašaju kako se ponašaju i rade ono što rade, vrlo je važno imati na umu sljedeće: pokušaji znanosti da objasni ljudsko ponašanje ima povijest od preko stoljeća, te upravo ta povijest utječe na današnje pretpostavke i stavove. Otkad postoje, znanstvena istraživanja dala su velik doprinos oblikovanju javnom mišljenja, ali su isto tako razni modeli objašnjenja u znanosti često ispali pogrešni, te se odustalo od takvih razmišljanja. Ipak, neka od tih razmišljanja i stavova, ili ona koja se temelje na njima, i danas su široko rasprostranjena u društvu. Čak i ako su neka od njih pobijena znanstvenim činjenicama, neki ljudi u njih i dalje vjeruju. Stoga, potrebno je ukratko revidirati prošlost, kako bi se moglo baviti današnjim problemima.

Prvo što ćemo ovdje istaknuti je početak znanosti. Počevši od znanstvenih prirodnih znanosti poput biologije, kemije i botanike koje su se pojavila u 18. stoljeću – sa studijama Charlesa Darwina kao centralne figure – društvene znanosti koje su se pojavile kasnije, u početku su bile orijentirane prema prirodnim znanostima. U početku, modeli iz životinjskog i biljnog svijeta primjenjivali su se na ljude, dok se Darwinov vokabular primjenjivao u podjeli ljudi na „rase“, identificiranju „vrsta“, ili kako bi se istaknula „čistoća“ i „miješanje“ različitih skupina. Kao rezultat navedenog, pitanje zašto ljude rade to što rade, imalo je vrlo jednostavan odgovor: zbog genetike ljudi. Ovaj model objašnjenja se nazivao *biološki model objašnjavanja* – po kojem se povezivalo kulturnu različitost i biološke karakteristike i dispozicije, odnosno, različiti načini življenja objašnjavani su razlikama u genetici. Posebice zbog toga što se ovaj model na fatalan način primjenjivao u fašizmu, snažno je kritiziran i naposljetku odbačen i pobijen od strane znanstvene zajednice. Niti su kulturne prakse temeljene na našem DNK, niti su društvene razlike određene genetski.

Kao dio kritika gore navedenom biološkog modela objašnjavanja, razvio se i drugi model, kojeg su dvadesetih godina dvadesetog stoljeća pokrenuli antropolozi. Temeljna ideja bila je ta da na ljude manji utjecaj ima sama genetika i gdje su se rodili, odnosno, da nisu određeni rođenjem već odgajanjem i odrastanjem u određenim društvima, te se su se njihove navike i ponašanje razvijali u skladu s time. Iz ove perspektive, termin „kultura“, koji opisuje pojedini društveni okoliš, igra vrlo važnu ulogu. Mi internaliziramo vrijednosti, norme, poglede na svijet i uvjerenja koji prevladavaju u određenom društvu. Pojedina lokalna „kultura“ utječe na naše postupke, te ih čak određuje, kao i naš pogled na određene situacije i na svijet generalno. Ovdje je odgovor na pitanje zašto ljudi rade to što rade drugačiji: zbog njihove kulture. Ovaj pogled na ljude kao na kulturna bića podupire tezu da su ljudi oblikovani njihovim okolišem, i naziva se kulturološki model objašnjavanja, i dan danas prevladava u javnom mišljenju.

Iako je ovaj pristup zamijenio zastarjeli biološki model objašnjavanja, upada u iste zamke: pretpostavljene grupe se i dalje identificiraju – u prvom modelu putem genetike, dok u ovom genetiku zamjenjuje kultura, a oboje dijele obrasce ponašanja i stavove, te su samostalno zatvorene.



Problem ovog modela je što je previše pojednostavljen, odnosno, svodi ljudsko ponašanje na kulturno nasljeđe i porijeklo. I znanstvena istraživanja i svakodnevna iskustva iz vlastitog života pojedinca ukazuju na to da su ljudi kompleksni, te uvijek imaju određenu slobodu u oblikovanju svojih života. Nesvjesno preuzimamo puno toga iz društva koje nas okružuje, ali isto tako odbacujemo dosta toga, i na taj način oblikujemo vlastiti način života. Također je vrlo čest slučaj da se perspektive unutar iste kulture izrazito razlikuju, i te razlike nisu samo među određenim skupinama, već i među pojedincima. Od sedamdesetih godina dvadesetog stoljeća u znanosti se vodi žustra debata o tome kako shvatiti i objasniti kompleksnost ljudske interakcije bez korištenja prejednostavnih modela. Da bismo detaljno opisali trenutno postojeće pristupe, bilo bi preopširnomo te ćemo stoga ovdje opisati i raspraviti samo o jednom modelu.

a) Rasprava

Ono što je do sada već jasno je to da smo kao pojedinci oblikovani svojim porijeklom i svojim iskustvima, ali u isto vrijeme imamo mogućnost izbora i možemo mijenjati određene stvari, poglede i pristupe. Pristup koji ima naglasak na djelovanje naziva se prakseološki model objašnjavanja, koji prvenstveno naglasak stavlja na konkretne akcije pojedinca umjesto da unaprijed određuje skupine pripadnosti. Postojeći pristupi znanosti danas, čak i ako se koriste drugi modeli a ne prakseološki, okvirno se slažu da je pojedinac kompleksno biće, odnosno, ne može se svesti na samo jedan aspekt identiteta, već razmišlja i djeluje na više različitih načina.

Na taj način preciznije možemo definirati kulturne prakse. U smislu sadržaja, termin kulturne prakse pokriva cijeli spektar većih i opće poznatih kulturnih manifestacija, bio to karneval u Gornjoj Austriji ili Dan mrtvih u Meksiku, bile to nedjeljne mise u Münchenu, ili molitva petkom u Medini, ali još važnije, uključene su i manje očite prakse – kulturno su smišljeni termini poput „obrazovanje“, „opće znanje“ ili „postignuće“. U ovom kontekstu, „kulturno“ generalno znači da smo naučili značenje i logičku podlogu praksi u našim društvenim okolinama. „Prakse“ se ne odnose samo na čistu praksu već i na činjenicu da u praksama uvijek dolazi i do dinamične transformacije. Na primjer, rituali koji se u zemljama njemačkog govornog područja izvode oko 24. prosinca znatno su različiti jedni od drugih, možda zbog različitih navika u različitim kućanstvima ili svjesnog distanciranja od tradicija prijašnje generacije. Najproblematičniji aspekt je pak to da se kulturne prakse često povezuju s teritorijima država, a iz toga proizlazi da se razvijaju nacionalne ideje dominantnih i „istinitih“ *Leitkultura*. U svijetu kojeg su oduvijek određivale migracije i globalizacija, stvaranjem hijerarhija i isključivanjem određenih skupina ovo može dovesti do sukoba. Ovo je posebice kritično u školskim kontekstima kad dolazi do sudara različitih perspektivi i iskustava, kao što ćemo navesti u primjeru dolje.

b) Primjeri iz prakse

Studija obrazovnog istraživača Avihu Shoshana (2017) koja ističe ove izazove u kontekstu škole. Ona je u svojem istraživanju koristila pristup uspoređivanja nastave iz građanskog odgoja u dvije različite škole u Izraelu, koje su se uvelike razlikovale u socijalno-ekonomskom porijeklu učenika. Čitanje i rasprava o knjizi „Smeđe jutro¹“ (u originalu „Brown Morning“), političke basne Francka Pavloff, koja je propisana nastavnim kurikulumom i fokus je Shoshaninog istraživanja. Dok su prvu školu pohađala djeca iz „Narkis“ zajednice, bogate zajednice takozvanog aškenaskog porijekla (skupina europskih Židova), drugu školu pohađala su djeca koja su pripadala „Tavor“ zajednici, ekonomski siromašnoj zajednici, takozvanog mizrahimskog porijekla (skupina Židova sa Srednjeg Istoka, Azije i Afrike). Svi intervjuirani nastavnici bili su aškenaskog porijekla. Shoshana opisuje „ogromne razlike u školskim rutinama“ (2017:65) u raspravi o navedenoj knjizi u učionicama u dvije gore spomenute škole. Zabilježila je dvije važne stvari: različitu interpretaciju knjige od strane djece i različitu reakciju nastavnika, što je dovelo do potpuno drugačije dinamike u predavanju u dvije škole. Dok su djeca iz

¹ Priča u knjizi je anti-rasistička alegorija koja opisuje proces u kojem dvoje protagonista dozvoljavaju da totalitarni režim ovlada njihovim životima. U početku vlasti zabrane posjedovanje pasa i mačaka koje nisu smeđe boje. Postepeno se donose novi zakoni, uključujući obavezu uporabe riječi „smeđ“ na kraju svake rečenice. Dva protagonista nalaze različita opravdanja za prihvaćanje takvih drastičnih zakona. Kada shvate da su postali žrtve režima diktatorske vlasti, bude već kasno, kao i za ikakav pokret otpora protiv vlasti.

TRANSCA

bogatije zajednice Narkis doživjela knjigu kao intrigantnu priču o prošlosti, učenici iz Tavor zajednice su govorili o svojim vlastitim bolnim iskustvima s rasizmom. Nadalje, učenici iz Tavor zajednice su bili zabrinuti s aspektima knjige koji su promovirali rasizam i nejednakost, a manje su se obazirali na problematično ponašanje protagonista iz priče. Ipak, nastavnici nisu dali priliku učenicima da podijele i rasprave o svojim vlastitim negativnim i bolnim iskustvima, te emocijama koje su se pobudile nakon čitanja knjige. To je potaklo sukob u učionici jer nastavnici nisu shvaćali njihovu perspektivu, niti razumjeli njihova iskustva i svijet iz kojeg dolaze, već su im nametali svoju interpretaciju knjige. S druge strane, reakcija učenika u drugoj školi, pripadnika zajednice Narkis, bila je sasvim suprotna, njihova reakcija bila je više intelektualna i puno manje emocionalna, jer su povezivali priču s knjigama koje su već bili pročitali, a ne s osobnim iskustvima. U školi koju su pohađali učenici koji su pripadali Narkis zajednici, nastavnici su smatrali da je nastavni sat prošao sjajno, dok su u školi koju su pohađali učenici pripadnici Tavor zajednice, nastavnici smatrali da je nastavni sat bio promašen.

Ovdje Shoshana dolazi do teze da poteškoće u nastavnom satu u potonjoj školi nisu bila krivica učenika. Krivica pronalazi u uskogrudnom kurikulumu i ponašanju nastavnika koji su nametali strogu interpretaciju priče, što je dovelo do toga da su se učenici osjećali kao da ih se ne cijeni i odbijali su daljnje rasprave o knjizi, pošto su njihovi stavovi i osjećaji nisu bili uvaženi, hladnokrvno odbačeni. Ovo nije jedinstven slučaj, već se ponavlja u obrazovnim sustavima država koje preferiraju jednu perspektivu i odbijaju uključiti druga, alternativna iskustva ostalih kulturnih skupina. Iz prakseološke perspektive, nametanjem uske interpretacije lekcije nameću se određeni stavovi i ignorira kompleksnost jedne skupine učenika, dok se druga skupina učenika favorizira, i to ona većinska, pripadnici aškenazi skupine. Kulturološka razlika vis-à-vis Mizrahim skupine, koja je reproducirana kulturnom praksom nastavne lekcije, ne temelji se na prirodnim razlikama, već na razlikama u iskustvima u društvu. Stoga, zaključno, potrebno je naglasiti da su kulturne prakse više od tradicija obitelji ili određene nacionalnosti, već su puno više povezane s iskustvima, osobnošću i perspektivama. Ova kompleksnost zahtjeva senzibilnost u shvaćanju životnih svjetova koji su različiti od vlastitog, kako u školi, tako i u drugim kontekstima.

Pitanja i smjernice za daljnje promišljanje:

- Kako su mene osobno oblikovale vrijednosti i perspektive koje su prevladavale u mojoj obitelji?
- Jesam li ja osobno i na koji način doživio sukob vrijednosti i perspektive koje su prevladavale u mojoj obitelji i onoga što se od mene tražilo u školi?
- Do koje se mjere moje porijeklo i iskustva razlikuju od onih mojih učenika?
- Jesam li u stanju shvatiti realnost života mojih učenika te dozvoliti im prostor za to u svojoj učionici?
- Koliko često u razredu svjedočim da je netko iziritiran ili sukobima? Doprinosim li ja ovim kulturnim razlikama?

Ključne riječi/ Unakrsne reference

Refleksivnost, školovanje

Literatura:

Shoshana, A. (2017). Ethnographies of "A Lesson in Racism": Class, Ethnicity, and the Supremacy of the Psychological Discourse. *Anthropology & Education Quarterly*. 61-75.

Za daljnje čitanje:



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

Abu-Lughod, L. (1991). "Writing Against Culture". In: Fox, Richard G. (Hg.) *Recapturing Anthropology: Working in the Present*. Santa Fe, S. 137–162.

Autori: Paul Sperneac-Wolfer, Christa Markom (Austrija)

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.

LJUDSKA PRAVA

Zašto pročitati ovaj tekst?

Koncept ljudskih prava proizlazi iz ideja zajedničkih etičkih i moralnih vrijednosti koje su primjenjive na sve kulture. Ljudska prava obuhvaćaju i diskurs o zaštiti od kršenja građanskih, političkih, društvenih, spolnih i ekonomskih prava i skupinu institucija i političkih procesa koji uključuju prava i potraživanja. Oba pristupa oblikuje pravni jezik koji proizlazi iz međunarodnog prava i pravnih statuta, kao i međunarodnih konvencija i državnih institucija. Oboje prenose tenzije između kolektivnih i individualnih prava, te konflikta između socijalne pravde i državne sigurnosti.

Iako ljudska prava uključuju univerzalna pravila i potraživanja, uvijek su smještena u određeni lokalni kontekst. Antropološki pristupi stoga istražuju kako ljudska prava nastaju, kako se shvaćaju i materijaliziraju u određenim empirijskim kontekstima. Ljudska prava se ne smatraju kao moralne krajnosti ili zakonske norme, već kao dinamične društvene i političke prakse kojima se može manipulirati kako bi se promovirali određeni politički ciljevi kojima teže pojedinci, skupine, društva, države i drugi kolektiviteti (Wilson 1997.).

Međunarodna tijela i organizacije smatraju obrazovanje temeljnim ljudskim pravom koje štite državni zakoni i međunarodni sporazumi. Svaki pojedinac, neovisno o rasi, nacionalnosti, spolu, etničkoj, vjerskoj ili političkoj pripadnosti, godinama ili invaliditetu, ostvaruje pravo na besplatno obrazovanje. Ovo pravo je povezano s brigom i dužnosti države da osigura i omogući pristup formalnom obrazovanju svakom svojem državljaninu. Ukoliko se djeci, odnosno učenicima s invaliditetom ne omogući fizički pristup školi ili obrazovnoj ustanovi, to se smatra uskraćivanjem prava na obrazovanje, za što su odgovorne državne institucije (Clapham 2007: 123-127).

Povijesni kontekst

Društvene znanosti pristupaju ljudskim pravima na temelju dihotomije između univerzalizma i relativizma (Eriksen 2001.). Ljudska prava su univerzalna u svojoj idealnoj ideji da su primjenjiva na sve ljude. Ipak, ljudska prava su također relativna iz razloga što su tvorevina moderne europske intelektualne misli. Konsenzus o univerzalno primjenjivim ljudskim pravima ne postoji, pošto ovisi u kulturnom i povijesnom kontekstu, i jer sva društva imaju vlastiti koncept pravde, a samim time i ljudskih prava.

Jednako intrinzična ideja o ljudskim pravima je dihotomija između kolektivnih i individualnih potraživanja prava, što se reflektira u filozofskoj debati između komunitarizma (Taylor 1992.) i liberalizma (Rorty 1911.). Prvi tvrdi da je da je zajednica ispred pojedinca, dok drugi brani stav da su prava pojedinaca iznad zajednice. U kombiniranom pristupu, liberalnom multikulturalizmu, pokušava se udovoljiti obim stranama (Kymlicka 1995.).

Sociokulturna antropologija sustavno se bavi proučavanjem ljudskih prava od početka devedesetih godina dvadesetog stoljeća, kao odgovorom na povijesne i geopolitičke promjene koje su se događale nakon Hladnog rata. Fokus međunarodne zajednice na kulturološku raznolikost dovela je pitanje ljudskih prava u samo središte političkih pregovora

TRANSCA

između skupina i političkih organizacija na lokalnim, državnim i nadnacionalnim razinama (Messer 1993.).

Istražujući univerzalan karakter (etos) ljudskih prava, Renteln dolazi do zaključka da ne postoji empirijski dokaz da postoji ito jedno kros-kulturalno univerzalno značenje koje bi obrazložilo međunarodni standard ljudskih prava (1990.). Naprotiv, postoje velike razlike između društava u načinu na koji se percipira što je ispravno a što pogrešno.

Razni pojedinci i skupine teže ostvarivanju svojih ljudskih prava, kako bi ih koristili kako bi se konfrontirali s opresivnim vladinim politikama ili politikama asimilacije koje teže nametanju kulturne homogenosti, ili kao način da dođu do društvenih dobara poput slobode ili vjerovanja, prepoznavanja distinktivnog identiteta skupine ili materijalnih sredstava (Cowan, Dembour, i Wilson 2001., Wilson i Mitchell 2003.).

Suvremeni antropološki pristupi ljudskim pravima istražuju načine na koje ljudi u lokalnom kontekstu prilagođavaju diskurse ljudskih prava i praksi prema globalnim diskursima. Oni također istražuju vrste konflikata koji proizlaze iz pokušaja implementacije ljudskih prava u različita društva (Goodale 2006., Wilson 1997.).

a) Rasprava

Odnosu obrazovanja i ljudskih prava može se pristupiti na dva načina: obrazovanju kao temeljnom ljudskom pravu i obrazovanju o ljudskim pravima. Prvi pristup bavi se potencijalom ljudskih prava da pruži okvir za omogućavanje viši inkluzije u obrazovanja u kontekstima različitosti Drugi pristup pak se bavi načinom kako obrazovati nastavnike i učenike po pitanjima ljudskih prava, na način da steknu moć i znanje potrebno za nositi se s društvenom nepravdom modernog multikulturalnog svijeta.

Međunarodne organizacije i nacionalne države se drže ideje da ljudska prava omogućuju pristup obrazovanju kao univerzalnemu pravu svih ljudi, te smatraju obrazovanje neophodnim sredstvom koji se realiziraju i ostala ljudska. Organizacije za ljudska prava navode da svaki pojedinac ima pravo na obrazovanje. Poštujući to pravo i poticanje na pravo obrazovanju je neophodno, te sastavni dio demokracije i pravo svakog državljanina u multikulturalnim društvima (Covell i Howe 2005.).

Obrazovanje o ljudskim pravima se najčešće opisuje kao obrazovanje o ljudskim pravima i za ljudska prava. Obrazovanje o ljudskim pravima je obrazovanje o epistemologiji i filozofiji ljudskih prava u kojem se dosljedno podučava o principima ljudskih prava. Trebalo bi osposobiti polaznike da ostvare svoja individualna ili kolektiva prava ali i postanu svjesni odgovornosti da poštuju prava drugih. Flowers (2004.) navodi četiri ključna aspekta obrazovanja o ljudskim pravima: 1) ono se temelji na principima sporazuma o ljudskim pravima, 2) koristi metode koje odražavaju principe poštovanja pojedinaca i kulturne raznolikosti, 3) fokusira se na vještine, stavove i znanje, te 4) uključuje djelovanje na individualnoj, lokalnoj i globalnoj razini.

Faktori koji doprinose sve većem interesu za obrazovanje o ljudskim pravima su sve veća raznolikost lokalnih zajednica i međunarodno priznanje pa se s tim izazovima treba pozabaviti kroz obrazovanje, zbog kontinuirane nepravde i nejednakosti u svijetu (Osler i Starkey 2006.). Ovo je povezano s demokratskim postupanjem s opunomoćavanjem pojedinaca i grupa (Magendzo 2005.). Dva aspekta su posebno važna za obrazovanje o ljudskim pravima u



formalnom obrazovanju: kurikulum i znanje i stavovi nastavnika.

b) Primjeri iz prakse

U slučaju studije u Meksiku, Sainz (2018.) je proučavao profesionalno znanje odgojno-obrazovnih radnika i njihove prakse implementiranja obrazovnih programa o ljudskim pravima. Sainz je istraživala strategije koje su odgojno-obrazovni radnici koristili programima podučavanja o ljudskim pravima, suočavajući se s krizom nasilja, sve većeg broja zlostavljanja i nasilnih incidenata u Meksiku. Petnaest odgojno-obrazovnih radnika, devetero žena i šest muškaraca, koji su radili u tri različite organizacije su surađivali u istraživanju. Sakupili su podatke kroz period od šest mjeseci, koristeći razne kvalitativne istraživačke tehnike i metode (polu-strukturirane intervjuje, promatranje sudionika, i sl.). Sainz je došla do zaključka da podučavanje u nasilnom okruženju mijenja perspektivu nastavnika, odnosno, oni počinju shvaćati da su ljudska prava daleko od realnosti, te da je veliki jaz između želje o ostvarivanju ljudskih prava i implementiranja tih prava u praksi. Tako velika odstupanja natjerala su nastavnike da se zapitaju o tome koja je svrha ljudskih prava, te da preispitaju svoje pretpostavke i suoče se sa svojim ograničenjima. Čineći to, ne samo da bolje razumiju ljudska prava, već razvijaju kritički utemeljen pedagoški pristup koji prihvaća ograničenja ljudskih prava te njihovu kompleksnost, s fokusom na oslobađajuće mogućnosti koje nosi obrazovanje o ljudskim pravima. Omogućavanjem obrazovanja djeci, odgojno-obrazovni radnici osnažuju učenike, što im pruža mogućnost da prepoznaju i suprotstave se kršenju njihovih prava. Favorizirajući praktični pristup umjesto puke teorije, odgojno-obrazovni radnici teže razvijanju praktične vještine potrebne djeci i mladim ljudima u zaštiti i ostvarivanju svojih prava.

U drugoj studiji, Quennerstedt (2019.) je koristila terenski rad kako bi istražila podučavanje i učenje ljudskih prava u dva razreda u Švedskoj, među djecom u dobi od 8 do 9 godina. Škole su bile locirane u gradu srednje veličine, u području grada gdje su obitavale obitelji srednje klase. U svakom razredu bilo je oko 20 učenika, s ravnomjernim brojem dječaka i djevojčica, uz nekolicinu učenika koji nisu bili švedskog podrijetla. Razlika u iskustvu u predavanju dvoje nastavnika bila je velika. Jedan nastavnik imao je samo 4 godine iskustva predavanja u školi, dok je drugi imao čak 20 godina iskustva. Quennerstedt se fokusirala na pitanje zašto učenici i nastavnici u nižim razredima vjeruju da obrazovanje u ljudskim pravima treba biti u sklopu školske nastave. Zanimalo ju je kako djeca i nastavnici gledaju na obrazovne ciljeve podučavanja o ljudskim pravima. Posebice ju je zanimalo kako nastavnici gledaju na navedene obrazovne ciljeve u pojedinim stadijima procesa, na primjer, kako su transformirali svoje vlastite ideje i standarde kurikuluma u ciljeve. Također je promatrala kako su učenici prihvaćali obrazovne ciljeve. Quennerstedt je došla do zaključka da su gledišta nastavnika i učenika bila jako slična. I učenici i nastavnici su spoznali i naglasili da važnost posjedovanja znanja o ljudskim pravima i etičkim načelima.

Pitanja i smjernice za daljnje promišljanje:

- Kako se ljudska prava implementiraju u obrazovne politike države?
- Je li edukacija o ljudskim pravima korisna? Ako smatrate da jest, zašto?
- Zašto nastavnici trebaju biti upoznati s ljudskim pravima?



TRANSCA

- Čije vrijednosti bi trebale imati prednost u multikulturalnim obrazovnim kontekstima?
- Kako se u školi mogu rješavati tenzije između prava učenika i prava nastavnika?

KLJUČNE RIJEČI/ Unakrsne reference

Uključivanje, isključivanje, državljanstvo, transnacionalizam, identitet, države-nacije, obrazovanje

Literatura:

Clapham, A. (2007). *Human Rights. A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Covell, K. & Howe, R., B. (2005). *Empowering children: children's rights education as a pathway to citizenship*. Toronto: University of Toronto Press.

Cowan, J., K., Dembour, M. B. & Wilson, R., A. (Eds). (2001). *Culture and Rights: Anthropological Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

Eriksen, Th., H. (2001). Between Universalism and Relativism: A Critique of the UNESCO Concept of Culture. In Cowan, J., K., Dembour, M.-B. & Wilson, R., A. (Eds). (2001). *Culture and Rights: Anthropological Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press: 127-148.

Flowers, N. (2004). How to define human rights education? A complex answer to a simple question. In Georgi, V., B. & Seberich, M. (Eds.), *International Perspectives in Human Rights Education*. Gütersloh: Bertelsmann Foundation Publishers: 105-127.

Gooddale, M. (2006). Introduction to "Anthropology and Human Rights in a New Key", *American Anthropologist*, 108(1): 1-8.

Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship: A Theory of Liberal Rights*. Oxford: Clarendon.

Magendzo, A. (2005). Pedagogy of human rights education: a Latin American perspective. *Intercultural Education*, 16(2): 137-143.

Martínez Sainz, G., (2018). The Challenges of Teaching Children their Rights in a Violent Context. In Martínez Sainz, G., & Ilie, S. (Eds) (2018). *International Perspectives on Practice and Research into Children's Rights*. Mexico City: Centre for Human Rights Studies: 83-110.

Messer, Ell. (1993). „Anthropology and Human Rights”, *Annual Review of Anthropology*, 22: 221-249.

Osler, A. & Starkey, H. (2010). *Teachers and human rights education*. Stoke on Trent: Trentham.

TRANSCA

Quennerstedt, A. (2019). „Educational aims of rights education in primary school – zooming in on teachers and pupils in two classes”, *Education*: 3-13.

Renteln, Al., D. (1990). *International Human Rights: Universalism versus Relativism*. London: Sage.

Rorty, R. (1991). *Contingency, Irony and Solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Taylor, Ch. (1992). *Multiculturalism and the ‘Politics of Recognition’*. Princeton: Princeton University Press.

Wilson, R. (Ed.) (1997). *Human Rights, Culture and Context. Anthropological Perspectives*. London: Pluto Press.

Wilson, R., A. & Mitchell, J., (Eds) P. (2003). *Human Rights in Global Perspective: Anthropological Studies of Rights, Claims and Entitlements*. London and New York: Routledge.

Autor: Ioannis Manos (Grčka)

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.



MIGRACIJE

Zašto pročitati ovaj tekst?

Migracija je koncept koji se koristi kako bi se opisalo kretanje ljudi s jednog lokaliteta na drugi. Migracija uključuje kretanje unutar i izvan geopolitičkih granica. Migracija se smatra fenomenom i proživljenim iskustvom, te kao takva obuhvaća razne institucije, političke i društvenokulturne kritičke prakse unutar i izvan različitih obrazovnih konteksta.

Fenomen migracije utječe na politike država te određuje procese pravne klasifikacije i zakonske provedbe, kao što je politički status „građanina“. Državljanstvo uključuje „insajdere“ (one koji imaju prava, poput prava korištenja državnih institucija, na primjer, obrazovnih, pravo na školovanje), dok isključuje „outsajdere“, kao što su migranti, ili za njih stvara ambivalentne tranzicijske kategorije. Iz aspekta obrazovanja, razumijevanje iskustava migranata je ključno za razumijevanje kulturoloških konstrukcija podjele na „insajdere“ i „outsajdere“.

U školama diljem svijeta jedan od najvećih izazova je sve veći broj učenika s migrantskim podrijetlom, te nastojanje obrazovanja, odnosno prenošenja znanja na njih, te pronalaženja načina da stječu vještine i kompetencije. Jezik i znanje o kulturi koje imigranti donose sa sobom naziva se „fundusom znanja“ (Arzubiaga et al. 2009., Moll 2010.), i vrlo je važan faktor u školskom kurikulumu i obrazovanju djece. Isto tako, od nastavnika se očekuje da su za to obučeni, odnosno da se osim uloge odgajatelja i prenositelja znanja snalaze i u ulozi kulturnih posrednika.

Povijesni kontekst

Doprinos antropologije u studijama o migraciji je posvećivanje pozornosti na „artikulaciju između mjesta odakle migranti potječu i mjesta, bilo jednog ili više, gdje migranti odlaze“ (Brettell 2000:98, Horevitz 2009.). Kroz povijest, migraciju se proučavalo u antropologiji i ostalim društvenim znanostima kao kretanje ljudi iz manjih, ruralnih mjesta, u veće, urbane sredine. Takozvana čikaška škola sociologije, u istraživanjima u urbanim sredinama u Sjevernoj Americi (Bulmer 1984.) i takozvana manchesterska škola antropologije u Južnoj i Centralnoj Africi sredinom dvadesetog stoljeća (Werbner 1984.), fokusirale su se na naseljavanje velikog broja migranata, unutar granica država, iz sela u velike gradove.

Ova istraživanja ispitivala su aspekte društvene promijene, oblike koegzistencije različitih etničkih skupina i važnost mreža obitelji i prijatelja u novonastalim kontekstima. Također opisivala su procese kojima se postojeće mreže društvenih veza održavaju i koriste u urbanim situacijama. Fokusirajući se na interne migracije, ovakva istraživanja su se oslanjala na modernizaciju teorije i bipolarni okvir analize koji je prikazivao kontrast grada i sela.

Interes za proučavanjem migracija ponovno se javlja u osamdesetim i devedesetim godinama dvadesetog stoljeća, kada su se proučavale migracije radnika iz Azije u arapske države u zaljevu. Analize društvenih i ekonomskih aspekata migranata, njihovih obitelji i zajednica u kojima su živjeli i djelovali, predstavljale su novi pogled u odnosu na ekonomski određene modele migracije, pošto je u ovom slučaju naglasak bio na društvenim i kulturološkim aspektima selidbe ljudi. Pojavile su se važne teme koje su uključivale društvenu organizaciju,



TRANSCA

te politički i ekonomski kontekst migracije, istraživanja društvenih mreža i organizacija imigranata, povezanost migracije i ideologije, te utjecaj migracije na identitet (Eades 1987.). Pred kraj dvadesetog i početkom dvadeset i prvog stoljeća, antropološka istraživanja migracija istražuju načine na koje je politika države oblikovana i dalje se oblikuje međunarodnim migracijama ljudi. Prema Green, dvije su pogleda na populacije migranata: ekonomsko, koje ih portretira kao radnike, i kulturološko, koje ih percipira kao strance (2004:54).

Trenutno se antropološka proučavanja migracija fokusiraju na odnose i diskurse lokalnih praksi i globalnih sila, procese inkluzije i isključivanja, transnacionalizam i značenja državljanstva, te na problematizaciju multikulturalizma i kulturološke različitosti.

a) Rasprava

Antropološka studija obrazovanja presijeca se s antropologijom migracije u dijelu u kojem su migranti podvrgnuti obrazovnim politikama države, isključivim i/ili uključivim procedurama vezanim za državljanstvo ili politička prava, te formalne i neformalne kategorizacije između „sebstva“ i „drugih“, na temelju kulturoloških obilježja. Globalizacija i sve intenzivnija migracija diljem cijelog svijeta dovela je do toga da imigranti postavljaju drugačije uvjete po pitanjima politike vlade, zakona, građanskih prava i prioriteta koji se odnose na migrante. Kao rezultat toga, obrazovni zahtjevi postaju sve intenzivniji i sistematizirani.

Većina antropoloških studija o migraciji i obrazovanju fokusira se na uključivanje u društvo drugih, trećih pa čak i četvrtih generacija migranata (na primjer, u Sjedinjenim Američkim Državama i Skandinaviji), te na ulogu obrazovnih institucija u procesu uključivanja i isključivanja imigranata (Levitt 2009.).

Prihvatajući nove perspektive, antropolozi pokušavaju pronaći nove načine gledanja na to kako se migranti koji su konfrontirani s isključivanjem iz društva od strane državnih institucija bore za državljanstvo i građanska prava, ili promatraju situaciju kroz kontekste svakodnevnih interakcije (Reed-Danahay i Brettell 2008.). Državljanstvo, kao politički status i građanska prava i obveze prema državi koja iz njega proizlaze, smatraju se nekom vrstom granice i ključnog obilježja između migranata i ne-migranata (Werbner i Yuval-Davis 1999:4). Polaganje prava na državljanstvo, odnosno težnja tomu, uključuje oblike političkog aktivizma i pokret imigranata u borbi za svojim pravima. Uključenost imigranta u društvo i politiku, kao i njihovih potomaka, smatra se fluidnim i sklono je promjenama, subjektivnim, pa čak i spornim.

Kako bi bolje shvatili kako se migranti uklapaju po dolasku u novo društvo, antropolozi primjenjuju koncept transnacionalizma, koji se smatra društvenim procesom, u kojem su migranti prisutni u više od jedne nacije, u društvenom, kulturnom i političkom aspektu. Iz perspektive transnacionalizma, migranti nisu „iskorijenjeni“ iz društva ili nacije, već su prisutni i u svojoj domovini porijekla i u društvu, odnosno državi, u koju su se doselili (Vertovec 2010.).

Antropološki rad na transnacionalizmu ističe način na koji se o identitetu pregovara, te kako se simultano gradi u lokalnim, državnim i globalnim prostorima, te naglašava transgresiju i redefiniranje političkih granica, te konstruiranje i dekonstrukciju društveno-kulturoloških granica. Stoga, ključno je bolje razumjeti transnacionalizam migranata, načine na koji



TRANSCA

transnacionalni identiteti mogu biti izazov za političke i kulturne vlasti neke države, kao i državne projekte vezane za uključivanje imigranata, koji mogu bolje pojasniti odnos između migracije i formalnog obrazovanja države.

b) Primjeri iz prakse

John Bowen (2007.), radeći na pitanju imigranata u Europi, raspravlja o zabrani nošenja marama za glavu u državnim školama u Francuskoj 2004. godine (65-97). Tvrdi da je pitanje marama za glavu izazvalo veliku brigu o tome kako se vjera predstavlja u školama te strah da će javno izražavanje pripadnosti Islamu biti povezivano s radikalnim Islamistima. Kao posljedica donošenja ovog zakona, u praksi, unutar državnih škola su ravnatelji i nastavnici bili zaduženi za odlučivanje o tome je li je dozvoljen način na koji djevojke nose marame za glavu, te jesu li su alternativni načini nošenja marame za glavu bili izraz „vjerskih“ simbola. Bowen interpretira ove događaje kao pokušaj da se kontrolira sadržaj komunikacije i ponašanje unutar škola, na temelju nelagode koje je izazivao sve veći broj Muslimana u Europi.

U istraživanju o utjecaju imigranata u obrazovanju u Novom Južnom Walesu u Australiji, Iredale i Fox (1997.) analizirali su demografske promjene u profilima učenika, kao i cjelokupnog školskog sustava u Novom Južnom Walesu te kako je taj sustav reagirao na promjene u populaciji učenika. Australaska politika po pitanju imigranata temeljena je na multikulturalizmu. Asimilacija imigranata zamijenjena je radi ekonomskih prednosti nacije s velikom kulturnom različitosti, u kojoj je imigrantima omogućeno da postanu Australci. Stoga, vlada je za imigrante koji dolaze iz zemalja koje nisu u engleskom govornom području omogućila programe poduke engleskog jezika, te financirala multikulturalni obrazovni program jednakosti.

Istraživanje je pokazalo da je mnogim učenicima koji nisu iz zemalja engleskog govornog područja nedostajalo poduke iz engleskog kao drugog jezika, dok su jezici iz drugih zajednica zanemarivani i polako nestajali iz uporabe, dok nekim aspektima školskog okoliša, poput povezanosti određenih skupina, nije pridavano dovoljno važnosti. U multikulturalnom društvu, poput Australije, koja je relativno niskih rasnih tenzija, više se pozornosti mora obratiti na obrazovne strategije koje za cilj imaju razvijanje heterogenog i nediskriminirajućeg društva. Državne obrazovne institucije moraju omogućiti adekvatno i odgovarajuće obrazovanje te poduku za sve imigrante i njihovu djecu, kao i omogućiti im da potpuno sudjeluju u društvenim, ekonomskim i političkim aktivnostima.

U drugom istraživanju o povezanosti nejednakosti u obrazovanju u Brazilu, transnacionalne migracije i uzlazne obrazovne mobilnosti, Carnicer (2019.) analizira migraciju mladih žena iz brazilskih favela u Njemačku kao slučaja obrazovne migracije. Carnicer opisuje obrazovne putanje žena imigrantica i njihovih obitelji, te ih interpretira u kontekstu nedavnih društveno – ekonomskih događaja u Brazilu, pokazujući kako nejednakost u obrazovanju može uzrokovati migracije. Cilj analize bio je prikazati kako migranti nepovlaštenog društvenog položaja aktivno sudjeluju u transnacionalizaciji obrazovanja. Istraživanje prikazuje kako su na transnacionalne obrazovne karijere nepriviligiranih migranata utjecali migrantski režimi, ali i obrazovni sustavi emigracijskih i imigracijskih država.



TRANSCA

Pitanja i smjernice za daljnje promišljanje:

- Kako fenomen migracije utječe na državne obrazovne politike?
- Kako bi državni obrazovni sustav trebao integrirati djecu migrantskog podrijetla?
- Kako bi se djeca migranata prihvatila i bila uključena u učionicama osnovnih i srednjih škola?
- Koje institucije i kakav trening su potrebni za rad s djecom migrantskog podrijetla i utjecajima migracije u školskom procesu?
- Koje vještine nastavnika treba steći kako bi se uklopio u ulogu odgajatelja i prenositelja znanja u kontekstu migracije?

KLJUČNE RIJEČI/ Unakrsne reference

Inkluzija, isključivanje, državljanstvo, transnacionalizam, identitet, država nacija, kultura, obrazovanje

Literatura:

Arzubiaga A. E. (et al.) (2009). „The education of children in immigrant families”. *Educational Research Review*, 33: 246-271.

Bowen, J., R. (2007). *Why the French don't like headscarves: Islam, the state, and public space*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.

Brettell, C. (2000). Theorizing migration in anthropology: The social construction of networks, identities, communities and globalscapes. In Brettell, C. and Hollifield, J. (Eds) *Migration theory: Talking across disciplines*. New York: Routledge: 97-136.

Bulmer, M. (1984). *The Chicago School of Sociology: Institutionalization, Diversity, and the Rise of Sociological Research*. Chicago: University of Chicago Press.

Carnicer, J. A. (2019). Transnational migration and educational opportunities: A case study of migration from Brazil to Germany. *London Review of Education*, 17(1): 14-25.

Eades, J. (Ed.) (1987). *Migrants, Workers and the Social Order*. London: Tavistock Publications.

Green, N. L. (2004). *Repenser les migrations*. Paris: PUF [in Greek].

Horevitz, E. (2009). „Understanding the Anthropology of Immigration and Migration”. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 12(6): 745-758.

Iredale, R. & Fox, Chr. (1997). „The Impact of Immigration on School Education in New South Wales, Australia”. *The International Migration Review*, 31(3): 655-669.

Levitt, P. (2009). „Roots and Routes: Understanding the Lives of the Second Generation Transnationally”. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 35(7): 1225-1242.



TRANSCA

Moll, L., C. (2010). „Mobilizing culture, language, and educational practices: fulfilling the promises of “Mendez” and “Brown””. *Educational Research*, 39(6): 451-460.

Reed-Danahay, D., & Brettell, C. B. (Eds.), (2008). *Citizenship, Political Engagement, and Belonging*. New Brunswick: Rutgers University Press.

Vertovec, St., (2010). Introduction: new directions in the anthropology of migration and multiculturalism. In Vertovec, St. (Ed.) *Anthropology of Migration and Multiculturalism: New Directions*. New York and London: Routledge: 1-17.

Werbner, R., P. (1984). „The Manchester School in South-central Africa”. *Annual Review of Anthropology*, 13: 157-185.

Werbner, Pn., Yuval-Davis, N., (1999). Introduction: women and the new discourse of citizenship. In Werbner, Pn., Yuval-Davis, N. (Eds.), *Women, Citizenship and Difference*. London and New York: Zed Books: 1-38.

Autori: Ioannis Manos, Georgia Sarikoudi (Grčka)

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.



MOĆ

Zašto pročitati ovaj tekst?

Koncept moći se često smatra mogućnošću ili pravom koje određena skupina ili pojedinac stječu društvenim konsenzusom, iz kojeg proizlazi da mogu donositi odluke koje utječu na ostale članove nekog društva. Iz perspektive sustava, moć je način na koji društvo nameće institucionalizirana ograničenja pojedincu. Iz perspektive sudionika, moć se odnosi na mogućnost pojedinaca da utječu na izbore i odluke koje donose drugi. Stoga, odnosi moći nisu statični, već inherentni aspekti svih društvenih odnosa iz više smjerova.

U kontekstu obrazovanja, moć se povezuje s formalnim i neformalnim institucijskim strukturama, te pojedincima koji ih predstavljaju. U ovom pogledu, koncept moći je koristan za opisivanje načina na koji ove strukture utječu na djelovanje administrativnog osoblja, nastavnika i učenika, ili na njihov izbor da ne djeluju. Na primjer, dok su nastavnici i administrativno osoblje u poziciji moći, učenici često pronađu načine da tu istu moć potkopaju ili čak nameću svoju moć, direktno ili taktički, na načine koji oblikuju obrazovna okruženja. U kulturno različitom okruženju, kulturološke razlike mogu djelovati kao izvor ovlaštenja ili gubljenja ovlasti među nastavnicima, učenicima i njihovim vršnjacima.

Povijesni kontekst

Antropolozi često na više načina istražuju odnose moći, od fizičke dominacije do simbolične moći. Prema Weberu, moć je „mogućnost nametanja vlastite volje na ponašanje drugih“ (1978 [1919]), odnosno, drugim riječima, moć je mogućnost natjerati nekoga da učini nešto što inače ne bi učinio. Sustavni ili strukturni položaj moći se prema Marxu može pronaći u podjeli rada, pravnom sustavu ili drugim strukturama društva. Praktički svaki čovjek posjeduje potencijalnu moć ili mogućnost utjecanja na druge. Ipak, izvori moći nisu ravnomjerno raspodijeljeni i uvijek su zavisni o kontekstu (Eriksen 2001:157-175).

Sociokulturna antropologija proučava aspekte moći u raznim oblicima i društvenim organizacijama (vladinim i ne-vladinim organizacijama) te unutar hijerarhijskih i egalitarnih društvenih odnosa. Kolonijalizam je imao veliki utjecaj na antropološku konceptualizaciju moći i odnosa moći među nacijama, skupinama i pojedincima (Morton 1967.). Antropolozi su analizirali kako se moć potražuje, stječe i pobija, te kako se oblici dominacije ubacuju kroz uporabu jezika, rituala i sile, te kako se na navedeno pruža otpor. Također su istraživali birokratsku moć u vladinim institucijama, odnosno odnosima vladinih institucija i skupina i/ili pojedinaca, te kako se autoritet institucija održava, različite sustave putem kojih se moć legitimira, provodi i osporava (Niezen 2018.).

Gramscijevo (1968.) objašnjenje hegemonije kao totalitarne moći putem koje država i/ili popularna većina nameće svoje stavove svim mogućim sredstvima utjecalo je i na razmišljanja antropologa o sveprisutnom institucionaliziranom obliku moći. Koncept hegemonije pomaže nam da razmišljamo o strategijama kojima se svjetske ideologije moćnih društvenih skupina održavaju i transformiraju. Štoviše, hegemonija se može promatrati i kroz načine na koji država vlada i upravlja velikim brojem ljudi koristeći državne aparate te



TRANSCA

kontrolira ideološke, društvene i fizičke aspekte ljudi koji se suprotstavljaju njihovom načinu vladanja i njihovim postupcima i razmišljanjima. Obrnut i međuzavisan aspekt moći je stanje bez moći. James Scott prvi je upotrijebio termin otpor (1985.) kako bi opisao način na koji naizgled oni marginalizirani i bez moći razvijaju vlastite strategije, takozvana „oružja slabih“, kako bi imali veću kontrolu nad svojom egzistencijom.

Pierre Bourdieu (1977.) opisuje moć kao silu koja proizvodi i upravlja svakodnevnim praksama. Kako bi objasnio simbolične izraze moći, Bourdieu uvodi pojam kulturnog kapitala te ga opisuje kao izvor i instrument kojim se izvršava dominacija. Kulturni kapital se čini veliki broj navika i vještina, poput jezičnih vještina, umjetničkih preferencija, obrazovanja, svijesti i političkih pitanja. Prema Bourdieu, oni koji posjeduju najviše kulturnog kapitala su oni koji definiraju i nameću društvene norme.

Još jedan istaknuti društveni teoretičar moći, Foucault (2000.), smatra da moć se producira i reproducira iz različitih društvenih pozicija, kroz kontinuiranu društvenu interakciju. Foucault naglašava da je moć produktivna i da se omogućava cirkulirajući kroz razne razine društva i unutar društvenih odnosa. Povezao je moć sa znanjem, te tvrdi da se znanje ne može odvojiti od režima i tehnologija moći i discipline. Iz njegove perspektive, škole su mjesta tehnologija discipline koje produciraju određene subjektivitete. Panoptikon, koji se obično veže uz Foucaulta, metafora je za određenu moć discipline, konstantnog, anonimnog i sveprožimajućeg nadzora koji se odvija na svim razinama društvenih organizacija.

a) Rasprava

U školama i ostalim obrazovnim institucijama brojni konflikti nastaju iz administrativnih uloga, nastavnih metoda, organizacije nastave, kurikuluma, itd. (Burbules 1986:111). Najvažnije, međuodnos nastavnika i učenika otkriva odnose moći u učionici, te načine na koje se moć provodi u obrazovnim procesima (Jackson 1990.). Nastavnici su često suočeni s donošenjem odluka o tome kako koristiti moć na načine da je ona korisna i njima samima i učenicima. Učinkovito predavanje se često odnosi na kvalitetno upravljanje odnosu u učionici, te strategijama koje nastavnici koriste kako bi „kontrolirali“ učenike (Plax et al., 1986). U praksi, strategije kontrole mogu imati sasvim suprotan učinak, rezultirajući različitim oblicima otpora učenika, odbijanja poslušnosti i agresivnog ometanja nastave. Stoga nastavnici moraju biti oprezni pri korištenju svojeg pedagoškog autoriteta te pronaći načine da ohrabre učenike u izražavanju mišljenja o svakodnevnim pitanjima i problemima koji se pojavljuju u učionici. Sullivan (2002:2) ističe kako stvaranje uvjeta u kojima učenici stječu moć može pomoći učenicima da stječu moć s vršnjacima ili nastavnicima a ne *nad* njima. Takvo stjecanje moći može kod učenika izazvati osjećaj odgovornosti, koje proizlazi iz povjerenja u nastavnike, ali i iz osjećaja pripadanja i povezanosti s kolegama iz razreda (Kirk et. al. 2016). Ken Macrorie (1970.), osobni razvoj učenika i stjecanje moći smatra rezultatom moći koju imaju nastavnici.

b) Primjeri iz prakse

U istraživanju o tome kako nastavnici i učenici percipiraju dnevni život u učionici, Anne Sullivan (2002.) istraživala je prakse osnaživanja učenika u osnovnoškolskoj nastavi, odnosno kako stječu moć. Sullivan je svakodnevno posjećivala učionice punih pet tjedana i pratila rad



TRANSCA

nastavnika koji je poticao učenike na društvenu interakciju kako bi pomogao učenicima da slijede svoje ciljeve u razvijanju društvenih odnosa. Cilj je bio uspostaviti i održavati vršnjačku kulturu među kolegama iz razreda. Autorica je usporedila ovu praksu s praksom nastavnika koji se fokusirao isključivo na predavanje.

Sullivan tvrdi da pružanje učenicima mogućnosti da ostvare društvene veze važan proces u međuosobnom osnaživanju, odnosno stjecanju moći. Zamijetila je da su se razine međuosobnog osnaživanja mijenjale kako su se odnosi moći između učenika s vremenom mijenjali. „Na primjer, razine stjecanja moći su se mijenjale ovisno o tome kako su učenici prihvaćali određene uloge i odgovornosti, poput „Osoba dana“, jer su zbog te uloge zauzeli poziciju moći nad svojim vršnjacima. Neki učenici su stjecali više moći jer su se na to bili spremni i već su posjedovali potrebne vještine. Štoviše, neki učenici su smatrali da su neki od njihovih vršnjaka imali moć jer su bili popularni, odnosno, imali su moć nad onim vršnjacima koji su ih smatrali popularnima. Stoga, razine međuosobnog osnaživanja su varirale ovisno o tome koje su uloge učenici preuzimali (Sullivan 2002:8). Sullivan zaključuje da je opunomoćavanje učenika fluidan proces. Učenici sa socijalnim vještinama koje su im pomogle da steknu moć u jednom aspektu njihovih života nisu imali vještine potrebne kako bi preuzeli moć u nekim drugim područjima.

Pitanja i smjernice za daljnje promišljanje:

- Kako se odnosi moći manifestiraju u obrazovnim praksama i kako na te prakse utječu odnosi moći?
- Kako nastavnici mogu motivirati učenike da teže postizanju određenih ciljeva?
- Koje se strategije mogu kako bi se ovlastilo učenike, odnosno da učenici steknu moć?

KLJUČNE RIJEČI/ Unakrsne reference

Hegemonija, stjecanje moći, otpor, nemoć, disciplina, pojedinac i društvo, kulturni kapital.

Literatura:

Burbules, N. (1986). „A Theory of Power in Education“. *Educational Theory*, 36(2): 95-114.

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Eriksen, T. H. (2001 [1995]). *Small places, large issues: An introduction to social and cultural anthropology*. London, Sterling, Virginia: Pluto Press.

Fried, M., H. (1967). *The Evolution of Political Society: An Essay in Political Anthropology*. New York: McGraw-Hill.

Foucault, M. (2000). *Power: Essential works of Foucault, 1954–1984*. New York: The New Press.

Gramsci, A. (1968). *Prison Notebooks*. London: Lawrence and Wishart.



TRANSCA

Jackson, P. W. (1990 [1968]). *Life in classrooms: Reissued with a new introduction*. New York: Teachers College Press.

Kirk, C. M, (et. al.) (2016). The power of student empowerment: Measuring classroom predictors and individual indicators. *The Journal of Educational Research*, 109(6): 589-595.

Macrorie, K. (1970). *Uptaught*. New York: Hayden Book Company.

Niezen, R. (2018). Power, anthropological approaches to. In Callan, H., (Ed.) *The International Encyclopedia of Anthropology*, London and New York: Willey: 1-21.

Plax, T., G. (et. Al.) (1986). "Power in the classroom VI: Verbal control strategies, nonverbal immediacy and affective learning", *Communication Education*, 35(1): 43-55.

Scott, J., C. (1985). *Weapons of the Weak: Everyday Forms of Peasant Resistance*. New Haven, CT: Yale University Press.

Sullivan, A., M. (2002). The Nature of Student Empowerment: 1-11. https://www.researchgate.net/profile/Anna_Sullivan3/publication/255591390_The_Nature_of_Student_Empowerment/links/54ed942b0cf28f3e6535bc7d/The-Nature-of-Student-Empowerment.pdf

Weber, M. (1978 [1919]). *Economy and Society: An Outline of Interpretive Sociology*. Berkeley: University of California Press.

Autori: Ioannis Manos, Georgia Sarikoudi (Grčka)

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.



TRANSCA

Multikulturalizam

Zašto pročitati ovaj tekst?

Trebali biste pročitati ovaj tekst ukoliko Vas zanima porijeklo koncepta multikulturalizma i njegovog značenja kroz povijest. Nadalje, tekst se bavi strategijama koje teže ostvarivanju jednakih prava u multikulturalnim društvima i obrazovnom sustavu. Multikulturalizam se odnosi na skupinu socio-političkih ideja i mjera nošenja s raznolikošću i razlikama unutar društva, te je također povezan s pitanjem integracije. Multikulturalizam je inicijalno nastao u Kanadi osamdesetih godina dvadesetog stoljeća, a začetnici multikulturalizma su filozofi poput Taylora, Tullyja i Kymlicka, koji su tvrdili da pripadnici manjina ne bi trebali biti prisiljavani uskladiti se s većinskim dijelom stanovništva, već naprotiv, trebalo bi im se omogućiti dovoljno prostora i prava da žive na način na koji su sami odredili, pri tom prepoznavajući i cijeneći međusobne razlike. Navedeno se može postići putem anti-diskriminacijskih mjera i mjera osjetljivosti na razliku, u raznim institucijama, kao što je škola. Ipak, određeni pristupi su donekle i kontradiktorni: na primjer, neki se ne referiraju samo na kulturološke, etničke i vjerske aspekte, već i na druge kategorije različitosti kao što su društvene klase, spol i seksualnost. Izostavljanje potonje navedenih, kao i drugih pitanja kao što je rigidan koncept kulture, često su kritizirani. Multikulturalizam je nudio, i još uvijek nudi manje-više održivu i izvedivu alternativu široko rasprostranjenom pojmu „kulturne raznolikosti“ („melting pot“), pogotovo u Sjedinjenim Američkim Državama u prvoj polovici dvadesetog stoljeća, gdje su se određene grupe „spajale“ jedna s drugom u homogenu naciju.

Povijesni kontekst

Prije nego se termin prvi puta pojavio u Kanadi oko 1960. godine, druge „klasične imigrantske zemlje“ kao što su Sjedinjene Američke Države i Australija dugo su razmišljale o načinu na koji se baviti sa sve većom (kulturnom) raznolikošću i migracijom za vrijeme rastuće globalizacije. U Sjedinjenim Američkim Državama, još od polovice dvadesetog stoljeća, metafora „melting pot“ koristila se kako bi se opisao način na koji se bavilo s migranata i manjina, odnosno idejom integracije multietničkog društva. Glavni cilj bio je uskladiti ih, odnosno prilagoditi većinskom dijelu društva, na način da njihove kulturološke razlike s vremenom nestanu te se formira grupa ljudi koja bi bila što homogenija (vidi Bienfait 2006: 11).

Za vrijeme 1980-ih godina kanadski teoretičar Charles Taylor bio je prvi koji je uspostavio koncept multikulturalizma kao službenu politiku Kanade, naspram do tada korištenog, takozvanog melting pot-a. U Taylorovoj ideji „multikulturalnog mozaika“ („salad bowl“ – posuda za salatu), svaka „kultura“ je uklopljena u mozaiku koji pripada većoj cjelini, ali u isto vrijeme ostaje sačuvana u svojoj svojstvenosti, odnosno posebnosti. Pojedinačne „karakteristike kulture“ bi trebale biti međusobno prepoznate, cijenjene i uvažene (ne samo na simboličan način) te vlada države treba imati sluha za iste (vidi ibid .: 65f). U ovoj “politici



TRANSCA

priznavanja”, potraga za autentičnošću suprotstavlja se nastojanju da se ostale kulture asimiliraju u glavnu, prevladavajuću kulturu (vidi ibid .: 70).

Još jedan važan kanadski teoretičar, James Tully, ide korak dalje te tvrdi se osjećaj pripadanja stječe samo putem javnog/institucijskog priznanja. Još jedan često citirani kanadski filozof, Will Kymlicka, naglašava temeljnu prirodu multikulturalizma i zastupa stav da je potrebno imati više obzirnosti prema potrebama specifičnosti određene skupine. S ovim konceptom “liberalnog multikulturalizma”, on predlaže veća individualna prava za svakog građanina kroz prava određenih grupa (za autohtonog stanovništva, migranata, manjina) (vidi ibid.: 87ff).

Rasprava

Kao što je već napomenuto, koncept multikulturalizma ne shvaćaju svi na isti način, već je on drugačije razmatran, shvaćan i korišten od raznih ljudi i institucija, te lokalnih i državnih konteksta. Prekruta definicija „kulture“ uistinu je bio važan i često tematiziran problem multikulturalizma. Kultura je često shvaćena kao nešto nezavisno, samodovoljno, homogeno, okrenuta prema vani i ograničena na teritorij i kontrolu nositelja kulture, bez iznimki. Multikulturalizam ne cilja uvijek na iste prilike uz „kulturne“ i etničke razlike, već idealno razmatra druge grupe kategorija različitosti poput spola, društvene klase, religije, seksualnosti, posebnih potreba, itd., uključujući različitosti unutar samih grupa (vidi pod međupovezanost).

Ovdje nastupa liberalni feministički kriticizam, koji zastupa Susan Moller Okin, koja naglašava kako posebice žene (ali također i djeca predstavnika lezbijki ili homoseksualaca) pate zbog tradicionalnih ne-zapadnjačkih „stranih“ kultura, i trebale bi biti zaštićene posebnim pravima od praksi kao što su nošenje marama za glavu ili dogovorenih brakova, te od poligamije. Njezin stav naišao je na dosta kritika. S jedne strane, u slučajevima „strane kulture“, prakse koje su moralno osuđujuće (na primjer, nasilje nad ženama) se prvenstveno pripisuje samoj kulturi, tradiciji ili vjeri, dok se u vlastitoj kulturi pripisuje patološkom ili jednostavno, abnormalnoj prirodi individualaca (cf. Heins 2013: 110).

Također, u kontekstu škole, ne postoji konkretan pristup bavljenja s raznolikošću, već se koriste razni teorijski i praktični pristupi koji znaju biti djelomično kontradiktorni (Leistyna 2002: 9). Obrazovni model koji postoji od početka masovnog upisivanja u škole je asimilacija. Glavna briga u ovom pristupu je adaptacija/aproksimacije učenika različitog kulturološkog / jezičnog porijekla na zahtjeve koje postavlja škola u koju su se upisali, te zahtjeve koje postavlja većinsko stanovništvo (vidi pod teorija melting pota), u svrhu razvijanja radne snage koju se lakše može kontrolirati.

Jedna od glavnih briga kritičkog multikulturalnog obrazovnog modela je razumijevanje razlika koje dolaze iz mnoštva potencijalnih izvora, te se te razlike moraju ne samo prepoznati već i promovirati, poput višejezičnost (vidi pod Kalantzis & Cope 1999: 281).



TRANSCA

c) Primjeri iz prakse

U javnim školama u Changletu u Sjedinjenim Američkim Državama, 1993. godine pokrenut je novi multikulturalni eksperiment. Nakon brojnih pokušaja da se riješi dugogodišnji problem kulturne segregacije, hijerarhije u društvenim klasama i diskriminacije, kao i zlouporabe droge, nasija i visoke stopa ispisivanja iz škola, okupilo se 17 dragovoljaca: nastavnika, ravnatelja i stručnjaka, koji se prozvao CSC - Central Steering Committee, dok su kasnije oformljeni i pod-komiteti. Njihov cilj bio je kroz multikulturalne strategije unaprijediti uvjete u školama za učenike i njihove roditelje, te cjelokupne zajednice. Djelovali su na način da su donesene odluke izmjene kurikuluma, na jačanju senzibiliteta i diversifikacije školskog osoblja, uključivanje roditelja u zajednicu puno većim intenzitetom, kao i u proces donošenja odluka, te su se te odluke javno prikazivale putem redovitih izvještaja. Na primjer, dvojezično podučavanje prošireno je na više predmeta, posebice u povijesti o drugim državama i „kulturama“, proslave praznika iz drugih regija svijeta, te ostale aktivnosti koje su skretale pozornost na pitanje multikulturalizma i različitosti (ibid.: 172f). Način na koji se koristio koncept kulture, često je rezultirao dodatnom zatvorenosti grupe, a time i većom esencijalizacijom.

U analizi prve tri godine istraživanja autorica studije (Leistyna 2002) došla je do idućeg zaključka: Usprkos izrazito ambicioznim ciljevima i trudom uključenih pojedinaca, projekt nije mogao postići previše na području društvene nepravde, animoziteta i neprijateljstva. Bez obzira na navedeno, Leistyna istraživanja pokazala su da se s problemima može suočiti na način na koji se suočilo u relevantnom projektu, te se stoga nudi mogućnost da se u budućnosti takva djelovanja više uzimaju u obzir te bori protiv navedenih problema u društvu.

Pitanja i smjernice za daljnje promišljanje

- Koje je Vaše osobno mišljenje i shvaćanje multikulturalizma? Koje su prednosti, a koje opasnosti/ograničenja multikulturalizma?
- Postoje li i koje su multikulturalne prakse i/ili politike u Vašoj školi? Na koji se način multikulturalizam može primijeniti i biti od pomoći u školama?
- Kako bi mogao izgledati konstruktivan koncept multikulturalizma u obrazovanju?

Literatura:

BIENFAIT, Agathe. 2006. Im Gehäuse der Zugehörigkeit. Eine kritische Bestandsaufnahme des Mainstream-Multikulturalismus. Wiesbaden.

HEINS, Volker. 2013. Der Skandal der Vielfalt: Geschichte und Konzepte des Multikulturalismus. Frankfurt am Main.

KALANTZIS, Mary/ COPE, Bill. 1999. Multicultural Education. Transforming the mainstream. In: In: Baumann, Gerd/ Vertovec, Steven (Hg.). 2011. Multiculturalism: Critical Concepts in Sociology. Vol.3. Abingdon: 262-296.



TRANSCA

LEISTYNA, Pepi. 2002. Defining & Designing multiculturalism: one school system's efforts. Albany: State University of New York Press.

OKIN, Susan Moller. 1999. Is Multiculturalism Bad for Women? In: Baumann. Gerd/ Vertovec, Steven (Hg.). 2011. Multiculturalism: Critical Concepts in Sociology. Vol.1. Abingdon: 346-359.

Autorice teksta: Jelena Tomic i Christa Markom (Austrija)

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.



TRANSCA

Obrazovana osoba

Zašto pročitati ovaj tekst?

Pojam „obrazovana osoba“ pomaže nam da usporedno razmislimo o tome što čini osobu obrazovanom. Otvaraju nam se mogućnost istraživanja različitih načina na koji se osoba može smatrati obrazovanom, kao i ispitivanja što „biti obrazovan“ podrazumijeva u različitim kontekstima.

Formalno obrazovanje rasprostranjeno u Europi i drugdje često se vidi kao preduvjet da se pojedinac smatra „obrazovanom osobom“. Skloni smo misliti da su pravnici obrazovaniji od tesara, ili da su svećenici obrazovaniji od medicinskih sestara. Skloni smo ljude s praktičnim znanjima temeljenim na dugogodišnjem iskustvu rada smatrati ne uistinu „obrazovanima“. S druge strane, iako su liječnici visokoobrazovani, velik dio onoga što znaju može se pokazati beskorisnim u strojarnici teretnog vozila, pilotskoj kabini aviona ili na glazbenoj pozornici.

To nas navodi na važno pitanje o tome kako učimo prosuđivati tko je obrazovan, a tko nije i koje pretpostavke o obrazovanju usmjeravaju naše razmišljanje. Koncept 'obrazovane osobe' ključan je alat za kritičko razmišljanje o tome jesu li obrazovne ideje i hijerarhije s kojima živimo i proizvodimo vrijedne i prikladne, odnosno kako bismo ih mogli transformirati.

Povijesni kontekst

Radeći dugo vremena u manjim zajednicama diljem svijeta, antropolozi su primjećivali kako institucije modernog školstva koje su uveli misionari, kolonijalne ili nacionalne vlade imaju tendenciju zanemarivati, devalvirati i, s vremenom, raščlanjivati lokalne, autohtone obrazovne sustave koji su se često smatrali 'inferiornim', 'nazadnim' ili 'beskorisnim' za nove generacije.

U studiji o obrazovnom sustavu kod plemena Chaga na Kilimanjuru, Otto F. Raum (1940) je promatrao oboje formaliziranu poduku (obred inicijacije) i učenje među vršnjacima koji su se brinuli za obiteljska stada. Cilj mu je bio podignuti svijest o autohtonim obrazovnim sustavima među tvorcima kolonijalnih politika koji su radili na uspostavljanju formalnog obrazovanja na engleskom jeziku po uzoru na europske obrazovne sustave. U svojem istraživanju Raum je razlikovao pojmove obrazovanja i školovanja.

U antropologiji se pojam obrazovanja odnosi na neformalne načine stjecanja i prisvajanja kulturnih znanja poput jezika, oblika društvene razmjene i relativnosti, normativnog emocionalnog i moralnog ponašanja, duhovnosti i svjetonazora. Obrazovanje se također odnosi na određene oblike obuke i skupove kriterija koji se koriste za identificiranje ljudi s manje ili više znanja i vještina. U knjizi "The Cultural Production of the Educated Person" (1996: 2) Levinson i Holland ocjenjuju „obrazovanje“ kao „kulturno specifične prakse pomoću kojih određeni skup vještina, znanja i diskursa definira potpuno 'obrazovanu' osobu“. Školovanje se, s druge strane, odnosi na organizirane ili regulirane institucije s namjenskim modelom poučavanja, tj. moderne ustanove masovnog obrazovanja, kako privatne, tako i javne (Levinson i Holland 1996: 2). Utemeljeni 1800-ih godina i kasnije, moderni državni obrazovni sustavi standardizirali su određene oblike iskustvenog i stečenog



TRANSCA

znanja kao "znanja"; "oni organiziraju ljude prema dobi i/ili prema sposobnostima koje rangiraju prema formaliziranoj hijerarhiji primarnih, sekundarnih i tercijarnih" razina školovanja.

Razlika između obrazovanja i školovanja važna je zbog spoznaje da se učenje odvija u svim aspektima svakodnevnog života i da svi načini stecanja znanja nisu vezani za formalno obrazovanje. To je od velikog značaja u svijetu u kojem su suvremene državne školske institucije postale globalne (Anderson-Levitt 2003).

a) Rasprava

Unatoč povijesnom usponu masovnih javnih obrazovnih sustava, stvaranje zajedničkih oblika školske organizacije, te moćnih i konvergentnih konstrukcija „obrazovanja“, neprestano se vodi borba oko definicije „obrazovanja“ i „obrazovane osobe“. Sve kulture i društvene organizacije razvijaju svoje modele o tome kako čovjek u potpunosti postaje „obrazovana osoba“. Kroz i unutar kulture i društva, glavni dio stanovništva, kao i podskupine definirane spolom, rasom, etničkom pripadnošću, religijom, itd., mogu razviti svoje zasebne koncepcije obrazovane osobe i načina spoznaje (Levinson i Holland 1996: 21). One se mogu razviti oboje unutar i izvan školskih okruženja, i u skladu i nasuprot dominantnih predodžba o "obrazovanoj osobi" (Luttrell 1996).

Škole i druga mjesta obrazovanja djeteta su sporna mjesta kulturne produkcije. Kreatori politika, odgajatelji, roditelji i mnogi drugi ne moraju se nužno složiti oko jedne definicije obrazovanja ili onoga što bi „obrazovanje trebalo“ podrazumijevati. Znanstvenici i dalje raspravljaju o tome je li škole osnažuju ili discipliniraju učenike (usp. Jules Henry) i kritiziraju kako školovanje oblikuje osobne putanje uspjeha i neuspjeha (usp. Varenne i McDermott). Oni također kritiziraju moralni i ekonomski poredak različitih „školskih identiteta“ te kako oni utječu osobne životne potrebe, kao i na život generalno (Valentin 2003).

Koncept obrazovane osobe koristan je za 1) odstupanje od povlaštenih koncepcija pravog znanja i ponašanja i 2) razmatranje šireg broja koncepata o tome što sve obrazovanje može značiti (usp. fondovi znanja). Istraživanje kulturne produkcije obrazovane osobe u lokalnom i globalnom kontekstu omogućuje nam bolje razumijevanje na koji se način dominantne koncepcije obrazovanja neprestano dovode u pitanje, osporavaju i preobražavaju u svakodnevnom životu.

b) Etnografski primjer(i)

Mjerenje djetetove zrelosti u smislu raščlanjivanja kronološke dobi na mjesec nije globalni fenomen. Biti „pet i tri četvrtine“ ili „dijete rođeno u prosincu“ su kulturološki specifični načini definiranja i mjerenja djetinjstva, koji su se istaknuli pri upisivanju djece u moderne institucije kao što su škole, ljetni kampovi, sportski i drugi prostori za rekreaciju. Važan etnografski rad Kathryn Anderson-Levitt o tome kako škole masovno „proizvode“ djecu kritički dovodi u pitanje praksu označavanja djece kao „mlad“ ili „star“ na temelju kronološke dobi koja se mjeri točno u mjesecima, i pretpostavke da se pojmovi poput „mentalna dob“, „zrelost“ i „razina“ mogu mjeriti s jednakom preciznošću (1996: 57).

U etnografskim studijama nastavnog procesa u Francuskoj i SAD-u usredotočuje se na to kako nastavnici koriste pojmove dob i zrelost kako bi procijenili učenikov „napredak“ i kako



TRANSCA

bi utvrdili jesu li dovoljno „napredovali“, jesu li „u skladu“ ili „kasne“ s rasporedom. Anderson-Levitt smatra da je ovaj novi model djetinjstva i njegova opsjednutost sa starošću i zrelošću jedna kulturna konstrukcija koja je nastala iz masovnog školovanja koje je organizirano „kao na pokretnoj traci“, gdje se djeca što prije sortiraju. Ona tvrdi da su škole koje se temelje na svrstavanje učenika u razrede po dobi, određena obavezna dob polaska i grupna predavanja i grupno proizvođenje znanja ono što konstruira "glupost" i sankcionira "ideologiju koja racionalizira ponovnu segregaciju "prijevremeno razvijene" ili "napredne" djece elite od djece mase"(1996: 58).

U knjizi 'Becoming Somebody in and against School', Wendy Luttrell (1996) istražuje na koji način škole stvaraju same sebe te kako se pojedinci oblikuju u odnosu na školu. Na temelju etnografske studije žena upisanih u cjeloživotno obrazovanje odraslih u dva američka grada, Luttrell pokazuje kako žene govore o povratku u školu kako bi stekle srednjoškolsku diplomu odnosno kako bi "poboljšale" same sebe odnosno kako bi se konačno "osjećale važnima".

Na što se odnosi 'osjećati se kao netko' u različitim kontekstima ovisi o tome kako je kulturološki osmišljen obrazovni i profesionalni „uspjeh“. Na mjestima gdje su se ljudi naučili identificirati kao "zaostali" ili "iza", uspjeh se može mjeriti usvajanjem "školskog identiteta." Istraživanje Laure Rival (1996) o "modernom školovanju" nasuprot "šumskom obrazovanju" među Huaoronima ekvadorske Amazone daje jedinstven pogled na to kako šumski obrazovani Huaoroni, u težnji da postanu moderni, prihvaćaju državnu školu, koja zauzvrat reformira njihove svakodnevne navike prehrane, odijevanja i osobne higijene, reorganizira njihove društvene prakse, vrijednosti i uvjerenja, te stvara novi društveni identitet. Rival pokazuje kako se uspostavljanjem državnog školovanja u šumskom selu postavlja nova društvena razlika između "nazadnih" ljudi šume i "modernih" građana.

Rad Karen Valentin (2003) u skvoterskim naseljima u Katmanduu otkriva slične želje i dileme o nastojanju stjecanja „školskog identiteta.“ U ovom su slučaju mladi ljudi imali velika očekivanja da će postati „školovane osobe“ što bi im pružilo bolje šanse pri zapošljavanju, osiguravanju ekonomske stabilnosti i većeg prestiža društvu. Mladi koji su stekli formalno školovanje našli su se u ravnoteži između dva svijeta, između poštovanja konvencionalnih praksi roditelja i egalitarne ideologije koju promiču nevladine organizacije i škole. Binarni modeli modernog i tradicionalnog, urbanog i ruralnog područja, školovani i neškolovani, utkani su u to kako se mladi definiraju, zahvaljujući stečenom školskom identitetu, nasuprot generaciji svojih roditelja. To je zauzvrat dovelo do eksperimentiranja s brakovima među kastama i novim načinima života poput pop zvijezde i glumaca. Istraživanje koje je provela Valentin podsjeća nas da, da se obrazovana osoba kulturno proizvodi na određenim mjestima, ali i da obrazovana osoba proizvodi nove kulturne forme (Usp. Levinson i Holland 1996).

Pitanja za daljnje promišljanje:

- Koji se ljudi u Vašoj zemlji / regiji smatraju obrazovanima? Koje vrste znanja, vještina i ponašanja uključuje pojam „ biti obrazovan“ u različitim okruženjima i društvenim kontekstima?
- Što ono što se smatra "obrazovanim" znači za čovjekov pristup određenim poslovima,



TRANSCA

dobrima, poštovanju i "članstvu" u društvu?

- Koje oblike pojedinačnog ili kolektivnog autoriteta i glasa daje „obrazovanje“?
- Koje se dominantne definicije „obrazovane osobe“ trenutno proizvode na globalnoj razini?

KLJUČNE RIJEČI/ Unakrsne reference

Obrazovanje, znanje, fundus znanja, privilegij, školovanje, socijalizacija, identitet

Izvori:

Levinson, B. A., D. E. Foley and D. C. Holland (1996). *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, edited by B. Levinson, D. E. Foley and D. Holland, Albany, NY: SUNY Press.

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*, edited by B. Levinson, D. E. Foley and D. Holland, Albany, NY: SUNY Press: 1-56.

Anderson-Levitt K.M. (1996). Behind Schedule: Batch-Produced Children in French and U.S. Classrooms. In *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, edited by B. Levinson, D. E. Foley and D. Holland, Albany, NY: SUNY Press: 57-78.

Anderson-Levitt K. M. (2003). A World Culture of Schooling? In *Local Meanings, Global Schooling*, edited by Anderson-Levitt K.M., New York: Palgrave Macmillan: 1-26.

Luttrell, W. (1996). Becoming Somebody in and against School: Toward a Psychocultural Theory of Gender and Self Making. In *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, edited by B. Levinson, D. E. Foley and D. Holland, Albany, NY: SUNY Press: 93-118.

Raum, O.F. (1940). *Chaga Childhood. A Description of Indigenous Education in an East African Tribe*, London, New York and Toronto: Oxford University Press.

Varenne. H. and R. McDermott (1999). *Successful Failure. The School America Builds*, Boulder, CO: Westview Press.

Dodatno čitanje

Rival, L. (1996). Formal Schooling and the Production of Modern Citizens in the Ecuadorian Amazon. In *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, edited by B. Levinson, D. E. Foley and D. Holland, Albany, NY: SUNY Press: 153-168.

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: 155-182.

Autorica: Sally Anderson (Danska)



TRANSCA

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.



Okoliš

Zašto pročitati ovaj tekst?

Klimatska kriza i pogoršanje stanja okoliša stavili su geološko doba Antropocen u fokus današnjice. Sve je izglednije da će problemi s okolišem i klimom obilježiti naše živote, te stoga nastavnici imaju potrebu više se uključiti u goruće pitanje okoliša, na način da promoviraju različite oblike odgovornosti za budući život na planeti. Nastavnici i odgajatelji imaju zadatak prenijeti na učenike znanja i vještine koji su potrebni kako bi se promijenio svijet. U svakom školskom predmetu se na smislen način može uključiti i povezati znanje o različitim važnim procesima vezanima za Zemlju, i tu antropologija može dati svoj doprinos.

Povijesni kontekst

U antropologiji, termin okoliš se generalno odnosi na naše fizičko i društveno okruženje. On uključuje materijalne uvjete potrebne za život, što se najčešće odnosi na prirodu, kao i na izgrađeni okoliš koji su ljudi stvorili, te društveno-kulturni okoliš, odnose koje ljudi grade s drugim ljudima i stvarima. Ova podjela na tri dijela je ipak provedena donekle ugrubo, pošto ovisi o konceptualnoj dihotomiji između prirode i kulture (ili društva), kao dva različita, suprotna fenomena, konceptualizacija koja smeeće s uma da su i ljudi dio prirode, te da su te razlike, poput drugih koncepata, alat za razmišljanje.

Koncept ekologije se odnosi na interakciju između ljudi, životinja, biljki i ostalih organizama i određenog okoliša. Okoliš i ekologija su u posljednje vrijeme postali goruće globalne teme, posebice zbog velikog utjecaja koje ljudske aktivnosti, ponajviše industrijski kapitalizam, imaju na klimatski sustav Zemlje, što je dovelo do tvrdnji nekih znanstvenika da se ušlo u novo geološko razdoblje – Antropocen.

a) Rasprava

Antropolozi su oduvijek uzimali u obzir i proučavali odnos između ljudi i okoliša, te su se u antropologiji razvile i posebne grane koje su istraživale te odnose, poput antropologije okoliša, ekološke antropologije ili etno ekologije. Na koncu, to je jedini način da ljudi i ostale stvari opstaju na svijetu, u okolišima koji istovremeno oblikuju i oblikovani su od strane ljudske aktivnosti, u procesima koji nemaju ni početka ni kraja.

Dok antropolozi proučavaju ljude uranjajući u različite okoliše, poput drugih znanstvenika, stvaraju dihotomije u kojima ljudskoj akciji daju prednost nad okolišem, dok s druge strane, u manjoj mjeri, smatraju okoliš izvorom ljudske akcije. Neki pak antropolozi tvrde da je upravo ta dihotomija, odnosno dvojno razmišljanje, dovelo do Antropocena.

Antropocen upućuje na raspadanje zemaljskog sustava – cjelovitost međusobno zavisnih fizičkih, kemijskih, bioloških i ljudskih procesa o kojima ovisi naš opstanak. Također, upućuje da je za navedeno odgovorna upravo ljudska akcija. Anna Tsing (2015) i drugi antropolozi, pak, kritiziraju pojam Antropocena koji se fokusira isključivo na „čovječanstvo“ kao takvo, kao moćnu zemaljsku silu. Umjesto toga, Tsing nas navodi na razmišljanje o tome što se



TRANSCA

događa pod direktnim utjecajem modernog kapitalističkog racionalizma koji pretvara sve ljude i druga bića u resurse. I dok ljudi nastanjuju svijet u raznim oblicima već desecima tisuća godina, tek odnedavno su neki ljudi i neke ljudske organizacije uspjeli pretvoriti organski život i anorganske tvari u resurse koji se eksploatiraju radi profita.

Teret kontinuiranog raspadanja Zemlje na neproporcionalan način utječe na najranjivije, siromašne, beskućnike, izrabljene, djecu, starije i bolesne, odnosno, oni koji najmanje doprinose klimatskim promjenama nose najveći teret promjena. Najbogatije države, uključujući države članice Europske unije, koje nerazmjerno utječu na emisiju plinova, zagađenje i konzumerizam, te ostale najvažnije čimbenike klimatske promjene, bit će najzaštićenije od negativnih posljedica.

U ljeto 2019, UN je objavio izvještaj kojim se još jednom upozorilo na neizbježne posljedice klimatskih promjena te na „klimatski apartheid“, koji ubrzava migraciju, uzrokuje smrt i povećava nejednakost:

„Izopačeno je da će se oni najbogatiji, koji imaju najviše kapaciteta za adaptaciju i koji su najviše doprinijeli i profitirali od emisije stakleničkih plinova, naći u najboljoj poziciji za nositi se s negativnim posljedicama klimatskih promjena, dok će oni najsiromašniji, koji su najmanje doprinijeli istoj toj emisiji, i koji imaju najmanje mogućnosti adekvatno reagirati, trpjeti najveću štetu. Siromašnija polovica svjetske populacije – 3.5 milijardi ljudi, odgovorna je za samo 10% emisije ugljikovog dioksida, dok je 10% najbogatijih odgovorno za cijelu polovicu. Osoba koja spada u 1% najbogatije populacije koristi 175 puta više ugljika nego oni koji spadaju u 10% najsiromašnije populacije svijeta.“ (Alston 2019: 4f)

Antropocen predstavlja veliki izazov za sve ljude. Nastavnici i ostali zaposlenici u odgojno-obrazovnim ustanovama nalaze se u poziciji da moraju pripremiti učenike na stvarnosti života za koje ni oni sami nisu spremni. Njihove učionice postaju sve raznovrsnije pod utjecajem sve većih migracija na globalnoj i lokalnoj razini, kao i pod utjecajem sve veće razlike između siromašnih i bogatih.

U posebnom izdanju o podučavanju antropologije pod nazivom „Podučavanje antropologije u nesigurnim vremenima“ autori nas upućuju na to kako etnografsko informirani pristup može pomoći prilagođavanju obrazovanja na način da se nesigurnost koristi kao moćan analitički alat za učenje i za život u nesigurnim vremenima. Kyle Harp-Rushing (2017) piše o onome što će ostati nakon antropoloških predavanja, odnosno ono što će zaživjeti i što će učenici ponijeti sa sobom u svijet, bez obzira hoće li se direktno kasnije u životu baviti antropologijom. Stefanelli (2017) smatra da je prava vrijednost podučavanja antropologije skupina refleksivnih i kritičnih praksi koje učenici sa sobom nose gdje god išli, ili u kojim god okolnostima i nesigurnosti se našli u budućnosti. To zasigurno može biti od velikog značaja za one koji podučavaju. Ali, prvo, kao što Marie Brennan (2017) navodi:

„Kako bismo naš posao u obrazovanju obavljali odgovorno, moramo se uhvatiti u koštac s kompleksnim razumijevanjem svijeta, kao globalni građani i članovi različitih zajednica, uključujući i odgojno obrazovne djelatnike diljem svijeta u 21. stoljeću. Ne možemo si priuštiti da budemo neuki o svijetu koji se



TRANSCA

mijenja, a to znači da se moramo bolje upoznati s otkrićima prirodnih i društvenih znanosti i lokalnim prostorom/mjestima“ (2017: 46)

b) Primjeri iz prakse

Cara Payne (2015) provela je projektno i etnografsko istraživanje australskog kurikulumu kojem je prioritet održivost. Istraživanje je uključivalo razvoj i primjenu znanstvenog programa koji se fokusirao na održivost ukomponiranu u školske učionice. Znanstveni program temeljio se na društvenoj konstruktivističkoj teoriji učenja uz popratne pedagoške strategije koje potiču suradničko (kooperativno) učenje. Program je namijenjen djeci te omogućuje edukativne poveznice i perspektive prikladne dobi i kulturnom okruženju, a izleti u neposredno okruženje organiziraju se kako bi podržali ideju utemeljenosti programa na prirodi.

Temeljeno na kooperativnim strategijama učenja, poticanju učenika, usmjeravanje na refleksiju putem znanstvenih časopisa, ovaj pristup orijentiran na djecu poticao je različite stilove učenja, putem izleta, uputa temeljenih na rješavanju problema u poticajnom okruženju u kojem se zadovoljava potrebe učenika. Sudjelovanje u programu rezultiralo je stjecanjem moći i znanja djece, poduzimanje smislenih i korisnih akcija, razvijanjem pozitivnih stavova o održavanju okoliša kao zajedničke odgovornosti, bioraznolikosti, razgovorima o staništima, korištenju resursa, zagađenju vode i zraka i povezanosti tih stvari. Istraživanje nije samo kreiralo i provelo navedeni program, već i potaklo čitav niz prijedloga i preporuka za nastavnike, odgojno-obrazovne djelatnike i škole općenito, vezano za planiranje, provedbu i djelovanje po pitanju okoliša, i to na široj razini od samo jedne discipline ili programa. Pojam antropocena povezan je s ostalim konceptima na ovoj stranici koji bi Vas mogli zanimati: kolonijalizam i imperijalizam, globalizacija, etnocentrizam, rasa, migracija i reprezentacija.

Pitanja za daljnje promišljanje:

1. Na koji se način u Vašem predmetu dotičete pitanja klimatskih promjena? Smatrate li to prikladnim?
2. Znete li na koji način ova pitanja utječu na Vaše učenike na individualnoj i kolektivnoj razini? Kako utječu na Vaš život na dnevnoj razini? Kako utječu na Vaš grad ili državu?
3. Koje su najvažnija pitanja okoliša koja utječu na zajednicu u kojoj predajete? Kako biste ih učinili dostupnijima Vašim učenicima?

KLJUČNE RIJEČI/ Unakrsne reference

Antropocen, ekologija, klimatske promjene, obrazovanje, refleksivnost

Izvori

Brennan, M. (2017). "Struggles for teacher education in the age of the Anthropocene". *Journal of Education* 69, (43-66). Retrieved April 25, 2020, from: <http://www.scielo.org.za/pdf/jed/n69/03.pdf>

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



TRANSCA

Haenn, N. & Richard R. Wilk. (2006). *The Environment in Anthropology A Reader in Ecology, Culture, and Sustainable Living*. NYU Press.

Harp-Rushing, K. (2017). "Teaching uncertainty: an introduction". (Retrieved April 25, 2020), from: <https://culanth.org/fieldsights/teaching-uncertainty-an-introduction>

Payne C. (2015). Education for sustainability: and ethnographic study of 15 year-2/3 Rural Wester Australian Children's Attitudes on Sustainability. Faculty of Education and Arts. Edith Cowan University. Thesis.

Tsing, L. A. (2015). *The Mushroom at the End of the World: On the Possibility of Life in Capitalist Ruins*. Princeton University Press.

Stefanelli, A. (2017). "The Afterlife of Anthropological Teaching". *Teaching Anthropology. A journal of the Royal Anthropological Institute. Teaching Anthropology in Uncertain Times* 7/1. (Retrieved April 25, 2020, from: <https://www.teachinganthropology.org/ojs/ind>)

American Anthropological Association (2015). Statement on Humanity and Climate Change. Retrieved April 25, 2020, from: <http://s3.amazonaws.com/rdcms-aaa/files/production/public/FileDownloads/pdfs/cmtes/commissions/CCTF/upload/AAA-Statement-on-Humanity-and-Climate-Change.pdf>

Alston, P. (2019). *Climate change and poverty. Report of the Special Rapporteur on extreme poverty and human rights*. In: Human Rights Council Report, Item 3. Retrieved April 25, 2020, from: <https://digitallibrary.un.org/record/3810720#record-files-collapse-header>

Autorice: Jelena Kupsjak, Danijela Birt Katić (Hrvatska)

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.



POLITIKE

Zašto pročitati ovaj tekst?

Pojam politike se u antropologiji shvaća kao sociokulturni i povijesni fenomen kojem se pristupa kao instrumentu vladanja i provođenja moći. Koncept se odnosi na oblike upravljanja koje obavljaju institucije, agencije i donositelji politika te uključuje interveniranje i prakse provedbe, koje upravljaju i mobiliziraju kolektivitet i / ili subjektivnosti. Koncept politike uključuje oblike kontrole i regulacije društvenog života (npr. zapošljavanje, građanska prava, obrazovanje itd.) te ideološke mehanizme uvjeravanja, prisile i nasilja (Wedel i sur. 2005).

Antropološka studija obrazovne politike opisuje načine na koje obrazovna politika djeluje kao društveni, kulturni i ideološki proces. Ispituje načine na koje se u politički procesi odražavaju i osporavaju režime znanja i moći, stvaraju oblike i prakse školovanja i kategoriziraju ljude, ideje i resurse pomoću ideologija. To ilustrira posljedice koje ta razumijevanja imaju na političke rasprave i formuliranje javnih politika, te na funkcioniranje obrazovnog sustava (Castagno i McCarty 2017).

Povijesni kontekst

Proučavanje politike postaje sve prisutnije u antropologiji (Wright 2006). Shore & Wright (1997.) su promatrali politiku kao značajan organizacijski koncept u društvu. Oni su pokazali da su široki dijelovi društvenog života, posebno u zapadnim društvima i, sve više, širom svijeta, organizirani pod pojmom politike (ibid: 6). Naglasili su da su politike alat moći koji pruža načine za analizu procesa društvenih i povijesnih promjena većih razmjera. Prema njihovom mišljenju, proučavanje politike trebalo bi uključiti sve institucije, od međunarodne do lokalne, ljude, postupke i relevantne tekstove koji reguliraju aspekte društvenog života. Stoga su se usredotočili na procese reformi koje vodi vlada, gledišta onih koji vladaju i kojima se vlada, kao i na subjekte kreiranja politika. Proučavanje politika kao društvenih i kulturnih konstrukcija način je stjecanja uvida u procese političke transformacije.

Shore (2012: 92-93) je detaljnije razradio suptilnosti koncepta politike koji se proučava u antropologiji. Antropološka svjedočenja prikazuju percepciju politika u različitim kontekstima i načine na koji ljudi doživljavaju, tumače i sudjeluju u procesima politika. Iako je pojam povezan s racionalnim silama koje je nametnuo autoritet odozgo, etnografski dokazi ipak ukazuju na nejasnoću, osporavanje, pregovaranje i fluidnost svojstvenu tim procesima (ibid: 92).

Razumijevanje dizajna i primjene politike uključuje istraživanje konteksta u koje su politike ugrađene, kako i zašto određene politike „uspjevaju“ ili „propadaju“, te kako rezultate politike tumače ljudi na čije živote politike utječu. Politike sadrže simboliku čije je značenje kulturološki specifično i određeno kontekstom.

Općenito, kad se proučava politika, antropologija je zainteresirana za traženje odgovora na pitanja poput što politika znači u određenim kontekstima; koji posao obavlja i koji su njezini

TRANSCA

učinci; kako se bilo koja politika odnosi na druge institucije i prakse u određenom društvu; koji su uvjeti koji omogućuju ovu politiku (ibid: 92-93).

a) Rasprava

Obrazovna politika može se shvatiti kao postupci koje vlade provode u odnosu na obrazovne sustave i prakse. U tom kontekstu, javne i privatne ustanove i agenti surađuju s državnim organizacijama u svrhu osmišljavanja i provedbe obrazovnih politika (Viennet & Pont 2017). Ove politike pokrivaju širok spektar pitanja kao što su kurikulumi, kvaliteta učenja, pravednost, multikulturalne intervencije u školskom okruženju, mehanizmi vrednovanja itd. Usmjereni su i provode ih svi akteri uključeni u obrazovne procese.

Obrazovne politike oblikuju političke, ekonomske, ideološke i kulturne sile. Kao rezultat, tvrdi Apple (2003), obrazovni sustav postaje arena u kojoj se vode borbe oko definicija vlasti i kulture između onih koji od tih politika imaju korist. Shvaćanje ovih procesa daje osnovu za proučavanje obrazovne politike i bolje razumijevanje pojava u školama i drugim obrazovnim kontekstima.

Hamman & Rosen (2011) definiraju obrazovnu politiku kao oblik sociokulturne prakse koji uključuje napore niza aktera s različitim stupnjevima formalnih uloga i ovlasti da: a) definiraju ono što je problematično u obrazovanju, b) oblikuju interpretacije i sredstva za načine na koje treba riješiti probleme i c) odrediti na koju se viziju promjena treba usmjeriti u budućnosti.

Ovakvo shvaćanje obrazovnih politika usmjerava pozornost na društvene i kulturne procese tumačenja, osporavanja, prilagođavanja, kompromisa i ponekad otpora koji oblikuju sva pitanja koja bi se konvencionalno mogla shvatiti kao kontinuitet između politike i prakse. Također ukazuje na različitost i međusobnu povezanost aktera koji su uključeni u obrazovne procese.

Antropološki fokus na provođenju obrazovne politike razjašnjava društveno konstruiranu prirodu svake od gore navedenih međusobno povezanih dimenzija politike (definicija problema, strategije rješavanja problema i širi moralni svjetonazor). Ova perspektiva tvrdi da su proizvod društvenih i kulturnih procesa ne samo politička rješenja, već i navodni „problemi“ na koje se politike odnose, (ibid: 466).

b) Primjeri iz prakse

Lundin i Torpsten (2018) istražuju odnos između državnih politika protiv diskriminatornog ponašanja i ponižavajućeg postupanja u Švedskoj i načina na koji škole u svojim pravilnicima planiraju način na koji sprečavaju uvrede i uznemiravanja. Prema takozvanom Zakonu o obrazovanju, sve škole u Švedskoj moraju ciljano provoditi rad na zaštiti prava i prilika svojih učenika. Sve mjere koje škole uvode moraju biti opisane u dokumentima na razini škole, takozvanim planovima o jednakosti u obrazovanju. Škole se moraju baviti načinom intervencije protiv ponižavajućih radnji u sedam područja: spol, transrodni identitet ili izražavanje, etničko porijeklo, religija ili druga uvjerenja, invalidnost, seksualna orijentacija i starost.



TRANSCA

Studija ispituje dokumente škola u dvije općine na jugu, dvije u sredini i dvije na sjeveru zemlje. Uzorak uključuje gradske škole, srednje velike općinske škole i ruralne škole i 110 kapitalnih planova. Svrha je razumjeti svjetonazore izražene u školskim dokumentima u smislu diskursa i tema. Svaki odabrani tekst formuliraju zaposlenici škole. U nekim se školama analiza temelji na upitniku koji se daje učenicima ili roditeljima. Istraživačka pitanja studije uključuju uočene uzroke diskriminacije i ponižavajućeg postupanja u školama, rješenja koja se pojavljuju u kapitalnim planovima i predmetne pozicije koje su konstruirane i omogućene.

U materijalu koji istražuju autori identificiraju tri diskursa: „savršen“ školski diskurs, „određeni“ diskurs i obrazovni diskurs. Ovi se diskursi razlikuju po tome što se odnose na diskriminaciju i ponižavajući tretman u prema učenicima. Prema prikupljenom empirijskom materijalu, u savršenom školskom diskursu nema problema. Svi se osjećaju sigurno i nema potrebe za rješenjima. Ovdje je jedini predmet "savršen" učenik. U određenom diskursu, nepoštivanje učenika stvara probleme i rješenje je da ih obrazuju. U ovom su diskursu dvije tematske pozicije, učenik koji ne upozorava i koji djeluje. U obrazovnom diskursu problemi su dominantne norme koje dovode do nejednakosti.

Tri diskursa čine osnovu za različita razumijevanja školskog konteksta i politika koje se smatraju prikladnim za pronalaženje rješenja u sprječavanju ponižavajućih radnji i zaštiti učenika. Savršena škola se ističe sa svojim negiranjem problema jer rješenja za nepostojeći problem nisu potrebna. Navedeni diskurs ističe problematične učenike kao uzrok ponavljajućih problema. U planovima o jednakosti u obrazovanju koji koriste označeni diskurs nema naznaka da bi škole smatrale učenika kao potlačenog. Umjesto toga, školarci se trebaju educirati. Treći diskurs, obrazovni diskurs, podrazumijeva propitivanje normi i kritički pristup promjeni diskriminatornih obrazaca.

Za daljnje promišljanje:

- Kako se državne obrazovne politike provode u školi?
- Kako obrazovne politike i njihova provedba utječu na učenike i nastavnike?
- Mogu li nastavnici i uprava škola intervenirati u provedbi državnih politika?

KLJUČNE RIJEČI / UNAKRSNE REFERENCE

Moć, upravljanje, subjektivnost, ideologija.

Izvori:

Apple, M. (2003). *The State and the Politics of Knowledge*, London: Routledge.

Castagno, A. E., & McCarty, T. L. (2017). *The anthropology of education policy: Ethnographic inquiries into policy as sociocultural process*. London: Taylor and Francis.

Hamann, Ed., T. & Rosen, L. (2011) What Makes the Anthropology of Educational Policy Implementation "Anthropological"? In Levinson, Br. A. U. & Pollock, M. (Eds) *A Companion to the Anthropology of Education*. Chichester: Wiley-Blackwell. (461–477).



TRANSCA

Lundin, M. & Torpsten, A. Chr. (2018). The “flawless” school and the problematic actors: Research on policy documents to counteract discrimination and degrading treatment in schools in Sweden. *European Journal of Education*, 53. (574–585).

Shore, Chr. (2012) Anthropology and Public Policy. In Fardon R., (et al.) (Eds) *The Sage Handbook of Social Anthropology*, Los Angeles: Sage. (89-104).

Shore, Ch, & Wright, S. (1997). *Anthropology of public policy: Critical perspectives on governance and power*. London: Routledge.

Viennet R., & Pont B. (2017). Education Policy Implementation: A Literature Review and Proposed Framework, *OECD Education Working Paper*, 162. (1-62).

Wedel, J. (et al.) (2005). Toward an Anthropology of Public Policy. In *The Use and Usefulness of the Social Sciences: Achievement, disappointments, and promise*, *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 600(1). (30–51).

Wright, S. (2006). Anthropology of Policy. *Anthropology News*. (22)

Autori: Ioannis Manos, Georgia Sarikoudi (GRČKA)

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.



Pripovijedanje

Zašto pročitati ovaj tekst?

U najširem smislu, priče su svjedočanstvo o nečemu. Antropolozi se bave pričama i pripovijedanjem u različitim oblicima – kao paradigmama, velikim općenitim teorijama, metanarativima, mitovima, legendama, pričama i narodnim pričama, životu i usmenoj povijesti, umjetnosti, politikom, biologijom, itd. Pripovijedanje je osnova i za obrazovnu praksu, jednako koliko i za antropologiju. U teškim vremenima krize okoliša nastavnici moraju ne samo podučavati i pričati različite vrste priča, već i otkrivati, stvarati i ohrabrivati učenike.

Povijesni kontekst

Priče su za ljude od osnovne važnosti (Jackson 2002). Svaka zajednica ima svoje priče, legende, pripovijesti i narative koje šire usmenom i pismenom predajom, kao i kroz druga sredstva primjerice filmove, kazalište i ostale oblike umjetnosti, ali i kroz politiku, ekonomiju i znanost. Naši životi vuku korijene iz narativa. Pripovijedanje uključuje dijeljenje i interpretaciju događaja i svjedočenja o ljudima, stvarima i idejama u praksi izgradnje svijeta. Svi imaju priče koje pričaju, i isto tako su izloženi različitim pričama i na različit ih način interpretiraju. Tim Ingold (2013) navodi kako je antropologija transformativno pripovijedanje koje je ujedno i obrazovanje (2018), kao što je obrazovanje ujedno i pripovijedanje.

a) Rasprava

“Biti odgojno-obrazovni djelatnik u današnjem svijetu znači biti konfrontiran s gorućim pitanjem: kakvo je nešto i kako na primjeren podučavati način u vremenima u kojima živimo?”

Profesorica i obrazovna stručnjakinja Keri Facer svoj članak „Pripovijedanje u teškom vremenima“ započinje s pitanjem: „Koja je uloga odgojno-obrazovnih djelatnika u krizi 21. stoljeća?“. Na samom početku članka autorica navodi neke od transformativnih problema s kojima se svijet danas suočava; opetovane ekonomske krize, kriza demokracije koja se nalazi u rukama korporacija, rastuća konfrontacija nacionalizma sa sve brojnijim migracijama, biotehnološki napredak koji mijenja značenje onoga što znači biti čovjek, klimatske krize, itd. No, Facer također nudi mogućnosti i načine, inventivne ideje o tome kako drugačije živjeti u svijetu punom nevolja, a rađaju se usprkos ili baš zbog otežavajućih okolnosti u kojima se nalazimo. Autorica nudi radikalne eksperimente i rješenja u području obrazovanja i pedagogije koji su možda nužni kako bi se prilagodili i preživjeli u kompleksnim vremenima u kojima živimo. Autorica nameće ta pitanja kako bi posebice istražila ulogu odgojno-obrazovnih stručnjaka i praksu pripovijedanja.

Pripovijedanje je osnova našeg načina života. Sačinjeni smo od priča u istoj mjeri kao što stvaramo priče. Priče nas u isto vrijeme oslobađaju i stavljaju nam okove. Postoje „velike“ priče koje ciljaju na nešto općenito, i „male“ priče koje ciljaju na nešto određeno. Ali male



TRANSCA

priče često postanu velike, ili barem jedan dio tih priča (Tsing 2015, Haraway 2015). Pripovijedanje je bitno jer nam govori ono što jest, što je bilo i što će biti. Ali pripovijedanje nije važno samo za nas ljude. Danas postoje različite velike priče koje su tu s nama već duže, poput priča o napretku, rastu, razvoju, priče o tome kako idemo naprijed, ali i priče koje se nisu čule, poput priča o izumiranju, degradaciji i uništenju (za primjer vidi koncepte: kolonijalizam, etnocentrizam, rasizam, migracije, reprezentacija, okoliš...).

Izdanje „Stories in Etnofoor“ iz 2018. godine osvrnulo se na to kako „pripovijedanje može dočarati stvarno stanje proživljenih stvarnosti ljudi koje antropolozi pokušavaju razumjeti“, te kako praksa pripovijedanja može živopisno i slikovito prenijeti značenje (Kaulingfreks, Marlous van den Akker 2018:). Pošto antropolozi ne samo da slušaju priče i pokušavaju ih razumjeti, već ih i stvaraju, te pisanjem i omogućavanjem pristupa tim pričama široj javnosti, mogu ih učiniti korisnima i nastavnicima, koji mogu izvući korist iz antropoloških perspektiva i zapitati se kako im pripovijedanje može dočarati stvarno stanje proživljenih stvarnosti njihovih učenika.

b) Primjeri iz prakse

Oboje Mike Hayler (2011) i Michael Dyson (2007) zagovaraju korištenje autoetnografskog istraživanja u osposobljavanju nastavnika. Pričajući priče o sebi, koje nikada nisu samo priča o životu pojedinca, nastavnici mogu spoznati puno dodatnih stvari o nastavničkoj praksi, obrazovnom istraživanju i još puno toga. U obliku istraživanja, pisanje, interpretiranje i podučavanje autoetnografije je zapravo „način spoznaje“ koji uključuje veliki stupanj samorefleksivnosti i konstantnog davanja pozornosti osobnih i strukturalnih zaplitanja.

Hayler navodi da „autoetnografija nudi priliku za ispitivanje povezanosti između vlastitog narativa i društvenih struktura na različite načine. Analizom narativa se pokušava otkriti na koji način sudionici, crpeći iz vlastitih iskustava i percepcija, razvijaju i opisuju profesionalnog sebe dok istodobno označujući vlastito društveno i profesionalno razumijevanje kako bi postigli bolje razumijevanje samih sebe. Ove metode omogućile su mi da razmotrim povezanost i karakter odgajatelja odnosno njegove biografije i načina podučavanja na nov i drugačiji način (Hayler 2011: 103).

Pitanja i smjernice za daljnje promišljanje:

1. Razmislite o Vašoj pedagoškoj praksi. Zašto predajete? Volite li to? Kako to da ste postali nastavnik/nastavnica? Što Vas je provuklo toj profesiji? Imate li priču o tome? Koja iskustva najviše definiraju Vašu priču? Mislite li da ima još nastavnika koji imaju istu, sličnu ili potpuno različita iskustva? Kako je Vaša priča utjecala na Vaš profesionalan identitet?
2. Koristite li u radu s učenicima pripovijedanje? Na koji način se pripovijedanje može uklopiti u praksi? Kako bi Vašim učenicima moglo koristiti da se izražavaju i pronalaze različite poveznice nastavnog sadržaja s vlastitim životnim iskustvima?

KLJUČNE RIJEČI / Unakrsne reference

Narativi, autoetnografija, obiteljske priče



TRANSCA

Izvori

Dyson M. (2007). „My Story in a Profession of Stories: Auto Ethnography – an Empowering Methodology of Educators.“ *Australian Journal of Teachers Education*. 32/1: 36-48.

Facer, K. (2019). „*Storytelling in troubled times: what is the role for educators in the deep crises of the 21 century?*“ *Literacy* 53/1: 3-13.

Ingold, T. (2013). *Making. Anthropology, Archaeology, Art and Architecture*. Routledge.

Ingold T. (2018). *Anthropology and/as Education*. Routledge.

Jackson, M. (2002) *The Politics of Storytelling: Violence, Transgression and Intersubjectivity*. Museum Tusulanum Press.

Kaulingfreks, F., Marlous van den Akker (2018.) „Source Introduction: Stories“. *Etnofoor*. 30/1. Stories: 7-11. <http://etnofoor.nl/>

Hayler. M. (2011). *Autoethnography, Self-Narrative and Teacher Education*. Sense Publishers.

Stoller, P. (2018). „Storytelling and the Construction of Realities.“ *Etnofoor* 30/2: 107-112.

Autorice: Jelena Kupsjak, Danijela Birt (Hrvatska)

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.



Ranjive skupine

Zašto pročitati ovaj tekst?

Koncept ranjivih skupina odnosi se na društvene kategorije koje se obično percipiraju i opisuju kao rizične, skupine koje su u položaju ili stanju bespomoćnosti, jer nemaju snage nositi se s prirodnom ili socijalnom prijetnjom / problemom. Izraz se može odnositi na djecu općenito, ali i na siročad, maloljetnike bez pratnje, djecu beskućnike, djecu vojnike, hendikepiranu djecu, ili djecu koja su pogođena HIV-om / AIDS-om. Također se odnosi na zatvorenike, trudnice, izbjeglice, osobe s invaliditetom, duševnom oboljele osobe ili na one koji su ekonomski ili obrazovno ugroženi. Ljudi ili skupine ljudi koji spadaju u ove društvene kategorije često se smatraju marginaliziranim i nevidljivim ostatku društva.

Kao obilježje ljudskog stanja, ranjivost – stanje ili obilježje osoba ili skupina koje su izložene opasnosti ili im je potrebna podrška - živi se i shvaća u povijesno promjenjivim okolnostima. Ranjivost se javlja kada nejednake društvene i političke snage ograničavaju sposobnosti i mogućnosti nošenja s određenim problemima i uzrokuju stres koji prijeti nečijoj dobrobiti, te utječe na načine otpora, djelovanja i prilagodljivosti. Globalno raseljavanje, političko-vojna polarizacija i ponavljajuća ekološka i humanitarna kriza uzrokuju i oblikuju iskustva, distribucije i interpretacije ranjivosti (Trundle, Gibson & Bell 2019: 198-199).

Raznolikost skupina koje su kategorizirane kao "ranjive" predstavlja poseban izazov za odgojno-obrazovne djelatnike (Hoadley 2008, Trani i sur. 2011). Razumijevanje obrazovanja društvenih skupina koje su kategorizirane kao ranjive uključuje ispitivanje načina na koji odgajatelji, učenici i obrazovne institucije percipiraju različite vrste ranjivosti, te politike koje usvajaju kako bi odgovorili na različita ograničenja. Pronalaženje načina obrazovanja djece s invaliditetom ili izbjeglica podrazumijeva definiranje obrazovnih ciljeva, osmišljavanje politika za njihovo postizanje i oblikovanje načina provedbe i prisvajanja metoda koje promiču uključivanje i siguran pristup obrazovanju i aktivno sudjelovanje u društvenom životu.

Povijesni kontekst

Ranjivost je koncept koji je teško definirati jer u različitim disciplinama ima različito značenje i konotacije (Honkasalo 2018: 3-4). Općenito, društvene znanosti razlikuju ranjive skupine na temelju čimbenika kao što su dob, nizak socioekonomski status ili loše psihološko, fizičko ili socijalno zdravlje (Flaskerud i Winslow 1998). Sve veća količina literature koja se pojavljuje još od 1980-ih stvorila je konceptualni okvir za definiranje ovog pojma (Brooks 2003, Nichiata i sur. 2008). Ipak, trenutni pristupi razvrstavanja ranjivih skupina često ne uzimaju u obzir socijalne dimenzije ranjivosti koje utječu na pojedince, poput različitih oblika zlostavljanja i isključenosti iz društva (Nyamathi Koniak-Griffin i Greengold 2007).

Široki antropološki pristupi ranjivosti spadaju pod dvije međusobno povezane teme: strukturalna ranjivost i utjelovljena ranjivost. Strukturalna ranjivost naglašava nedostatak političkog ili društvenog djelovanja, oblike socijalne isključenosti i strukturalne faktore koji određene skupine čine nesigurnima (Leatherman 2005). Antropolozi primjenjuju ovaj koncept kada žele ući u trag obrascima neujednačenog rizika i marginalizacije koji nastaju



TRANSCA

zbog oblika nejednakosti i diskriminacije (Colton, 2008). Oni ranjivost vide kao nedostatak ili nepostojanje određenog osobnog resursa ili nesigurnog stanja koje ograničava mogućnosti i izbore sugovornika (Gomberg-Muñoz 2010. Antropolozi koriste koncept utjelovljene ranjivosti za proučavanje strukturalne ranjivosti poput nepravde, siromaštva, rasizma, socijalne nevidljivosti, marginalizacije i diskriminacije, odnosno kako bi razumjeli na koji ih način pojedinci i skupine utjelovljuju (Willen 2012). Antropolozi su na taj način posebno proučavali kako se provode i proizvode različite vrste ranjivosti.

Ranjivost je povezana s moralom. Prema Kleinmannu, to je odgovor na međuljudska iskustva stradanja drugih (1997: 66). De Martino ranjivost povezuje s nesigurnošću koja proizlazi iz bolesti, smrti, siromaštva ili drugim socijalnim ili osobnim situacijama. Ljudski život smatra nesigurnim jer postoji toliko svakodnevnih situacija u kojima pojedinci mogu biti u opasnosti da izgube sposobnost da budu aktivni agenti i postanu pasivni primatelj zatečenih okolnosti (2015 [1959]).

a) Rasprava

U obrazovnom kontekstu, identifikacija i kategoriziranje određene društvene skupine kao „ranjive“ je proces izdvajanja i esencijalizacije, te način strukturiranja hijerarhije i moći unutar obrazovnih praksi. Kada se određene skupine učenika definiraju kao ranjive, one su u suprotnosti s neranjivim skupinama, implicitno smatrane pasivnim, nemoćnim i manjkavim (Marino i Faas 2020: 4).

Flaskerud i Winslow (1998.) predložili su konceptualni model s tri relevantna obilježja za definiranje populacije kao ranjive: dostupnost resursa, relativni rizik i zdravstveno stanje. Dostupnost resursa označava raspoloživost socioekonomskih i okolišnih resursa (ljudski kapital i socijalni status). Relativni rizik odnosi se na ranjivost različitih skupina na razne nejednakosti u zdravlju koje su posljedica ponašanja ili načina života i biološke osjetljivosti. Zdravstveno stanje u korelaciji je s obrascima veće stope oboljenja i prerane smrtnosti u različitim populacijskim skupinama, o čemu svjedoče dob i spol pojedinca. Međusobna povezanost raspoloživih resursa, relativnog rizika i zdravstvenog stanja naglašava složenost prepoznavanja ranjivih ljudi u određenoj populaciji.

Djeca koja se smatraju ranjivima nikada ne čine homogenu skupinu; 'ranjivi' ukazuje na razne ranjivosti, karakteristike i obrazovne potrebe koje bi trebalo uzeti u obzir prilikom osmišljavanja školskih programa, načina podučavanja i osposobljavanja nastavnika (Canning 2011, Sud 2017).

b) Praktični primjeri

Wood & Goba (2011) istraživali su pojam ranjivosti u odnosu na programe osposobljavanja nastavnika u studiji koju su proveli u provinciji Istočni Cape u Južnoj Africi. Ranjivost, kako su je definirali, odnosila se na svako dijete čija se razina ranjivosti povećala kao rezultat oboljenja od HIV-a i AIDS-a i mogla bi obuhvatiti svako dijete mlađe od osamnaest godina koje je spadalo u jednu ili više sljedećih kategorija: izgubilo je jedno ili oboje roditelja ili su doživjeli smrt drugih članova obitelji; bilo je zapostavljeno, napušteno ili zlostavljano; imalo je roditelja ili staratelja koji je bio bolestan; pretrpilo je teži oblik siromaštva; bilo je žrtva



TRANSCA

kršenja ljudskih prava; bilo je HIV pozitivno. Istraživači su priznali da su se posljedice takvih problema odigravale u učionici, budući da su se nastavnici borili da uravnoteže nastavu i učenje sa zahtjevima koje su izazvali povećani stupanj anksioznosti, trauma, diskriminacije i siromaštva koje su iskusili učenici.

Istraživala se percepcija nastavnika o programima osposobljavanja, a poseban fokus bio je na shvaćanju kako su i u kojoj su mjeri nastavnici osposobljeni za rješavanje pitanja koja nastaju kao rezultat toga da imaju siročad i ranjivu djecu u svojim učionicama. Četrnaest nastavnika volontera, koji su svi bili ženskog spola, izabrano je iz dvanaest srednjih i osnovnih škola smještenih u gradskim područjima u kojima prevladavaju nepovoljne životne okolnosti i uvjeti. Podaci su prikupljeni putem nestrukturiranih intervjua fokusne skupine i dubinske rasprave o iskustvima učesnika. Glavno istraživačko pitanje bilo je kako se nastavnicima može olakšati rješavanje problema siročadi i ranjive djece u školama. Tijekom istraživanja pojavila su se dva potpitanja: a) koje su bile percipirane potrebe nastavnika s obzirom na podršku siročadi i ranjivoj djeci i b) koje bi se preporuke mogle dati kako bi se nastavnicima pomoglo da se bolje nose sa djecom siročadi i ranjivom djecom u školama.

Prema empirijskom materijalu, unatoč brojnim programima obrazovanja nastavnika koje financiraju državne agencije, osobne i profesionalne potrebe učitelja nisu dobivale osobitu pažnju. Osobe koje su osmislile program obuke nisu se savjetovale s nastavnicima o pravoj stvarnosti podučavanja u školi u kojoj su HIV i AIDS povećali ranjivost većine djece. Suprotno tome, radionice za obuku postavile su nastavnika kao pasivnog primatelja znanja, a ne kao aktivnog čimbenika u izgradnji strategija utemeljenih na stručnom znanju i razumijevanju specifičnih konteksta.

Nastavnici koji su sudjelovali u programu vjerovali su da će moći dati vrijedan doprinos voditeljima, te da će zajedničkom suradnjom preoblikovati radionice i povećati njihovu relevantnost. Nalazi su pokazali da su svi nastavnici u školi trebali zajedno raditi na brizi i podršci siročadi i ranjive djece i surađivati s vanjskim agencijama i drugim izvorima podrške, uključujući roditelje i cijelu zajednicu. Istraživanjem se utvrdilo da bi se prilikom oblikovanja bilo kojeg programa osposobljavanja nastavnika trebalo uzeti u obzir vještine razvoja nastavnog plana i programa, lokalni kontekst i različite potrebe učitelja. Postojeći pristup osposobljavanju nastavnika, vezano uz podučavanje i podršku siročadi i ranjivoj djeci, trebao bi kao polazište uzeti proživljena iskustva učitelja iz kojeg bi tada agencije mogle razviti obuku i pomoći inicijativama koje bi odgovarale potrebama nastavnika i učenika.

Za daljnje promišljanje:

- Postoji li pojam ranjivosti i, posljedično tome, ranjivih skupina u obrazovnom kontekstu? Ako postoji, koje su kategorije ljudi uključene? Ako ne, treba li postojati i iz kojih razloga?
- Na koji se način očituju i doživljavaju različiti oblici ranjivosti u obrazovnim kontekstima?
- Koje su politike osmišljene kako bi se omogućilo sudjelovanje ranjivih skupina u obrazovanju? Kako biste ocijenili te politike?



TRANSCA

- Koji su izazovi koje nastavnici imaju u pružanju podrške učenicima koji se smatraju ranjivim? Koji se problemi pojavljuju u svakodnevnoj školskoj praksi i koje strategije učitelji mogu primijeniti?
- Kako se može osigurati zaštita manjinskih grupa bez da ih se opiše kao ranjivima?

KLJUČNE RIJEČI/ UNAKRSNE REFERENCE

Ranjivost, nesigurnost, konstruiranje drugosti

Izvori:

Brooks, N. (2003). *Vulnerability, Risk and Adaptation: A Conceptual Framework*. Norwich: Tyndall Centre for Clinical Change Research and Centre for Social and Economic Research on the Global Environment.

Canning, R. (2011). Reflecting on the reflective practitioner: vocational initial teacher education in Scotland. *Journal of Vocational Education & Training*, 63(4): 609-617. DOI: 10.1080/13636820.2011.560391

Colton, Cr., E. (2008). Vulnerability and Place: Flat Land and Uneven Risk in New Orleans. *American Anthropologist*, 108(4): 731–773.

Court, J. (2017). 'I feel integrated when I help myself': ESOL learners' views and experiences of language learning and integration. *Language and Intercultural Communication*, 17(4): 396–421.

De Martino, E. 2015 [1959]. *Magic: A Theory from the South*. Chicago: HAU Books.

Flaskerud, J., & Winslow, B. (1998). Conceptualizing Vulnerable Populations Health-Related Research. *Journal of Nursing Research*, 47(2): 69-78.

Gomberg-Muñoz, R. (2010). Willing to Work: Agency and Vulnerability in an Undocumented Immigrant Network. *American Anthropologist*, 112 (2): 295–307.

Hoadley, Urs. (2008). The boundaries of care: Education policy interventions for vulnerable children. In Maile, S. (Ed.) *Education and Poverty Reduction Strategies. Issues of Policy Coherence. Colloquium Proceedings*. HSRC Press: 136-156.

Honkasalo, M-L. (2018). Guest Editor's Introduction: Vulnerability and Inquiring into Relationality. *Journal of the Finnish Anthropological Society*, 43(3): 1-21.

Kleinman, A. (1997). *Writing at the Margin: Discourse Between Anthropology and Medicine*. Berkeley: University of California Press



TRANSCA

Leatherman, Th. (2005). A Space of Vulnerability in Poverty and Health: Political–Ecology and Biocultural Analysis. *Ethos*, 33(1): 46–70.

Marino, E.K. & Faas, A. (2020), Is Vulnerability an Outdated Concept? After Subjects and Spaces. *Annals of Anthropological Practice*. doi:10.1111/napa.12132

Nichiata, L. (et. al.) (2008). The Use of the ‘Vulnerability’ Concept in the Nursing Area. *Revista Latino-Americana de Enfermagem Journal*, 16(5): 923-928.

Nyamathi, Ad., Koniak-Griffin, D., & Greengold, B. (2007). Chapter 1: Development of Nursing Theory and Science in Vulnerable Populations Research. *Annual Review of Nursing Research*, 25: 3-25.

Trani, J-Fr. (et. al.) (2011). Disability, vulnerability and citizenship: to what extent is education a protective mechanism for children with disabilities in countries affected by conflict?. *International Journal of Inclusive Education*, 15(10): 1187-1203.

Trundle, C., Gibson, H., & Bell, L. (2019): Vulnerable articulations: the opportunities and challenges of illness and recovery. *Anthropology & Medicine*, 26 (2): 197-212.

Willen, S. S. (2012). Migrant ‘Illegality’ and Health Mapping Embodied Vulnerability and Debating Health Related Deservedness. *Social Science and Medicine*, 74: 805–811.

Wood, L. & Goba, L. (2011). Care and support of orphaned and vulnerable children at school: helping teachers to respond. *South African Journal of Education*, 31: 275-290.

Autori: Ioannis Manos, Georgia Sarikoudi (GRČKA)

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.



RAZLIČITOST

Zašto pročitati ovaj tekst?

Koncept različitosti ukazuje na načine na koji se ljudi razlikuju. Iz socio-kulturološkog gledišta, različitost se koristila kako bi se opisale očigledne i/ili relativne razlike između pojedinaca ili skupina. Razlike su društveno ili kulturološki organizirane i producirane na temelju kulturoloških karakteristika (na primjer; spola, rase, etniciteta, nacionalnosti, dobi) i/ili društvenih atributa (na primjer; društvene klase, socio-ekonomskog ili profesionalnog statusa, spolne orijentacije, vjeroispovijesti). Kao takva, razlika se nije smatrala presudnom, već poveznicom, ili perspektivom koja se odnosi na nešto što nije identično, odnosno, nije slično ili blisko. Štoviše, implicira na distinkciju, podjelu, višestrukost i drugost.

Različitost, u kontekstu obrazovanja, demonstrira potrebu za multikulturalnom svijesti i razumijevanjem, te potrebu za reformu obrazovnog sustava, kako bi se na odgovarajući način odgovorilo na sve veću kulturološku različitost među učenicima u svim državama i lokalitetima. Stoga, različitost je termin od pedagoške važnosti, koji u sebi nosi potrebu za istraživanjem i integracijom razlika u procese podučavanja i učenja. Iz perspektive obrazovanja, fokus na različitosti uključuje razumijevanje načina na koji razlike definiraju položaj pojedinaca i skupina u obrazovnim institucijama i kulturnim praksama, oblikuje intersubjektivnu komunikaciju, čini veze značajnima i utječe na ponašanje u društvenoj interakciji.

Reagirati na različitost implicira na zauzimanje pozitivnog stajalište prema heterogenosti, uvažavanje različitih perspektiva učenika, te uključivanje inkluzivnih praksi podučavanja i učenja. Iz gledišta odgajatelja, priznavanje različitosti kod podučavanja u međukulturalnim školama koje pohađaju učenici različitog rasnog i etničkog porijekla i koji dolaze iz različitih država, implicira uzimanje u obzir različitih načina na koji učenici doživljavaju podučavanje i učenje. U tom pogledu različitost postaje pozitivna, odnosno, u pozitivnom kontekstu se sprječavaju isključivanje i omalovažavanje pripadnika nedominantnih skupina, te se raspravlja, podučava i ukazuje na prednosti koje različitost donosi te kako se prema različitosti može odnositi na pozitivan način.

Povijesni kontekst

Različitost (za koju je drugi termin ljudska varijabilnost) se smatra antropološkim predmetom proučavanja (Hannerz 2010.). U formativnom periodu, sociokulturna antropologija specijalizirala se za istraživanje raznolikosti te pojašnjavanje društvenih i kulturoloških varijacija u svijetu (Barth et. al. 2005). Prema riječima eminentnih predstavnika ove znanstvene discipline, antropologija „...nastoji doseći svoj cilj kroz najrazličitije manifestacije“ (Levi-Strauss 1985: 49) ili, drugačije formulirano, ona objašnjava „koliko različiti ljudi mogu biti, te u isto vrijeme, što ljudi imaju zajedničko“ (Eriksen 2001: 1).

Nastojeći steći znanja o ljudskoj različitosti, antropologija upotrebljava koncepte kulture i društva kako bi ilustrirala razlike u društvu i kulturi diljem svijeta. Ideja kulture odnosi se na stečene, kognitivne i simbolične aspekte postojanja (vidi Moore 2009.), dok se pojam društva



TRANSCA

odnosi na društvenu organizaciju života ljudi, uzorke interakcije i odnose moći (Kuper 1988.). Oba termina odnose se na osnovne sličnosti i sustavne razlike između ljudi. Oboje proizvode usporedbe i generiraju analitičke razlike u studijama kulturnih i društvenih raznolikosti (Eriksen i Nielsen 2001., Barnard 2004.). Ukupno gledajući, usprkos čestom korištenju, ili implikacijama i dokumentaciji društveno-kulturoloških razlika, različitost je u antropološkoj literaturi bila opisni termin.

U konceptualiziranju različitosti u suvremenom, transnacionalnom svijetu, Ulf Hannerz (1996.) predlaže sedam pristupa koji se koriste u nastojanju razumijevanja manifestacije različitosti. Jedan predlaže zagovaranje kulturološke različitosti kao izraza ljudske kreativnosti; drugi je oblikovan idejom jednakosti i samo-određivanja; treći se odnosi na prilagođavanje ljudskog života fizičkom okolišu i njegovim limitiranim resursima; četvrti je način protudjelovanja na odnose političke i ekonomske zavisnosti; peti obuhvaća značenje primanja užitka iz različitih kulturnih izričaja; šesti smatra različitost korisnom provokacijom intelekta, dok sedmi gleda na različitost kao na znanje o rješavanju stvari (56-64).

Ipak, ideje o razlikama u društvu koje su se proširile devedesetih godina dvadesetog stoljeća i početkom ovog stoljeća popularizirale su pojam različitosti. Različitost se počinje smatrati ključnim konceptom u diskursima na globalnoj razini u aspektu naglašavanja posebnosti i očuvanja kulturoloških razlika. Različitost se većinom smatra očiglednom, dobrom i vrijednom, ali također i nečim što uključuje nesporazume i potiče konflikte. Često se koristi u raspravama i praksama multikulturalizma, mobilnosti ljudi (migracije i valovi izbjeglica), državnim politikama, političkim identitetima, i slično (Brewster et. al. 2002, Vertovec & Wessendorf 2004). Različitost je postala ideologija zajedničke ljudskosti, i bezuvjetne privrženosti pozitivnim aspektima različitosti, ali ipak, u nekim slučajevima, glavnim principom kojim se vodi u kreiranju politika. Kao što Hannerz tvrdi, „studije o raznolikosti ostaju najbolji protuotrov nepromišljenom etnocentrizmu“ (2010:544).

a) Rasprava

Različitost, pogotovo ona kulturna, pojavljuje se u obrazovnoj i pedagoškoj literaturi kao termin koji se koristi pri raspravljanju o različitim oblicima heterogenosti te se koristi kao paradigma u utjecaju multikulturalizma na obrazovanje. Različitost se može odnositi na bilo koji pristup koji prepoznaje razlike u obrazovnim kontekstima i praksama koje se temelje na društvenoj i kulturnoj varijabilnosti. Štoviše, diskurs o različitosti teži uključivanju ne samo opisivanja kako su kulture i skupine (i pripadnici tih kultura i skupina) različito konstruirane, već i direktnih odrednica kako bi kulture i skupine (i pripadnici tih kultura i skupina) trebali uzajamno djelovati i komunicirati među sobom i sa pripadnicima drugih kultura i skupina (Dietz 2009:58-59).

Globalni fenomen današnjice (na primjer, rastuća migracija i selidba izbjeglica) postepeno transformira učionice u mjesto gdje se odvijaju multikulturalni susreti. Istraživanja različitosti u obrazovanju raspravlja i o preprekama s kojima se u multikulturalnim učionicama susreću nastavnici i učenici (Chouari 2016.). Moderne učionice su različite od onih prijašnjih, monokulturalnih, te samim time i nastavnici moraju stjecati nove, dodatne kompetencije (McAllister i Irvine 2002.) i vještine, kako bi, primjerice, mogli komunicirati i stupiti u



TRANSCA

interakciju sa svim učenicima, te pravilno procijeniti situaciju u učionici (Chamberlain 2005.). Rego i Nieto (2000.) tvrde da se proces podučavanja u učionici može izvesti na pravilan način kada nastavnici postanu u potpunosti svjesni ogromnih izazova koji se javljaju u takvim učionicama, te da su obučeni i imaju adekvatne kompetencije. Osnovni preduvjet je reforma školstva prema multikulturalnim obrazovnim praksama.

b) Primjeri iz prakse

Rego i Nieto (2000.) proveli su istraživanje u dvije države, Sjedinjenim Američkim Državama i Španjolskoj, te predstavili rezultate o izazovima s kojima se nose nastavnici u školama u kontekstu kulturoloških, etničkih, rasnih i jezičnih razlika. Istraživanje se bavilo pitanjima učinkovitosti stručnog osposobljavanja i prakse putem kojih nastavnici stječu vještine za upravljanje kulturološkim razlikama u školi. Puno učenika u Sjedinjenim Američkim Državama nije bilo uspješno, pogotovo onih učenika koji su pripadnici manjina koje su kulturološki ili ekonomski ugnjetavane. Tradicionalna objašnjenja za ovo su da su ti učenici genetski inferiorni i lišeni kulturnog identiteta, te dolaze iz obitelji radničke klase gdje se obrazovanje manje cijeni. (Rego i Nieto 2000:417).

Kako je u školama prisutna sve veća različitost, postaje očito da se porijeklo i iskustva učenika trebaju uzeti u obzir. Stoga, kriviti porijeklo učenika za neuspjeh u školi predstavlja problem za programe stručnog osposobljavanja. Većina fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti nisu imali previše uspjeha u prenošenju teorije programa u praksu, pogotovo u aspektu koji se odnosu na predavanje u kulturološki različitim kontekstima. Nadalje, postotak nastavnika koji dolaze iz kulturno raznolikih skupina (Latino, Afroamerikanci, Azijati itd.) je još uvijek jako nizak. Ipak, polako dolazi do promjena, poput uvođenja povijesnog i kulturološkog znanja u programe; promoviranje samosvijesti kroz programe i druge aktivnosti; ohrabrivanje nastavnika da se upuste u etnografska istraživanja u zajednicama u kojima rade, ili da na temelju vlastitih iskustava pišu knjige za programe osposobljavanja nastavnika. Ovakvim pristupom nastavnike bi se stavilo u glavni fokus programa osposobljavanja nastavnika (Rego i Nieto 2000:417-418).

U drugom slučaju, odnosno u Španjolskoj, situacija je drugačija. Kroz svoju bogatu povijest, Španjolska je bila mjesto konflikta raznih skupina (kršćana, židova, muslimana). Osim jezičnog i kulturnog pluralizma, u Španjolskoj je i veliki broj imigranata. Obrazovni sustav temelji se na pristupu integracije, a ne pluralizma. Kulturna raznolikost se ne smatra nužnom. Međutim, veliki porast u broju programa razmjene studenata i nastavnika (poput Erasmusa, Socrates, Leonardo programa, i slično) uvelike je doprinio jačanju svijesti o kulturnoj različitosti. Udruge prosvjetnih radnika, nevladine organizacije i sveučilišta počeli su uključivati tečajeve i programe za prosvjetne radnike koji se odnose na pitanje interkulturalnosti.

Prema Rego i Nieto, većina nastavnika na stručnom osposobljavanju smatra da je međukulturalno obrazovanje ništa više od privremenog zbrinjavanja nekolicine imigranata. Stoga, obavezna je cjelokupna reforma obučavanja nastavnika. Rego i Nieto vjeruju da reforma kurikuluma obrazovanja nastavnika nije dovoljna; jednako je važno da nastavnici uče od svojih učenika i njihovih obitelji, iskoriste njihov „fundus znanja“ koji može postati vrlo važan instrument u cijelom procesu obrazovanja.



TRANSCA

Pitanja i smjernice za daljnje promišljanje:

- Kako nastavnici doživljavaju raznolikost u obrazovnim kontekstima?
- Kakav stav državni obrazovni sustav i dominantne ideologije zauzimaju po pitanju raznolikosti?
- Koji su izazovi za nastavnike u podučavanju u kulturno različitoj učionici?
- Koje vještine nastavnici trebaju steći da bi bili učinkovitiji u kulturno različitoj učionici?

KLJUČNE RIJEČI/ Unakrsne reference

Različitost, kultura, inkluzija, isključivanje, multikulturalizam, interkulturalno obrazovanje

Literatura:

Barnard, A. (2004 [2000]). *History and Theory in Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bath, F. (et al.) (2005). *One Discipline, Four Ways: British, German, French, and American Anthropology*. Chicago and London: University of Chicago Press.

Brewster, S. (et. al.) (2002). *Diversity Education: A literature review*. Calgary: Plan: Net Limited.

Chamberlain, S. P. (2005). „Recognizing and responding to cultural differences in the education of culturally and linguistically diverse learners”. *Intervention in School and Clinic*, 40(4): 195-211.

Chouari, A. (2016). „Cultural Diversity and the Challenges of Teaching Multicultural Classes in the Twenty-First Century”, *Arab World English Journal* 7(3): 3-17.

Dietz, G. (2009). *Multiculturalism, Interculturality and Diversity in Education: An Anthropological Approach*. Münster, New York, München: Waxmann.

Eriksen, T., H. (2001 [1995]). *Small places, large issues: An introduction to social and cultural anthropology*. London, Sterling, Virginia: Pluto Press.

Eriksen, T., H. & Nielsen, F., S. (2001). *A History of Anthropology*. London, Sterling, Virginia: Pluto Press.

Hannerz, Ul. (1996). *Transnational connections: Culture, people, places*. London and New York: Routledge.

Hannerz, Ul. (2010). „The education of children in immigrant families”. *American Anthropologist*, 112(4): 539–551.

Kuper, A. (1988). *The Invention of Primitive Society: Transformations of an Illusion*. London and New York: Routledge



TRANSCA

Levi-Strauss, C. (1985). *The View from Afar*. New York: Basic Books.

McAllister, G. & Irvine, J., J. (2002). „The Role of Empathy in Teaching Culturally Diverse Students: A Qualitative Study of Teachers’ Beliefs”. *Journal of Teacher Education*, 53(5): 433-443.

Moore, J., D. (2009). *Visions of Culture: An Introduction to Anthropological Theories and Theorists* [3rd edition]. Lanham, New York, Toronto: Altamira.

Rego, M. A., & Nieto, S. (2000). „Multicultural/intercultural teacher education in two contexts: Lessons from the United States and Spain”. *Teaching and Teacher Education*, 16: 413-427.

Vertovec, S. & Wessendorf, S. (2004). *Migration and Cultural, Religious and Linguistic Diversity in Europe: An Overview of Issues and Trends*. Oxford: University of Oxford.

Autori: Ioannis Manos, Georgia Sarikoudi (Grčka)

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.



Reciprocitet

Zašto pročitati ovaj tekst?

U najširem smislu, termin reciprocitet se odnosi na međuovisnost – sistem međusobne razmjene. Ipak, što možda već znate, kod koncepta reciprocitet se ne radi samo o razmjeni dobara i znanja, već se može odnositi i na usluge i djela. Iako površno, ova razmjena je na neki način idealizirana kao dobrovoljna, ali ako malo pomnije razmotrite, uvjet darivanja dara ujedno predstavlja i socio-moralan pritisak. Naime, pojedinac može očekivati određene sankcije društva ukoliko ne uzvrat dar reciprocitetom, što (u najgorem slučaju) može dovesti do prekida društvenog odnosa s drugim pojedincem. Stoga, reciprocitet se karakterizira činjenicom da je istodobno besplatan i obavezan. Uzvrat poklona ili usluge ne događa se odmah neposredno nakon što se poklon ili usluga zaprimi. Može proći dosta vremena do uzvraćanja poklona (Mauss, 1997.). Uzevši za primjer situaciju iz obrazovanja, recipročna akcija mogla bi biti iduće naveden primjer: Jedan učenik pomaže drugoj učenici s domaćom zadaćom iz matematike. Učenica položi ispit na temelju svojeg znanja. Ona očekuje da, ukoliko joj zatreba pomoć s učenjem, da će joj učenik tada pomoći. Ukoliko on to odbije, to će dovesti do lošeg odnosa između dvaju učenika ili čak do prekida prijateljstva.

Povijesni kontekst

Jedan od prvih učenjaka koji je istraživao princip reciprociteta bio je Malinowski, i to je istraživanje proveo na otočju Trobriand. Tamo je otkrio sistem trampe koji su lokalni stanovnici nazivali „Kula“: U Kula prstenu (otočje), ogrlice su cirkulirale u jednom smjeru, dok su narukvice išle u drugom smjeru. Kada bi se ogrlica poklanjala, zauzvrat se morala darovati narukvica. Važno je to da se taj nakit nije zadržavao, već prosljeđivao dalje. Čast i prestiž rastu s većim brojem poklanjanja. Vrijeme koje prođe između primanja ili davanja dara može varirati od nekoliko minuta do nekoliko godina. Ipak, zabranjeno je nešto odmah pokloniti, odnosno uzvratiti poklon odmah, jer bi tada to bila obična razmjena, što ovdje nije slučaj. Ovo je vjerski običaj i simbolična donacija.

Max Weber je također proučavao koncept reciprociteta – ali na više indirektan način, putem razvijanja koncepta „društvene akcije“. Njegov fokus nije bio na obostranoj akciji, već na međusobnim očekivanjima. Slično tome, Georg Simmel bio je prvi koji je u svojim radovima pisao o poklonu i uzvraćanju poklona. Simmel navodi kako je svaka interakcija među ljudima oblikovana ravnotežom između davanja i primanja. Marcel Mauss je također 1925. godine pisao o fenomenu koji je nazvao „dar. Koristio je gore navedeni „Kula“ sistem kao model kako bi kreirao svoju teoriju o razmjeni darova. Mauss je također proučavao sistem koji se naziva „potlach“. Srž ovog sustava razmjene je da svatko daje što više može. Što pojedinac više daje, njegov ugled je veći. Ukoliko se nešto nekome pokloni, isto tak on poklon mora uzvratiti. Nije stvar u samom poklonu, već o procesu davanja i nadmetanju tko će pokloniti više (Mauss, 1997).



TRANSCA

a) Rasprava

Reciprocitet se temelji na obostranoj kompenzaciji "obveze". To u procesu razmjene poklona i dobara nije površno. Nije stvar o samom poklonu, odnosno poklon sam po sebi nije u prvom planu, već društveni odnosi koji nastaju u procesu reciprociteta. Sustav reciprociteta se dugo smatrao dijelom ljudskog ponašanja. Kao što je navedeno gore, Georg Simmel pretpostavlja da svaka interakcija među ljudima uključuje sistem davanja i primanja. Odnosi koji iz tog procesa proizlaze, često su dugotrajni. U jednu ruku, to je zato što prođe određeni vremenski period između davanja i primanja poklona. Čak je u normama nekih društava utvrđeno načelo da se poklon ne smije odmah uzvratiti, jer bi u suprotnom to tada bila samo jednokratna razmjena, što bi ukazivalo na drugačiji odnos. Naglasak je dakle na odnosu koji se stvara razmjenom i traje duži period. Stegbauer (2011) razlikuje četiri glavna oblika reciprociteta: izravni, generalizirani, reciprocitet uloga i reciprocitet perspektive (ibid.).

Izravan reciprocitet temelji se na izravnoj razmjeni između dvoje ili više ljudi. Razmijenjeni pokloni moraju biti ekvivalentne vrijednosti, kako bi se podmirio dug jednog/jednih prema drugom/drugima. Mauss navodi iduće pravilo u svojem konceptu o razmjeni darova. Prvo, osoba poklanja prvi poklon s kojom proces započinje. Nakon toga slijedi prihvaćanje tog poklona. Ovo je obvezno i primjenjuju se standardi i pravila. Na kraju, poklon se mora uzvratiti poklonom (Mauss, 1977).

Posebice u području obrazovanja i samim time izmjene znanja, reciprocitet je itekako primjenjiv te koristan kako bi svi bili uključeni u pedagoške/školske odnose. Ipak, prema Wolcottu, na reciprocitet se gleda kao na nešto negativno („negativan reciprocitet“) u ovom području iz razloga što rijetko koji nastavnik smatra da može naučiti nešto od svojih učenika (Wolcott, 1977).

Generalizirani reciprocitet pak znači generalizaciju kroz duži vremenski period u jednu ruku, dok u drugu znači generalizaciju o grupnoj pripadnosti nekog pojedinca. Kroz generalizaciju na duži period, misli se na postignuća koja se više ne mogu pripisati prijašnjim postignućima. Primjer bi bio intergeneracijski reciprocitet. Odnos roditelja i djeteta može se smatrati dobrim primjerom navedenog. Djeca trebaju puno pomoći od roditelja, posebice u ranim godinama. Međutim, ona u tom periodu ne mogu uzvratiti. Ovo se naziva odgađanjem uzvraćanja usluge. *Reciprocitet uloga* odnosi se na odnos dvije osobe. Uloge koje igraju ova dva pojedinca se u jednu ruku pripisuju njihovom okruženju, ali isto tako djeluju nezavisno. Reciprocitet proizlazi iz činjenice da jedna uloga stvara drugu. Očekivanja jedne osobe stvaraju međusobna očekivanja, odnosno, uključuje se i druga osoba. Primjer navedenog bi bio odnos nastavnika i učenika. Učenici očekuju da ih nastavnik podučiti, dok nastavnik od učenika očekuje da budu pažljivi i koncentrirani.

Reciprocitet perspektiva je povezan s *reciprocitetom uloga*. Označava sposobnost jedne osobe da osjeća empatiju prema drugoj osobi. Prema reciprocitetu uloga, učenici imaju određena očekivanja od svojih nastavnika, ali se mogli staviti u ulogu nastavnika i sagledavanjem iz perspektive nastavnika razumjeti njihov pogled.



b) Primjeri iz prakse

Ruth Paradise i Mariette De Haan su provele istraživanje među djecom i mladima u Mazahua, autohtonoj grupi u srednjem Meksiku. Mnogi od njih govore španjolski pošto su ih njihovi roditelji slali u javne škole, gdje se podučavalo samo na španjolskom jeziku, i često je bio prisutan nedostatak interesa za dvojezičnim ili međukulturalnim obrazovanjem. Ipak, ta djeca su od roditelja naučila kako zamijeniti te dvije uloge. U jednoj ulozi su „pružatelji znanja“ dok su u drugoj „pomagači koji promatraju“. Sustav koji stoji iza ovoga je da svi unutar zajednice mogu biti od pomoći te pružati pomoć u određenim situacijama, dok u drugim situacijama moraju promatrati i učiti od drugih ljudi. U istraživanju provedenom u Mazahua autohtonoj školi, ovaj sistem recipročne razmjene znanja promatran je među studentima, kao i između nastavnika i učenika. Učenici su sjedili skupa u učionici, u grupama od dvoje do šest ljudi. Rješavali su svoje zadatke, ali su istovremeno promatrali što rade drugi, odmah ispravljajući greške i pomagajući jedni drugima. U isto vrijeme, nitko od učenika nije tražio pomoć – već ju je nudio. Ukoliko je nastavnik nešto objasnio, često je bio prekinut od strane učenika, koji su ili htjeli znati više o onome što je rekao, ili čak preispitali ono što je rečeno. Učenici su podijelili svoje vlastito znanje i aktivno sudjelovali u nastavi. Ovaj sistem se također djelomično koristi od strane učenika u javnim školama. Nakon nastave, formiraju se grupe koje skupa uče i pomažu jedni drugima. Za vrijeme lekcija, pak, kontrolu imaju nastavnici. U pokušaju da uvedu Mazahua sistem u javne škole, nastavnici su osjetili da gube kontrolu u razredu, kao i narušavanje u hijerarhijskom poretku i autoritetu. „To bi bilo neugodno i osjećao bih se posramljeno“, objasnio je jedan od nastavnika sudionika. Da bi se ovaj sistem implementirao u javne škole, moralo bi doći do izmjene u klasičnom „odnosu nastavnika i učenika“. Znanje ne prenose samo nastavnici, znanje mogu prenositi i učenici koji već posjeduju svoje vlastito, specifično znanje, te učiti ne mogu samo učenici, već i nastavnici (Paradise & De Haan, 2009).

Pitanja i smjernice za daljnje promišljanje:

- Koje prakse i/ili sisteme reciprociteta mogu prepoznati u području vlastitog rada? Jesu li oni dobrovoljni ili inicirani od strane nekog drugog?
- Koje mogućnosti otvara reciprocitet, odnosno izmjena između mene i mojih učenika?
- Što mogu učiniti kako bih promicao reciprocitet među svojim učenicima?

Ključne riječi/ Unakrsne reference

Refleksivnost, školovanje

Literatura:

Mauss, M. (1997). Die Gabe. In M. Mauss, *Soziologie und Anthropologie 2* (S. 20-137). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Paradise, R., & De Haan, M. (13. Juli 2009). Responsibility and Reciprocity: Social Organization of Mazahua Learning Practices. *Anthropology & Education Quarterly*, S. 187-204.

Stegbauer, C. (2011). *Reziprozität-Einführung in soziale Formen der Gegenseitigkeit*. Deutschland: VS Verlag

TRANSCA

für Sozialwissenschaften.

Wolcott, H. (1977). *Teachers Versus Technocrats: An Educational Innovation in Anthropological Perspective*. Oxford: Altamira Press.

Autorice teksta: Magdalena Steger, Christa Markom, Jelena Tošić (Austrija)

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.

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



TRANSCA

Refleksivnost

„Uspjeti se pronaći na osobnoj i profesionalnoj razini u povijesti kako bi spoznali sile koje određuju Vaše postojanje, glavna je osobina i značajka učitelja koji je uspio iskoristiti proces reflektivnosti, te tada može započeti djelovati prema svijetu na način da ga promijeni.“
(Smyth 1989:15)

Zašto pročitati ovaj tekst?

Refleksivnost je temeljni stup odgovornosti i profesionalnosti svakog učitelja. Osnovna ideja refleksivnosti znanstveno je predstavljena i obrazložena u ovom tekstu, te razmotrena i preispitana iz antropološke perspektive. Svrha ovog teksta je ohrabriti čitatelja da shvati refleksivnost kao vitalan i ključni dio svoje osobne i profesionalne kvalitete.

Naposljetku, radna okolina učitelja je dinamičnija od skoro svake druge radne okoline u drugim zanimanjima – učiteljsku profesiju prate raznolike grupe učenika koji se razvijaju i rastu kao individue. Iako se sve ovo odvija na intelektualnoj razini – u aspektu didaktike – još se više odražava kroz međuljudski kontakt i razmjenu. Ne postoji „čisto“ prenošenje znanja, ono se uvijek odvija kroz socijalnu interakciju – prijenos znanja je zavisan o pojedincu, odnosno, osobama koje su uključene. Ovo se još jasnije vidi kroz naša vlastita životna iskustva i naše biografije, kad razmislimo o tome koliko su utjecaja na naš razvoj imale naše učiteljske figure. Svatko tko čita ovaj tekst može se prisjetiti pozitivnih i negativnih sjećanja: u jednom slučaju, nastavnik hrvatskog jezika otvorio Vam je vrata ljepote jezika još u osmom razredu, dok u drugom slučaju čitatelj ili čitateljica ovog teksta više nikad neće zaigrati nogomet jer je nastavnik iz tjelesnog odgoja nepravedno ocjenjivao njegov ili njezin trud na školskom satu. Međuljudska interakcija je ono što nas čini onakvima kakvi jesmo, dok konflikti imaju dugotrajan utjecaj na nas i našu osobnost. S druge strane, gledajući iz aspekta društvenih znanosti, međuljudski konflikti nisu samo „čisto privatne“ prirode, već također upućuju i na veće probleme u društvu. Stoga, konflikti unutar škole se ne mogu gledati nezavisno od problema u društvu kao cjelini. Oni se često manifestiraju u mikro-situacijama, ali to često nije prepoznato od strane onih koji su u to uključeni. U tom smislu, ovim tekstom Vas pozivamo da nanovo i na drugačiji način sagledate Vašu nastavničku praksu, te da je preispitate. Refleksivnost je ključna vještina, ona je mogućnost da pojedinac krene od sebe i preispita na koji način pojedinac sudjeluje u konfliktu. U konačnici, sposobnost refleksije je i ključni dio odgovornosti nastavničke profesije, s ciljem osmišljavanja procesa inkluzivnog podučavanja, te odgovornosti nastavnika da spozna koncept cjeloživotnog učenika, odnosno da je i sam učenik, a ne samo prenositelj znanja.

Povijesni kontekst

Razvoj dvaju bitnih stavki u drugoj polovici dvadesetog stoljeća imao je veliki utjecaj na obrazovni antropološki pristup refleksivnosti unutar učionice. Navedeno je ukratko opisano u nastavku teksta - koju ulogu igra u obrazovanju ali i u društvu danas igra rasprava, te koliko može pomoći u međusobnom razumijevanju.



TRANSCA

S jedne strane, pojava diskusije u društvenim znanostima kroz sedamdesete i osamdesete godine dvadesetog stoljeća stavila je poseban naglasak na reflektivnost i redefinirala njenu važnost kao nikada prije. To je ostavilo veliki trag na društvenim znanostima i snažno utjecalo na to da reflektivnost postane temelj kvalitete i etičkih standarda istraživanja. Do tada, znanost je bila „objektivna“, na primjer - kroz istraživanje su se mogle iznositi opženo važeće i neutralne izjave o društvu i ljudima. U ovom pristupu, reflektivnost je jednostavno obuhvatila iduće: osigurala je da će se udovoljiti znanstveni standardi poput ponavljanja, provjere i potvrde. Drugim riječima, poželjni uvjeti bili su poput onih u laboratoriju – svaki utjecaj mogao se regulirati i svaki se faktor uzimao u obzir. No, nakon određenog vremena, došlo je i do kritičkog razmišljanja. Naime, nametnulo se pitanje jesu li društvene znanosti ispunile vlastite standarde u tom aspektu, pošto se potpuno zanemarila jedna vrlo bitna činjenica - uloga samog istraživača.

Upravo to je od velike važnosti, pošto vlastite ideje, perspektive i pretpostavke pojedinca koji provodi istraživanje imaju ogroman utjecaj na njega ili nju. Ono što ja uzimam u obzir, kako ja gledam na stvari i na koje aspekte ja obraćam manje pozornosti je uvelike pod utjecajem mojih vlastitih iskustava. Jedna od glavnih kritika upućenih u raspravu bila je to što se pristupi društvenih znanosti ne prepoznaju, već se društvo samo promatra s „pogledom od nigdje“ (Haraway 1988), odnosno, kompletno se ignorirao specifičan položaj i perspektiva iz koje se stvari promatraju i analiziraju. Ilustrirano fiktivnim primjerom, ovo upućuje na iduće: istraživač koji pripada gornjoj klasi njemačkog društva došao bi do potpuno drugačijih rezultata u, recimo, predgrađu Cape Towna, nego što bi došao neki istraživač koji je rodom iz tih krajeva. Moja iskustva, temeljem vlastitog, specifičnog porijekla, imaju ogroman utjecaj na moju percepciju, moj sustav vrijednosti i moje poglede na svijet.

Generalno gledajući, ovo samo po sebi nije nužno niti dobro niti loše, ali nameće neka važna pitanja: Koju ulogu igraju moje vlastito porijeklo i moja vlastita iskustva? Koje su razlike u životnim iskustvima u usporedbi s pojedincima o kojima se istražuje? Do koje je mjere moja percepcija oblikovana vlastitim pretpostavkama? Ove debate dovele su do razmišljanja da reflektivnost u suvremenim pristupima uključuje iduće: biti svjestan vlastite pozicije i odgovornosti koja se odražava na posljedice ovih stavova.

S druge strane, kako se pokazalo kroz antropologiju obrazovanja još od početka pedesetih godina dvadesetog stoljeća, sličan problem postoji i u kontekstu škole. Nova otkrića kroz studije antropologije obrazovanja Spindlera u Sjedinjenim Američkim Državama bila su zapanjujuća: na primjer, 1951. godine George Spindler prikazao je u svojoj klasičnoj studiji razreda do koje mjere samo-percepcija nastavnika Rogera Harkera (pseudonim) nije korespondirala sa stvarnošću. Roger Harker bio je uvjeren da se prema svim učenicima treba ophoditi potpuno jednako. S druge strane, Spindler je zamijetio da se kvaliteta i kvantiteta tretmana učenika u razredu uvelike razlikovala – učenici koji nisu bili slični porijeklu Harkera (bijelac, srednja klasa, ...) dobivali su puno pažnje i pozornosti, dok su učenici koji nisu spadali u tu kategoriju dobivali jako malo pažnje. To je uključivalo i neformalnu interakciju poput zbivanja pošalica i razgovora izvan učionice. To je također je utjecalo na očekivanja od učenika, i stoga se od grupe učenika koja nije pripadala Harkerovoj



TRANSCA

grupi puno manje očekivalo i zahtijevalo, te su stoga oni i bili znatno manje motivirani i ohrabrivani. Problematiku su zamijetili samo učenici koji su bili u navedenoj situaciji i izrazili su nezadovoljstvo radi navedene situacije, dok nitko drugi – niti nastavnik niti ravnatelj – nisu primijetili ove probleme. U ovoj situaciji ključan je fokus Rogera Harkera kao pojedinca koji je uzrokovao konflikte u učionici. U ovoj situaciji, u središte pozornosti se vraća nastavnik, dok ni nastavnik nije gledao na konflikte „sa stajališta od nigdje“. Kako što je navedeno gore u tekstu, djelovanje i osobnost nastavnika ili nastavnice ostali bi i dalje nezapaženi i drugi pojedinci koji su se našli u situaciji bili bi navedeni kao glavni razlog konflikta. Ovaj fenomen se opetovano i iznova razmatrao tijekom 60 godina istraživanja antropologije obrazovanja, u raznim kontekstima. Glavni problem u ovim situacijama jest da takvi konflikti, između nastavnika i učenika, nikada nisu bili „čisto osobne“ prirode. Naprotiv, vlastita iskustva proizlaze iz naših iskustava i odnosa, poput kulturnog nasljeđa i porijekla, spola ili društvene klase, i pod utjecajem su naših interakcija. Problem pak nastaje ukoliko je druga osoba označena kao „različita“ ili nekompatibilna bez da smo se osvrnuli na naše karakteristike. I u ovim situacijama je upravo refleksivnost od najveće važnosti.

a) Rasprava

Ipak, glavni problem je i dalje isti, koji nastaje samim pokušajem pisanja o refleksivnosti: Refleksija nije jednostavno izvlačenje i racionalna analiza jasnih situacija. Pak, iskustvo nalaže da je realnost nešto sasvim suprotno – kaotična, puna emocionalnog naboja i puna kompleksnih pojmova. U tom aspektu, ne postoji jednostavno uputstvo za refleksiju niti mogućnost mjerenja refleksivnosti u svakodnevnom životu, već vlastita intuicija pojedinca igra najveću ulogu u ovom procesu, kako na nastavi tako i u svim ostalim situacijama. Stoga, nastavnička struka zahtjeva osjetljivost i senzibilnost, neprestano preispitivanje samoga sebe, ili kako je nastavnik Jean Ruddick to sročio u odnosu na nastavnike: „Ne preispitivati vlastito djelovanje je neodgovorno; sagledavati predavanje kao eksperiment i nadgledati vlastitu izvedbu je odgovorno i profesionalno“ (Smyth 1989:16).

b) Primjeri iz prakse

U ovom aspektu, praktični primjeri ne mogu biti priručnik za refleksivnost, ali mogu omogućiti prostor za pojedince i odgovarajuće kontekste. Takav koncept iznio je renomirani znanstvenik J. Smyth. Nadovezujući se na Smythovu teoriju, klasičan primjer sistematske refleksije okrenute praksi provodi se u 4 koraka:

1. **Opiši se... Što ja radim?**
2. **Informiraj se... što ovo znači?**
3. **Konfrontiraj samog sebe... kako sam postao ovakav?**
4. **Rekonstruiraj... što mogu raditi drugačije?**

Opiši se: Osnovna ideja ovog koraka je da svaki oblik refleksivnosti mora biti usmjeren ka praksi, te stoga autor sugerira da se detaljno zapišu situacije, događaji i dane u kojima ste se zatekli. Ovo ne morate zapisivati akademskim jezikom, baš naprotiv, važno je koristiti terminologiju s kojom ste dobro upoznati. Takve personalizirane priče su odličan početak te temelj za drugi korak.

Informiraj se: U ovom koraku nastoji se pronaći teme koje se ponavljaju te pedagoške principe koji su intuitivno korišteni u opisanim situacijama. Po mogućnosti u obliku „čini se da...“ rečenicama,



TRANSCA

nesvjesno odabrane metode i strategije mogu postati vidljive te u konačnici artikulirati implicitnu teoriju pojedinca. Prema Smythu, cilj je da nastavnici pokušaju „u svojim predavanjima napraviti odmak od mističnosti [...] do situacije gdje su u mogućnosti kroz raspravu s drugima uvidjeti prirodu sila koje utječu na način na koji rade, te da uvide kako se, za promjenu, mogu nadići iznad pukog raspravljanja o problemu i poduzeti konkretne korake“ (Smyth 1989:14).

Konfrontiraj se: Ovaj korak kreće se od osnovne ideje da razmišljanje i akcija pojedinca – u ovom kontekstu nastavnoj praksi – nije individualan izbor, već je pod utjecajem dubokih kulturoloških vrijednosti i normi. Kako bi se shvatilo kako se sustav vrijednosti i svjetonazor pojedinca formiraju, Smyth sugerira da bi nastavnici trebali krenuti od retrospektive, odnosno, sagledati svoje vlastite biografije. To bi moglo stvoriti svijest o posebnim iskustvima. Ključna pitanja na ovu temu mogu se pronaći na kraju ovog teksta.

Rekonstruiraj: Posljednji korak je praktična realizacija prijašnjih saznanja i otkrića. U ovom koraku polazi se od ideje da je ključno da su „ljudi koji se bave podučavanjem trebali biti isti oni ljudi koji o tome reflektiraju, i obrnuto“ (Smyth 1989:15). Na ovaj način, nakon što nastavnik postane svjestan vlastitih praksi i samog sebe kao osobe, može donijeti odluke: Želim li stvari raditi drugačije? Trebam li se držati ovog ili onog razmišljanja ili djelovanja? Oboje je moguće, ali rješenje je u tome da nastavnik postaje svjestan dimenzija i efekata svojeg djelovanja.

Pitanja i smjernice za daljnje promišljanje:

- Što moje prakse i postupci govore o mojim pretpostavkama, vrijednostima, uvjerenjima o predavanju?
- Odakle dolaze ove ideje?
- Koje su društvene prakse izražene u ovim idejama?
- Što me tjera da se držim svojih teorija?
- Koje aspekte moći one utjelovljuju? U čijem će interesu biti moji postupci?

(Smyth 1989:15)

Ključne riječi/ Unakrsne reference

Literatura:

Haraway, D. (1988). "Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective." *Feminist Studies* 14, 3: 575-599.

Spindler, G.; Spindler, L. (2000). *Fifty Years of Anthropology and Education 1950-2000*. Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2000.

Smyth, J. (1989). "Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education," *Education and Culture: Vol. 09* (1).

Autor teksta: Paul Sperneac- Wolfer (Austrija)



TRANSCA

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.

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



Reprezentacija

Zašto pročitati ovaj tekst?

Koncept reprezentacije odnosi se na središnju društvenu praksu koja proizvodi kulturu i značenje – treba istaknuti da je reprezentacija simbolička domena u središtu društvenog života. Reprezentacija je ključni dio procesa pomoću kojeg se značenje proizvodi i razmjenjuje između pripadnika neke kulture. To uključuje upotrebu jezika, znakova i slika koje označavaju ili predstavljaju stvari (Hall 1997). Jezik, u svom najširem smislu, ovdje ne uključuje samo govorni ili pisani jezik, tjelesne geste i slično, već i druge načine stvaranja značenja, poput načina na koji modna industrija koristi odjeću ili televizija koristi digitalne slike i slično. Kao takva, reprezentacija je središnje obilježje obrazovanja, ili točnije, sam obrazovni sustav predstavlja oblik reprezentacije, baš kao i znanstvene discipline, uključujući antropologiju. Institucionalni aranžmani i diskursi, kao i nastavnici kao pojedinci, duboko su uključeni u stvaranje smisla – oni organiziraju, definiraju i predstavljaju povijesno specifična znanja i poglede na svijet.

Stoga je promišljanje o procesu reprezentacije u obrazovnom okruženju od velike važnosti za odgajatelje. Tekst će prvo objasniti što se podrazumijeva pod reprezentacijom i staviti je u kontekst antropologije. Potom će ponuditi ponovno promišljanje o obrazovanju kao jednom od diskursa koji također čini sustave reprezentacija i ponuditi etnografski primjer.

Povijesni kontekst

Ovdje se pozivamo na ono što Hall (1997) uširoko identificira kao konstruktivistički pristup reprezentaciji i stvaranju značenja. Ovaj pristup tvrdi da niti same stvari, niti pojedini ljudi ne mogu popraviti značenje u jeziku. Značenje se proizvodi, ono se konstruira putem reprezentativnih sustava. Kamen može biti gusta masa sa strane ceste, može biti gromada, može biti oružje, alat, građevinski materijal, ukras itd. Značenje stijene nije u samoj stijeni, već u odnosima u koje ih ljudi stavljaju. Ne smijemo zamijeniti materijalni svijet u kojem postoje stvari i ljudi, i simboličke prakse i procese kroz koje djeluju reprezentacija, značenje i jezik (Hall 1997).

U 1980-im su dominantni pogledi na reprezentaciju u društvenim i humanističkim znanostima prešli na konstruktivističke pristupe koji su niknuli potaknuti specifičnim teorijskim i povijesnim uvjetima vremena (poslije Drugog svjetskog rata, dekolonizacija, postkolonijalna kritika itd.). Marcus i Fisher (2003) ovu su tranziciju nazvali "krizom reprezentacije".

Teorijski pomak prema pitanjima reprezentacije u mnogim disciplinama uključio je primjenu samokritične refleksivnosti na probleme proizvodnje znanja, stvaranja istine, interpretacije i diskurzivne oblike reprezentacije. U antropologiji je "kriza reprezentacije" nastala iz nesigurnosti o adekvatnim sredstvima za opisivanje društvene stvarnosti i pokrenula je kritičku raspravu o antropologiji "Drugog", njenoj metodi (etnografija), mediju (rad na terenu i terenskim lokalitetima) i krajnjoj namjeri (proizvodnja znanja) (Marcus & Fisher 2003; Clifford & Marcus 1986). Viđenje da je kultura sastavljena od ozbiljno osporavanih kodeksa i reprezentacija, da su političko i pjesničko nerazdvojni i shvaćanjem da znanost nije iznad



TRANSCA

povijesnog i jezičnog procesa (Clifford & Marcus 1986), ističe skup temeljnih pitanja discipline. Kako antropologija može iznijeti objektivne tvrdnje o onima koje promatra? Koje su etičke i političke dimenzije konstruiranja reprezentacije drugih kultura? Što ta naglašena pitanja mogu otkriti o reflektivnosti, kako se disciplina može prilagoditi takvoj kritici i treba li uopće? Ova kritična pitanja korisna su za istraživanje s obzirom na obrazovne prakse i procese reprezentacije.

a) Rasprava

Počnimo s primjerom segregiranog školovanja u Bosni i Hercegovini, nazvanog "dvije škole pod jednim krovom", uobičajene u središnjim i južnim dijelovima zemlje, u kojim uglavnom žive Bošnjaci i Hrvati. Učenici učinkovito pohađaju dvije različite škole u jednoj zgradi. Učenici pohađaju školu u različitim smjenama i s dugim stankama, kako bi umanjili kontakt među njima. U nekim školama ulaze na različite ulaze ili moraju koristiti različita stubišta. Koriste različite udžbenike; imaju različite nastavnike, pa čak i posve različit administrativni sustav. Čak i u takozvanim „objedinjenim“ školama, poput mostarskih gimnazija, bošnjački i hrvatski učenici imaju različite nastavne programe - zajedno su na tjelesnom i u informatičkoj učionici, ali uče odvojeno, na drugim jezicima, te imaju drugačiji program na satovima geografije i povijesti.

Sada razmislite o obrazovnim ustanovama kao reprezentacijskim sustavima koji se bave idejama i istinama o tome kakav je svijet i treba biti. Nastava pojedinih predmeta - matematike, jezika, glazbenog, geografije itd. - i njihova organizacija (u smislu kada, kome i kako se podučavaju) ne daju jednostavno objektivne opise svijeta i ne prenose objektivno znanje. Nije da jednostavno oblikuju logičke sklopove; oni generiraju prikaze i vrijednosti atributa i značenja u skladu s određenim perspektivama ili klasifikacijskim shemama koje su povijesno specifične. Obrazovne institucije primjenjuju, prikazuju, proizvode i dijele znanje s određenim ciljevima. Oni su posrednici značenja jer im institucionalna pozicija omogućuje artikulaciju i jačanje specifičnih okvira znanja.

Da bismo dalje razmišljali o obrazovanju kao reprezentativnom sustavu, možemo istražiti pitanje rase. Evolucijska i fizička antropologija bila je duboko upletena u izgradnju i širenje reprezentacija racionaliziranih drugih koje i danas stoje u osnovi općih shvaćanja rase. Međutim, kulturni antropolozi također su radili na suprotstavljanju takvim vrstama reprezentacija. U prvoj polovici 20. stoljeća, jedan od "očeva antropologije", Franz Boas (1858. - 1948.) i skupina njegovih studenata antropologije, analizirali su popularne K-12 udžbenike u američkim školama. Otkrili su da većina udžbenika "zloupotrebljava pojam rase", dok značajan dio „podučava ono što nacističke doktrine podrazumijevaju pod superiornim i inferiornim rasama " (Boas u Burkholderu, 2011). Boas je izravno surađivao s učiteljskim sindikatima, istaknutim nacionalnim prosvjetnim radnicima i mnogim svojim bivšim učenicima iz područja antropologije kako bi stvorio što precizniju predstavu o ljudskoj raznolikosti u osnovnim i srednjim školama. Jedna od Boasovih učenica, Ruth Benedict, nastavila je podučavati učitelje o konceptu rase. Druga učenica, Margaret Mead podučavala je nastavnike strožoj definiciji kulture. Slijedeći Boasov primjer, i Benedikt i Mead radile su izravno s nastavnicima,



TRANSCA

obrazovnim organizacijama, vojskom i sindikatima kako bi osmislili program tolerancije za vrijeme Drugog svjetskog rata (Burkholder, 2011).

Povijesne i društvene promjene, političke borbe, prolazak vremena, globalizirano tržište rada i zemljopisno širenje znanstvenog rasizma i drugi događaji promijenili su način na koji je rasa predstavljena i promišljena u cijelom svijetu. Ono što podučavamo i način na koji podučavamo (kao i ono što mislimo) o rasi nije postalo manje osporavano pitanje, kako za nastavnike, tako i za antropologe, znanstvenike, studente, roditelje i društvo u cjelini.

b) Etnografski primjeri

U 1990-ima Linwood H. Cousins (1999) proveo je etnografsku studiju u crnačkoj srednjoj školi i zajednici u američkom gradu. Dvogodišnja terenska nastava omogućila mu je da opiše kako se reprezentacija razreda premješta na rasne / etničke i rodne odnose u školi koja se ponosi društvenom mobilnošću prema gore, odnosno rastućoj mobilnošću, utjelovljenoj u pojmovima respektabilnih vrijednosti, ponašanju i stavovima u odnosima u školi, obitelji i zajednici.

Cousins posebno analizira koji su načini odijevanja, razgovora, gestikulacije i druženja konstruirani kao primjereni od strane školskog osoblja, učenika, roditelja i šire zajednice, a za razliku od njih, iz različitih razloga smatraju da su zabrinjavajući i neprikladni. Istražuje kako se studenti odnose i poigravaju s različitim prikazima rase, klase i spola te na koji način pregovaraju vlastiti identitet na temelju toga.

U kontekstu zajednice i škole gdje učenici teže ka uzlaznoj društvenoj mobilnosti usvajanjem životnog stila, ponašanja i kulture srednje klase - na estetiku popularnog crnačkog žanra, poput hip hopa, gleda se kao na destruktivno, izrugivanje i nepoštivanje crne zajednice. U popularnom shvaćanju nekih, hip-hop se smatra kulturom "niže klase" i povezan je s crnačkim kriminalom, nasiljem, seksizmom i seksualnom promiskuitetnošću.

Iako su neki učenici koji su se odijevali i ponašali kao da su iz "niže klase" imali roditelje s fakultetskim obrazovanjem, dobrim plaćama i mobilnošću prema gore kroz obrazovanje, njihov način života - prvenstveno tamo gdje su živjeli, vrstu crnačke etničke odjeće koju su nosili i hranu koju su jeli, i njihova tendencija da u velikoj mjeri govore afroameričkim engleskim (AAE) - podržavali su druge simbole u školi kako bi mnogim učenicima i osoblju signalizirali utjecaj niže klase na svoje porijeklo. Mnogim učiteljima, roditeljima, učenicima i zaposlenicima glasno je ponašanje, na primjer, predstavljalo ležernost, socijalnu zaostalost i općeniti nedostatak odgovarajućih vrijednosti i ukusa, posebno kad su učenici bili "glasni" u ne-crnačkom okruženju. Za mnoge u zajednici glasno je ponašanje sramotilo „rasu“ i pokazalo „pripadnost nižoj klasi“.

Tijekom Cousinovog istraživanja škola je odlučila kontrolirati ponašanje učenika i počela kažnjavati učenike koji nisu prikazali odgovarajuće ponašanje i stilove poput urednog odijevanja, pravilnog govora i poštivanja autoriteta.

Dok su učenici priznavali i cijenili poštovanje njihove zajednice prema određenim govornim istupima, ponašanju i estetici u skladu s rodnom i rasom, također su ih gazili i omalovažavali pretjerivanjem, označavanjem i ismijavanjem njihovih osobina srednje i niže klase. U tom smislu, postupci učenika poput odbijanja bjelačkog nastavnog programa nadilaze jednostavne



TRANSCA

interpretacije prkosa, nezrelosti, otpornosti i reprodukcije. Cousins tvrdi da ti adolescenti imaju vlastita sredstva i mnoštvo težnji i namjera koje su bile kompatibilne i nespojive s onima njihovih vršnjaka, obitelji i zajednice. Trendovi, poput odjernih trendova, jezika, glazbe i stavova uključeni su u osobnu i javnu politiku i prisvajaju se kao negativni simboli rasnog / etničkog, klasnog i rodnog identiteta. Pregovarajući između različitih prikaza životnih mogućnosti, učenici su oblikovali vlastite identitete koji se nisu uklapali u odgovarajuće klasifikacije, ali su pokazali dubok utjecaj na njihove obrazovne mogućnosti.

Za daljnje promišljanje:

1. Razmislite o temama koje podučavate. Jeste li se ikad zapitali na koji su način one predstavljene Vašim predavanjima, odnosno u udžbeniku? Ima li Vaš predmet nešto drugačije značenje za Vas, Vaše studente, druge kolege i opću zajednicu?
2. Koje su vrijednosti povezane s Vašim predmetom? Omogućavaju li ove asocijacije (ako da koje?) ono što vi učite težim ili jednostavnijim?
3. Ima li Vaša škola pravila o "pristojnom" ili prikladnom ponašanju i odijevanju? Kontrolira li škola ponašanje i životni stil učenika na temelju onoga što predstavljaju? Ako je odgovor da, što i čiji je identitet u pitanju?
4. Možete li dati primjer kako učenici se učenici ponašaju u skladu / poigravaju s pravilima primjerenosti? Raspravite o tome što bi to moglo predstavljati učenicima?
5. Mislite li da ono što predajete utječe na Vaše učenike i koliko izvan razumijevanja stečenih znanja i vještina? Je li povezana s određenom vrstom životnog puta?

KLJUČNE RIJEČI / Unakrsne reference

Reprezentacija, jezik, simbolizam, kultura, obrazovanje, rasa

IZVORI:

Burkholder, Z. (2011). "Can Anthropology Improve Antiracist Education?". *Anthropology Now* 3/3: 36-46.

Clifford, J., Marcus, G. E. (1986). *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. University of California Press.

Cousins, L. H. (1999). "'Playing between Classes": America's Troubles with Class, Race, and Gender in a Black High School and Community". *Anthropology & Education Quarterly* 30/3: 294-316.

Hall, S. (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. SAGE Publications.

Marcus, G. E., Fischer, M. M. J. (2003). *Antropologija kao kritika kulture: eksperimentalni trenutak u humanističkim znanostima*. Zagreb: Naklada Breza.

Organization for Security and Cooperation in Europe. Mission to Bosnia and Herzegovina. 2018. „Two Schools Under One Roof” The Most Visible Example of Discrimination in Education in Bosnia and Herzegovina



TRANSCA

Autrice: Jelena Kupsjak, Danijela Birt Katić (Hrvatska)

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.

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



TRANSCA

Skriveni kurikulum

Zašto pročitati ovaj tekst?

Koncept skrivenog kurikuluma koristan je za 1) istraživanje implicitnih znanja, moralnih pretpostavki i hijerarhijskih nacрта koji su ugrađeni i preneseni kroz školsku organizaciju i rutinu učionice - i 2) procjenu njihovog utjecaja na učenje, osjećaj pripadnosti i oblikovanje identiteta djece. Koncept nam pomaže da razmislimo o kontradikcijama školovanja tako što nam skreće pozornost na to kako naponi na uvođenju vrijednosti demokratske ravnopravnosti mogu dovesti do održavanja hijerarhije utemeljene na klasama ili kako širenje univerzalne pismenosti ima tendenciju prelaženja granica lokalne pismenosti.

Skriveni kurikulum nije egzaktan pojam. Postavlja se pitanje kako se „kurikulum“ skriva, tko ga je od koga skrio i zašto. Također se nameće pitanje kako djeca prepoznaju "skriveno poruke". Budući da označava tajnu suradnju, ovaj se pojam češće koristi kao isticanje negativnih, a ne pozitivnih posljedica školovanja. Budući da ne nudi teoriju učenja, većina analiza posljedica „skrivenih kurikuluma“ su samo nagađanja.

Unatoč tim nedostacima, uključili smo ovaj koncept kako bismo potaknuli promišljanje o međusobnom utjecaju pedagoškog, institucionalnog i socijalnog okruženja za učenje i skrenuli pažnju na važno pitanje o tome kako ljudi uče ono što se izravno ne podučava.

Povijesni kontekst

Kako bi objasnio postojanost kontradiktornih i nepoželjnih značajki društva, Robert Merton (1956.) istaknuo je razliku između manifestnih (namjernih) i latentnih (nenamjernih) funkcija kako bi upozorio na mnoge neizravne ili implicitne posljedice ljudskog djelovanja (Helm 1971). Oslanjajući se na Deweyjev pojam „kolateralnog učenja“ i Dreebenov nepisani kurikulum, P. W. Jackson (1968.) skovao je termin „skriveni kurikulum“, koji se koristi za istraživanje prešutnih ili implicitnih poruka koje se prenose svakodnevnim rutinama u učionici (Cornbleth 1984: 35). Njegov cilj bio je ispitati kako djeca proživljavaju moralno prožete rutine izmjenjivanja, sjedenja, slušanja, postrojavanja, te načina na koji učitelji zadržavaju svoj autoritet pri ocjenjivanju i održavanje discipline.

Jackson je tvrdio da za postizanje uspjeha u školi učenici moraju savladati i "službene" i "skriveno" kurikulume (1968: 33-34). Moraju ispunjavati akademske zahtjeve, dok se kreću u društvenoj intimi prepune učionice, u stalnom vrednovanju učitelja i vršnjaka i pedagoškog autoriteta nastavnika kojim definira i odlučuje (1968: 35-36).

Koncept skrivenog kurikulumu bio je popularan u sedamdesetim i osamdesetim godinama dvadesetog stoljeća u kritičkim studijama uloge škole kao ekonomske i političke institucije. U knjizi "Socijalno obrazovanje u učionici: Dinamika skrivenog kurikulumu", Giroux i Penna (1979) osporavaju „naivnu“ ideju da samo reforma kurikulumu može riješiti postojeće probleme podučavanja i učenja. Oni definiraju skriveni kurikulum kao nestabilne norme, vrijednosti i vjerovanja koja se učenicima prenose kroz temeljne značenjske strukture kako u formalnom sadržaju nastavnog plana tako i u svakodnevnom životu u učionici (1979: 22). Kad se prešutno prenesu kao objektivno, frakcijsko znanje i neupitne istine, neistražene



TRANSCA

kulturne pristranosti i ideološke pozicije i društvena kontrola svojstvena njima, potencijalno narušavaju demokratske obrazovne ciljeve (1979: 21-22).

Vallance tvrdi da je socijalna kontrola oduvijek bila obilježje javnog školovanja, što se često smatra korisnim za njegov doprinos društvenoj koheziji (usp. Durkheim). S obzirom na to da svakodnevne školske rutine nisu skrivene, već se izvode otvoreno, Vallance sugerira da je "otkriće" skrivenog kurikuluma 1960-ih više imalo veze s činjenicom da je "kontrolna funkcija škole" izbrisana s tadašnjih javnih objava obrazovanje (1973-4: 5-6).

Koristeći pojam skrivenog kurikuluma u smislu 'skrivenog dnevnog reda', studije su se bavile obrazovnim paradoksima, poput načina na koji javne škole govore ideologijama socijalne jednakosti dok reproduciraju hijerarhije temeljene na društvenoj klasi, rasi i spolu. U novije vrijeme koncept skrivenog kurikuluma primijenjen je u kritičkim studijama medicine, znanosti, glazbe i tjelesnog odgoja kako bi se istražile implicitne spolne pristranosti i načini profesionalizma.

a) Rasprava

Slično konceptima kao što su "kultura" i "diskurs", "skriveni kurikulum" ne postoji „tamo negdje“ već ga treba otkriti. To je analitička sinteza, izgrađena od socijalne organizacije koja se može promatrati, te obrazaca ponašanja specifičnih za određeno okruženje. Kao domena ispitivanja korisna je za razmišljanje o 1) odnosu škole i društva i 2) metakomunikaciji (Bateson 1972) svojstvenoj svim institucionalnim praksama. Pokušaji razgraničenja jasnih granica između službenih i skrivenih kurikuluma nisu urodili plodom, jer su socijalni, didaktički, moralni, emocionalni i kognitivni aspekti, recimo, frakcije učenja ili povijesti vikinga u učionicama 20-30 učenika, neizbježno zapleteni, istovremeni i nerazdvojni.

Skriveni kurikulum zamišljen je kao „nepisani“, „neistraženi“, „latentni“, „implicitni“ i „prikriveni“ „ne-akademski ishod“, „nusproizvod“, „ostaci“ ili „sekundarne posljedice“ školovanja (Valance 1973-4: 6-7). Ovaj konceptualni nered otežava utvrđivanje onoga što čini nepisani kurikulum, snagu njegovog utjecaja i mehanizme pomoću kojih djeluje. Dok se Dreeben pita: „Ako je nepisani kurikulum zaista nepisan“, skriven, šutljiv i latentan, kako znamo da postoji i ima li utjecaj na koji bi trebali obratiti pažnju?“ (1976: 114). Za njega je „nepisani kurikulum“ bio prikladna kratica za kulturne i strukturalne aspekte školske organizacije i poduke, kao i implikaciju da djeca izvode zaključke iz načina razmišljanja, socijalnih normi i principa ponašanja iz svog dugotrajnog uključivanja u ove aranžmane (1976: 112). Na primjer, kada promatraju svoje školsko okruženje kako bi procijenili načine i ograničenja prikladnog ponašanja, školarci će vjerojatno zaključiti da nastavnici na zamjeni nisu „pravi“ nastavnici i smatrati da ih stoga nije potrebno tretirati s istim poštovanjem.

„Otkrivanje“ skrivenog kurikuluma povezano je s tvrdnjama da škole sustavno podučavaju više od onoga što tvrde da podučavaju (Valence 1973-4: 5). Ipak to se odnosi na ljudsko stanje općenito. Budući da riječi smanjuju složenost djelovanja, ljudi uvijek čine više nego što tvrde. Pokušate li opisati „sve što se događa“ u učionici u bilo kojem trenutku, ubrzo otkrivete da nikako ne možete riječima shvatiti svu radnju i implikacije djelovanja koje Vaša čula pokupe. Međutim, obraćajući pažnju na neke diskontinuitete između glume i govora (i odnosa koji nastaju među njima) možemo otkriti neke tragove i danoj situaciji dati smisao.



TRANSCA

Na primjer, ako se satovi koji se službeno planiraju započeti u 8 sati ujutro često počinju u 8:15, možemo zaključiti da satovi zapravo započinju 15 minuta kasnije od predviđenog.

Skriveni kurikulum navodno funkcionira na način da prikupi moralne vrijednosti, nauči poslušnosti i uslužnosti i socijalizira djecu na načine koji održavaju uspostavljene strukture klase, spola i rase. Ideja je da oblici društvene kontrole ugrađeni u školsku organizaciju i svakodnevne rutine „upute“ djecu na normativne i moralne načine življenja u svijetu. Utječući na obrasce ponašanja i razmišljanja, ovi aranžmani nude određene svjetske verzije i predstavljaju „praktične probleme“ koje djeca trebaju razmotriti. Takvi „problemi“ mogu uključivati treba li preskočiti red da bi stao pokraj dobrog prijatelja ili treba dijeliti grožđe sa svima za stolom ili samo s Louise. Oni uvijek uključuju i razmišljanje o tome kako se osjećati kad im se kaže da „se ponašaju u skladu s dobi“ ili da netko „zaostaje“. I oni uvijek uključuju i razmišljanje je li dobro „govoriti glasnije“ ili se „pritajiti“ u raspravama u učionici koje će možda prikazati različitosti u obiteljskoj podrijetlu koje čine značajnu razliku.

b) Etnografski primjeri

Jedna od glavnih osnova školovanja je da reforme često ne dovedu do željenih promjena; bolje rečeno one su nešto više od zadržavanja *statusa quo*. Kako bi objasnili takvo stanje stvari, neki se učenjaci okreću skrivenom kurikulumu. Iako su takve studije često teoretski opširne, a etnografski tanke, predstavljaju problem na koji treba obratiti pozornost.

U članku „Kritička teorija rase, multikulturalno obrazovanje i skriveni kurikulum hegemonije“, Michelle Jay preispituje ulogu skrivenog kurikuluma u obrazovanju tvrdeći da „omogućava obrazovnim institucijama da se zalažu za potporu multikulturalnim inicijativama, istovremeno suzbijajući transformacijske mogućnosti multikulturalnog obrazovanja“ (2003: 3). Jay se bavi pluralističkim naporima u SAD-u koji nastoje revidirati programe socijalnih studija kako bi bili više reprezentativni za populaciju koja se mijenja. Njihovi su ciljevi borba protiv rasizma, smanjenje predrasuda i diskriminacije, pružanje jednakih mogućnosti i socijalne pravde za sve te opremanje djece znanjem, stavom i vještinama za život u raznim nacijama i svijetu. Ipak, kako Jay primjećuje, unatoč svojoj tridesetogodišnjoj povijesti i značajnom napretku, multikulturalno obrazovanje i dalje nema dovoljno velik utjecaj na američko obrazovanje (2003: 4).

Oslanjajući se na Gramscijev pojam hegemonije i teorije kritičke rase, Jay teoretizira skriveni kurikulum kao 'hegemonistički uređaj', koji usprkos dobrim namjerama reformatora 'usisava multikulturalne inicijative natrag u sustav', sprečavajući bilo kakve značajne promjene postojećeg poretka (2003: 4). Ispitujući ulogu skrivenog kurikuluma u neuspjehu američkih škola da pravilno educiraju manjinske učenike, Jay primjećuje da transformacije koje potiču multikulturalne inicijative prijete moćni aranžmanima koji privilegiraju bijelce. Umjesto da mjere za održavanje ove pozicije moći vidi kao jednostavnu dominaciju odozgo, Jay se usredotočuje na 'hegemonističke strategije' (pregovaranje, ugradnja i koncesiju) usmjerene na osiguravanje usklađenosti. S obzirom na raznolikost američkog stanovništva, multikulturalno obrazovanje se ne može odbaciti. Međutim, ono se može „ugraditi“ implementiranjem dodatka nastavnim programima, godišnjim slavljinama i ideološkom asimilacijom na način koji održava ideološku sigurnost te u stvarnosti odvraća od svakog



TRANSCA

stvarnog propitivanja sustava koji omogućava ustrajnost rasističkog, seksističkog i klasističkog ugnjetavanja (Jay 2003: 6).

Jay stavlja "skriveni nastavni plan i program" koji ugrađuje "vrijednosti, stavove, ideje, ciljeve i kulturno i političko značenje dominantne klase" u samo središte kulturne i društvene reprodukcije škole. Tvrdi da reproduktivne snage školovanja sprečavaju transformacije koje traže pluralističke inicijative i na taj način podupiru privilegiju bijelaca, Jay iznosi uvjerljiv teorijski argument, ali nažalost, kao i mnogi učenjaci prije nje, vrlo je malo etnografskih dokaza o tome kako to zapravo djeluje u praksi.

Za daljnje promišljanje:

1. Pronađite praksu ili rutinu u Vašoj školi koja predstavlja „skriveni kurikulum“. Opišite detaljno ovu rutinu ili vježbu i razgovarajte o tome koja se „prešutna poruka“ odašilje djeci te kako djeca na to reagiraju.
2. Pronađite reformu politike ili kurikulumu, promjene koja se njome namjeravala uvesti, što se zapravo promijenilo ili nije promijenilo. Raspravite o tome tko ili što dopušta da se neke radnje i rutine nastave usprkos namjeri da se oni promijene.

KLJUČNE RIJEČI / Unakrsne reference

Prešutno znanje, znanje, kulturni modeli, hegemonija, stvaranje svijeta, akulturacija

Izvori:

Bateson, G. (1972). "A Theory of Play and Fantasy." In *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. University of Chicago Press.

Cornbleth, C. (1984). "Beyond Hidden Curriculum?", *Journal of Curriculum Studies*, 16/1: 29-36.

Dreeben, R. (1976). "The Unwritten Curriculum and Its Relation to Values." *Journal of Curriculum Studies*, 8/2: 111-124.

Giroux, H.A., A. N. Penna (1979). "Social Education in the Classroom: The Dynamics of the Hidden Curriculum." *Theory & Research in Social Education*, 7/1: 21-42.

Helm, P. (1971). "Manifest and Latent Functions." *The Philosophical Quarterly* 21/82: 51-60.

Jackson, P.W. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.

Jay, M. (2003). "Critical Race Theory, Multicultural Education, and the Hidden Curriculum of Hegemony." *Multicultural Perspectives: An Official Journal of the National Association for Multicultural Education*. 5/4: 3-9.

Vallance, E. (1973-4). "Hiding the Hidden Curriculum: An Interpretation of the Language of Justification in Nineteenth-Century Educational Reform." *Curriculum Theory Network*. 4/1: 5-



TRANSCA

21.

Autorica: Sally Anderson (Danska)

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.



Srodstvo/Povezanost

Zašto pročitati ovaj tekst?

Rodbinske i obiteljske mreže uokviruju život svih ljudi bez obzira na to gdje žive. Kao dio onoga što nas čini ljudima, ove mreže povezuju ljude i oblikuju odnose u svim društvima. Antropolozi su dugo proučavali različite oblike rodbinskih mreža kako bi shvatili kako ljudi organiziraju odnose u malim i velikim društvima. Antropološki pristup srodstvu i drugi oblici srodnosti korisni su za razumijevanje oblika srodnosti koji se oblikuju i oblikovani su u školama i širem obrazovnom kontekstu.

Povijesni kontekst

Louis Henry Morgan, američki pravnik i antropolog, bio je jedan od prvih koji je proučavao rodbinske sustave. Njegova knjiga "Drevno društvo" (1877.) postavila je temelje komparativnom proučavanju rodbinskih sustava diljem svijeta. Studije srodstva usredotočene su na simboličke sustave klasifikacije koji odobravaju i uređuju pravne i emocionalne međugeneracijske odnose porijekla i srodnosti, uzajamnosti i obveza. Kao osnova za sve društvene organizacije, srodstvo je ono što ljudi rade s "osnovnim životnim činjenicama: parenjem, trudnoćom, roditeljstvom, socijalizacijom, bratstvom i sestinstvom i smrću" (Fox 1983). Antropolozi su rano shvatili da ljudi različito razumiju i organiziraju srodstvo, ne nužno kroz biologiju ili "krvne" odnose, kao u većini europskih kultura, već i ekskluzivnim linijama porijekla, obvezama skrbi i odgoja ili življenja, zajedničkog rada i prehrane zajedno. Dakle, istraživanje srodstva razvilo se iz proučavanja komparativnih 'sustava' koji strukturiraju društva do proučavanja kako ljudi prakticiraju oblike srodnosti (Carsten 2000), razumiju uzajamnost bivanja (Sahlins 2013) i 'čine srodstvo' kroz svakodnevne i ritualne procese srodstva (Howell 2003).

a) Rasprava

U svom naumu da razumiju što srodstvo znači u kontekstu određenog društva, antropolozi su razvili niz srodnih koncepata kao što su: podrijetlo, potomstvo, loza, srodnost / pripadnost, srodstvenost / srodnost i izmišljeno (fiktivno) srodstvo. Pod utjecajem funkcionalističkih i strukturalističkih pristupa, socijalni antropolozi su prvenstveno proučavali društvenu strukturu i prava i obveze koje stvaraju i razumiju rodbinske mreže. Kulturni antropolozi, s druge strane, više su pozornosti posvetili značenju, praksi i agenciji u svom istraživanju simboličkih aspekata srodstva. Tijekom godina, antropolozi su mijenjali svoje stajalište o srodstvu, prelazeći iz srodstva kao *tijela i krvi* (Malinowski, 1930.) i *načina razgovora o imovinsko-klasnim odnosima* (Leach, 1967.), do *strateških izbora i emocionalnih veza* (Bourdieu 1977), *govora o mrežama političke moći* (Kuper 2016). Oni su također prešli od razmišljanja da *srodstvo ne postoji* (Schneider 1968), do razmišljanje da srodstvo koje se razumijeva pod pojmovima „uzajamnosti bića“ ili „zajedničke supstance“ (Sahlins 2000). Ako na trenutak zastanemo i razmislimo o tome kako je srodstvo uklopljeno u svakodnevni život i



TRANSCA

svakodnevnu stvarnost ljudi, kako oblikuje i stvara emocionalnu podršku, oblikuje pomoć između članova kućanstva, možemo potvrditi da je srodstvo univerzalni, vitalni princip društvenog života. Drugim riječima, srodstvo je bitno.

U svom radu na kulturama srodnosti (2000) Janet Carsten predstavila je nove koncepte u istraživanju srodstva, spola i politike. Bez odbacivanja bioloških i psiholoških aspekata srodstva, nove studije više su usredotočene na društvenu srodnost. Antropolozi sada proučavaju nove reproduktivne tehnologije, istospolne brakove, partnerstvo nasuprot braku, ponovni brak, nove oblike roditeljstva i kako se pojedinci i države nose s tim novim oblicima srodstva. Stalni izazov za antropologe jest razumjeti organizaciju rodbinskih mreža i druge oblike srodnosti u kontekstu specifične kulture, razumjeti zašto ljudi ulažu ogromne količine vremena i truda, energije i novaca u njegovanje bliskih odnosa s onima za koje smatraju da su povezani. U sadašnjem trenutku globalne međuovisnosti, mobilnosti i novih obiteljskih oblika, antropolozi se pitaju kako i zašto rodbinski i srodni odnosi još uvijek igraju važnu ulogu u životu pojedinaca. Zanimljivo za područje obrazovanja je kako možemo primijeniti antropološke pristupe u srodstvu i povezanosti kako bismo bolje razumjeli informiranje kulturnih pretpostavki, kao i dijeljenja djece između roditelja i učitelja. Kako škole oblikuju oblike vršnjačke povezanosti koji su važni za djecu i pedagoške pojmove socijalnog nasljeđivanja i mobilnosti.

b) Practical example:

Obiteljske povijesti mogu igrati važnu ulogu u podučavanju povijesti. Nastavnici se susreću s učenicima koji su doživjeli životne krize uzrokovane unutrašnjim obiteljskim tragedijama ili vanjskim čimbenicima kao što su ratovi, sukobi ili prirodne katastrofe. Takva iskustva doprinose oblikovanju obiteljskih narativa, koji se prenose s jedne generacije na drugu. Kako bi podigli svijest djece i pomogli im da se nose s tim događajima, te grade zajednicu razreda, nastavnici mogu omogućiti djeci da provode etnografska istraživanja o povijesti i pripovijestima svoje obitelji.

Takva istraživanja mogu uključivati provođenje intervjua s članovima obitelji i zajedničko istraživanje, obiteljske memorabilije i obiteljske fotografije. Učenici mogu stvoriti obiteljsko stablo, povezujući ljude na stablu pomoću fotografija i prezimena, te razgovarati o različitim pravima i obvezama koji definiraju odnose. Istraživanje obiteljskih prezimena omogućava učenicima da steknu uvid u to kako prezimena potječu od osobnih imena, mjesta podrijetla, obiteljskog vlasništva ili zanimanja. Rasprava o prezimenima omogućava učenicima upoznavanje obiteljskog identiteta s obzirom na društvenu skupinu ili klasu. Studenti također mogu stvoriti obiteljske i osobne karte mobilnosti koje prikazuju gdje se i kada se obitelj / pojedinac preselio i naseljavao, te postavlja pitanja zašto se obitelji kreću ili se sele.

Budući da učenici imaju mnogo različitih obiteljskih i osobnih povijesti i iskustava, trebalo bi im dopustiti da stvore obiteljska stabla zasnovana na emocionalnoj bliskosti ili drugim oblicima povezanosti od značaja za dijete, na primjer, s prijateljima, kućni ljubimcima, *au pair*, susjedima i tetkama.

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



TRANSCA

Pitanja za daljnje promišljanje:

1. Ne žive sva djeca u konvencionalnim nuklearnim obiteljima. Neki mogu imati samo jednog živog roditelja, neki žive s bakama i djedovima, drugi imaju razvedene ili istospolne roditelje. Razmislite kako u tim različitim obiteljskim situacijama možete sa studentima raspravljati o obitelji i rodbinskim vezama koristeći antropološke pristupe srodstvu i srodnosti?
2. Usporedite i kontrastirajte 'pravila' srodstva i obveze koje definiraju mreže rodbine s pravilima koja se odnose na društvene igre koje igramo s prijateljima i članovima obitelji ili pravila koja reguliraju cijenu božićnih poklona kupljenih za različite članove obitelji i prijateljsima.
3. Prezimena mogu imati različita značenja. I dok aristokratska prezimena ili prezimena povezana sa selima i zaseocima mogu označavati duže linije srodstva, trenutni oblici - kao što Scheper-Hughes ili Johnson-Hanks - označavaju brak između različitih rodbinskih skupina. Kako možete istražiti raznolikost i značaj prezimena prikazanih u učionici, a pritom ostati osjetljivi na to kako prezimena signaliziraju strukturne i simboličke nejednakosti klase, etničke pripadnosti, rođenja i još mnogo toga?
4. Zamolite djecu da naprave obiteljsko stablo tri-četiri generacije njihove obitelji. Raspravite o sličnostima i razlikama u ovim ljestvicama i kako djeca razvrstavaju i odnose bake i bake, tete, ujaka i rođake. Ostanite osjetljivi na ono što ovi grafikoni mogu otkriti kako obitelji rastu ili se smanjuju i kako su obitelji različito zaokupljene povijesnim događajima poput rata i etničkog čišćenja, migracija i ekonomskih prijetnji vlastitoj egzistenciji.

KLJUČNE REFERENCE / Unakrsne reference

Srodstvena terminologija, rodbina, rodoslovlje, rodbinski dijagram, krvne veze, srodnost, zajedničko porijeklo, migracija, pokretljivost

Izvori

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

Douglas, M. (1966/2002). *Purity and Danger: An Analysis of Concepts of Pollution and Taboo (Routledge Classics)*. Routledge.

Fox, R. (1983). *Kinship and Marriage. An Anthropological Perspective*. Cambridge University Press.

Howell, S. (2003). Kinning: The Creation of Life Trajectories in Transnational Adoptive Families. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 9(3): 465-484.

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



TRANSCA

Johnson-Hanks, J. (2007). "Women on the market: Marriage, consumption, and the Internet in urban Cameron." *American Ethnologist* 34(4): 642-658.

Parkin, R. (2004). *Kinship and Family: An Anthropological Reader 1st Edition*. Wiley-Blackwell

Sahlins, M. (2013). *What Kinship Is – And Is Not*. Chicago: University Press.

Schneider, D. (1968). *American Kinship. A Cultural Account*. The University of Chicago Press.

Strathern, M. (1992). *After nature: English kinship in the late twentieth century*. Cambridge: University Press.

Scheper-Hughes, N. (2001). *Kinship Negotiations: What's Biology Not/Got to Do with It*. In: Franklin, S., McKinnon, S. *Relative Values: Reconfiguring Kinship*. Duke University Press.

Strathern, M. (2005). *Partial Connections*. AltaMira Press.

Stone L., & King E. D. (2018). *Kinship and Gender. An Introduction*. Routledge.

Autorice: Danijela Birt Katić, Jelena Kuspjak (Hrvatska)

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.

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



TRANSCA

Stvaranje svijeta

Zašto pročitati ovaj tekst?

Kako razumijemo svijet oko sebe predstavlja važan koncept za nastavnike. Odnosi se na ishode svakodnevnih socijalnih interakcija i na šire povijesne procese društvene transformacije. Svi su odgajatelji duboko uključeni u stvaranje svijeta, jer organiziraju, definiraju i prezentiraju određenu verziju svijeta novim generacijama. Svijet se često uzima zdravo za gotovo onakav kakav je predstavljen i nametnut, odnosno smatra se da je oboje „prirodan“ i „potreban.“ Ipak, ovaj svijet je uvijek osporavan, prepun sukoba vrijednosti, različitih interesa, borba moći, unutarnjih kontradikcija i društvenih nejednakosti.

Pedagogija je način stvaranja svijeta. Pošto nastavnici usmjeravaju djecu da razumiju svijet koji nije njihov vlastiti, odnosno svijet koji djeca nisu sama stvorila, učitelji i djeca neizbježno stvaraju svijet iznova. Stoga je važno kritički prepoznati i razmišljati o tome koji svijet (ili koje svijetove) predstavljamo djeci, kao i svijet koji stvaramo zajedno s djecom kroz interakciju u učionici i druge obrazovne prakse.

Povijesni kontekst

Pogled na svijet odnosi se na to kako ljudi percipiraju uređene stvarnosti, odnosno njihove slike "kako stvari stoje." Temeljna shvaćanja svijeta uključuju koncepcije prirode, sebe i društva te način na koji je sve navedeno posloženo. Kao prešutno znanje o tom „kako stvari stoje“, pogled na svijet služi kao implicitni interpretativni okvir koji se koristi kako bi se shvatilo ljudsko postupanje. Određeni svjetonazor može utjecati, ali nikad određivati kako se pojedinci ponašaju (Rapport 2007: 431).

Pogledi na svijet stvar su perspektive utoliko što predstavljaju pogled odnekud. Podložni pregovorima vlasti, oni su također i otvoreni. Baš kao što nema „apsolutnog i konačnog znanja“, „potpuno adekvatan i sveobuhvatan pogled na svijet“ nije moguć (Geertz 2016: 635). Antropolozi obilježavaju razlike među skupinama ljudi na temelju načina na koji ljudi zamišljaju svijet (Rapport 2007: 431). Ne postoje jasne crte između pogleda na svijet u kojima nijedna sociokulturna verzija stvarnosti nije u potpunosti originalna, niti je određen svjetonazor kolektivan, standardiziran ili skladan kognitivni predložak kojeg svi pojedinci internaliziraju. To je hipotetička figura koju je etnograf izgradio po uzorku na kojem se ljudi kreću svijetom, a time i trenutna sinteza procesa koji je u tijeku (Pina Cabral 2017).

Stvaranje svijeta odnosi se na trajno oblikovanje svijeta putem društvene interakcije. Označava način na koji ljudi stvaraju različite stvarnosti i prakse tijekom suočavanja s konvencionalnim sociokulturnim oblicima (Rapport 2007: 427). Ljudi prepravljaju kolektivne oblike kroz procese sastavljanja i rastavljanja, vaganja, prepisivanja, brisanja i dopunjavanja novim varijacijama (Goodman 1978). Antropolozi shvaćaju svijet kao „bricolage“ (slagalicu) - kao svakodnevno dopisivanje sa svijetom - preoblikovanje kulture koja nema početka ni kraja. Svaka nova stvarnost posuđuje se, prilagođava i parodira prethodne, ali bez da je predvidljiva, obuhvaćena ili na drugi način unaprijed određena. Iz ove perspektive, poredak



TRANSCA

koji doživljavamo nije 'negdje vani' i čeka da bude otkriven; izrađuje se kroz posebne odnose moći i načine spoznaje i poimanja poput znanosti, umjetnosti i svakodnevne prakse (Pina-Cabral 2017, Rapport 2007: 429). Ljudska mašta ima središnje mjesto u procesima stvaranja svijeta, jer nam omogućava da oboje pružimo stvarnost svijetu koji je tu i nastavimo izmišljati društvene svjetove iznova, te da transformiramo svijet ispitivanjem sadašnjih konvencija i predviđanjem novih horizonta.

Dok nam koncept pogleda na svijet pomaže uhvatiti perspektivnu prirodu sociokulturne stvarnosti, koncept stvaranja svijeta pomaže nam shvatiti transformativne sociokulturne procese i transformativnu kvalitetu individualne mašte (usp. Rizvi 2006).

a) Rasprava

Stvaranje svijeta možemo promatrati iz različitih perspektiva. Religije su fenomen jer ljudi stvaraju transcendentne svjetove kroz vjerovanja, simbole, vizije, obrede i obredne prakse (Geertz 2016). Stvaranje svijeta je također svojstveno oblikovanju politika. Politike nikada nisu tek prisilni i ograničavajući tekstovi; one su osporavane i produktivne u društvenim i semantičkim prostorima i skupovima odnosa, kako različite skupine i pojedinci odgovaraju i prilagođavaju politike vlastitim svrhama (Shore et al. 2011; Levinson i Sutton 2001).

Berger i Luckmann pojam socijalne konstrukcije (1966.) temelje na ideji da skupine ljudi - preokupirane povijesnim okolnostima, društvenim silama, ideologijama i ljudskom kreativnošću - konfiguriraju svijet na načine koji imaju vrlo stvarne posljedice za pojedince (usp. Hacking 1999). Ruth Benedict (1935.) navodi da posebni načini organiziranja života predstavljaju praktične probleme onima koji s njima žive. Dok se ideja o 'socijalnoj konstrukciji' može osjećati oslobađajućom, na primjer, majkama i očevima koji shvate da konstrukcije 'dobrih roditelja' nisu zapisane u kamenu, drugi bi se mogli osjećati zarobljeni u konstrukcijama poput 'djece s poteškoćama u učenju' (McDermott 1993; Hacking 1999).

Stvaranje svijeta odvija se u svakodnevnoj interakciji dok ljudi nastoje smisliti što poduzeti u svakom trenutku. Varenne i Koyama (2011: 51) tvrde da potraga za pronalaženjem sljedećeg prihvatljivog čina stvara nove uvjete, koji su poput prethodnih uvjeta utemeljeni u određenom vremenu i prostorima, te u potpunosti stvarni u svojim posljedicama. Pronalaženje „sljedećeg“ uključuje otkrivanje, tumačenje, objašnjenje i uvjeravanje drugih u postupke u vezi s određenim kulturološkim problemom, poput najboljeg poučavanja u pretrpanoj učionici. Djelujući zajedno, ljudi transformiraju, obnavljaju i podešavaju ono što je bilo prije, te tako "kultiviraju" svijet svojim stalnim aktivnostima. Varenne i Koyama (2011: 51-2) ovo kultiviranje vide kao obrazovno, kao učenje i podučavanje u „potpuno progresivnom smislu tekućeg kolektivnog procesa koji se aktivirao tijekom života, suočen s ponovnom neizvjesnošću“.

b) Etnografski primjeri

U članku pod naslovom „Stjecanje znanja/ učenje s poteškoćama u učenju“ (1993.) Ray McDermott govori o Adamu, devetogodišnjem američkom školarcu, službeno opisanom kao dijete s poteškoćama u učenju (LD). Oslanjajući se na 18 mjeseci terenskog rada, u kojem je vizualno zabilježio interakciju u učionici i promatrao Adama u školskim okruženjima i izvan



TRANSCA

njega, McDermott (1993: 271) započinje svoj sociokulturni obrazac LD-a postavljajući pitanje gdje se mogu naći „poteškoće u učenja“. Je li je to najbolje definirati kao 1) fenomen koji se događa u Adamovoj glavi, 2) retorička kratica kada razgovaramo o nekoj djeci ili 3) politička etiketa i izvor za razvrstavanje učenika?

McDermott osporava uobičajene pristupe neuspjehu u učenju, koji dijete čine predmetom analize i drže da osobine poput nedostatka pažnje i problema s govorom i fonetikom "pripadaju djetetu i izvor su i poremećaja u ponašanju i kao posljedica toga - označavanja" (1993: 272). S obzirom da je McDermott u škola predmet analize škola, on tvrdi da dijagnostička oznaka poput LD, kao ukorijenjena kulturna kategorija u obrazovnim razgovorima, prethodi svakom djetetovom ulasku u svijet. Štoviše, LD stječe određeni udio djece u svakoj novoj generaciji upravo zato što mu se omogućuje postojanje u školskoj organizaciji zadataka, vještina i evaluacija, u kojima stope učenja riskiraju da postanu puka mjera učenika.

Odgovarajući na vlastito pitanje gdje se može pronaći invalidnost učenja, McDermott (1993: 273), zaključuje da bismo mogli reći da ne postoji nešto poput LD-a, već samo društvene prakse „prikazivanja, uočavanja, dokumentiranja, ispravljanja i objašnjenja“. Iako priznaje da neka djeca uče sporije ili na različite načine od drugih, on sugerira da te razlike imaju određenu stvarnost u školi, jer škole pružaju toliko prilika za prikazivanje. U tom smislu svijet nije neutralan medij za ono što djeca poput Adama ne mogu učiniti; prije je vidljiv hendikep Adama i drugih jer je svijet organiziran upravo tako da njihove nedostatke čini očiglednima (1993: 273).

Pitanja i smjernice za daljnje promišljanje:

1. Kako se uređuje i organizira Vaš svijet? Objasnite svoju verziju svijeta i podijelite i razgovarajte s kolegama / kolegama.
2. Razgovarajte s prijateljima u razredu / kolegama o tome je li i kako Vi podučavate stvaranje svijeta.
3. Kakva razumijevanja „svijeta“ namećete učenicima / djeci i zašto? Koje kulturne kategorije koristite da biste ovaj svijet učinili očitim i stvarnim?
4. Ruth Benedikt (1935.) napomenula je da posebni načini organiziranja života predstavljaju praktične probleme onima koji s tim problemima žive. Koje „praktične probleme“ predstavlja Vaša verzija svijeta za svu / neku djecu?

KLJUČNE RIJEČI/Unakrsne reference

Pogled na svijet, konceptualizacija, kultura, politika, religija, obrazovanje, dijagnoze.

Izvori

Benedict, R (1932). 'Configurations of Culture in North America' *American Anthropologist*, New Series, 34(1): 1-27.

Berger, P. L. and T. Luckmann (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, Garden City, NY: Anchor Books.



TRANSCA

- Geertz, C. (2016). 'Ethos, Worldview and the Analysis of Sacred Symbols.' *The Antioch Review* 74(3): 622-637.
- Goodman, N. (1978). *Ways of Worldmaking*. Indianapolis, IN: Hackett Publishing Company.
- Hacking, I. (1999). 'Why ask what? In *The Social Construction of What*, Cambridge, MA: Harvard University Press: 1-35.
- Levinson, B. A.U. and M. Sutton (2001). 'Introduction: Policy as/in Practice – A Sociocultural Approach to the Study of Educational Policy.' In *Policy as Practice: Towards a Comparative Sociocultural Analysis in Educational Policy Formation and Appropriation*, edited by B.A.U. Levinson and M. Sutton, Westport: CT: Ablex: 1-22.
- McDermott, R. (1993). The Acquisition of a Child by a Learning Disability. In *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*, edited by S. Chaiklin & J. Lave, Cambridge: Cambridge University Press: 269-305.
- Pina-Cabral, J. (2017). *World. An Anthropological Examination*, Chicago: Hau Books.
- Rapport, N. (2007). 'World-view' and 'Worldmaking.' In *Social and Cultural Anthropology. The Key Concepts*, New York: Routledge: 427-441.
- Rizvi, F. (2006). Imagination and the globalisation of educational policy research, *Globalisation, Societies and Education*, (4)2: 193-205.
- Shore, C. S. Wright and D. Però (eds) (2011). *Policy Worlds: Anthropology and the Analysis of Contemporary Power*, New York and Oxford: Berghahn.
- Varenne, H. with J. Koyama (2011). 'Education, Cultural Production, and Figuring Out What to Do Next.' In *A Companion to the Anthropology of Education*, edited by B. A. U. Levinson and M. Pollock, London: Blackwell Publishing: 50-64.

Authorica: Sally Anderson (Danska)

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.



Terenski rad

Zašto pročitati ovaj tekst?

Terenski rad osnova je antropološkog rada i disciplinarnih napora. U antropologiji terenski rad predstavlja mjesto, metodu i lokaciju (Gupta i Ferguson 1997, Sluka & Robbern 2012). Ovaj tekst će Vam pomoći da shvatite različita značenja koja koncept terenskog rada ima za antropologe. Možda najjednostavniji način za objasniti terenski rad je kazati da se on odvija svugdje gdje su ljudi prisutni svojim djelovanjem. Obrazovni antropolozi mogu provoditi terenski rad kako bi istražili što znači biti učenik, promotre društvenu dinamiku života u učionici, diskurse nastavnika, inherentno učenje u svakodnevnoj školskoj rutini i još mnogo toga. Ovaj će tekst proširiti Vaše znanje o tome što podrazumijeva terenski rad i pomoći Vam da razmislite o tome kako biste mogli nadopuniti svoj dosadašnji rad različitim oblicima etnografskog terenskog rada. Preporučuje se da čitate o ovom konceptu u kombinaciji s drugim konceptima, na primjer, stvaranje svijeta i etnografskim pogledom.

Povijesni kontekst

Da bismo stekli uvid u izmjenu antropoloških shvaćanja terenskog rada, vraćamo se na početak antropoloških istraživanja. Na kraju 19. stoljeća većina antropologa bili su takozvani „antropolozi iz naslonjača“, koji su poput mnogih znanstvenika toga razdoblja pisali znanstvene radove iz svojih knjižnica. U antropologiji, tadašnji znanstveni radovi su se temeljili na svjedočanstvima prikupljenim od misionara, kolonijalnih državnih službenika, trgovaca i ostalih vrsta putnika. Nadalje, mnogi od prvih antropologa koji su putovali u inozemstvo kao dio ekspedicija provodili su ono što se popularno naziva "antropologija s trijema", odnosno promatrajući iz daljine, a da nisu izravno sudjelovali u svakodnevnom životu i događajima.

Dvojica antropologa s početka 20. stoljeća, Bronislaw Malinowski i Franz Boas, tvrdili su da antropolozi moraju doći u izravan, dugoročan kontakt sa zajednicama koje istražuju, naučiti njihov jezik i promatrati i dokumentirati kulturne pojave dok se one odvijaju. Njihov terenski rad među otočanima Trobrianda u Južnom Tihom oceanu i Indijancima na sjeverozapadnoj obali SAD-a označio je novi način etnografskog rada koji je i danas prisutan u antropologiji. Bronislaw Malinowski smatra se „ocem“ dugogodišnjeg terenskog rada koji uključuje promatranje sudionika, etnografska tehnika koja se i danas koristi pri terenskim istraživanjima u antropologiji. B. Malinowski uspostavio je promatranje sudionika kao osnovnu tehniku terenskoga rada. Ova vrsta terenskog rada podrazumijeva dugotrajan boravak na određenom mjestu, „teren“, podrazumijeva bliske, pa čak i osobne veze s određenom skupinom ljudi kako bi se saznalo više o njihovom načinu života. Živjeti u blizini i dijeliti svakodnevni život sa svojim sugovornicima omogućava antropologu da doživi njihov svijet i bolje razumije ovisnost prirodnog i kulturnog okruženja. Vođenje bilješki kao središnje metode etnografskog terenskog rada i dalje je nezaobilazan dio terenskog rada za antropologe.

Od početaka antropologije kao discipline u kasnom 19. stoljeću do suvremene antropologije, ideja i mjesta terenskog rada uvelike su se promijenili. Na primjer, antropolozi više ne ograničavaju svoj terenski rad u udaljenim, neindustrijskim zajednicama, već se sve više



TRANSCA

fokusiraju na sve vrste ljudi u urbanim okvirima. 'Teren' nije nužno povezan s određenim lokalitetom, jer je teren izgrađen oko odabrane teme ili problema. George Marcus (1995.) ovaj je pristup nazvao multi-lokalnom etnografijom. Nove tehnologije također uklanjaju barijere u vremenu i udaljenosti između antropologa i njihovih terena tako da trenutna terenska istraživanja nisu ograničena „postojanjem“ ili zajedničkim druženjem u isto vrijeme. Antropolozi i dalje odlaze na „teren“ kako bi obavljali terenske radove, ali ono što je bila mješavina promatranja „iz naslonjača“, „s trijema“ ili intenzivnog terenskog rada, uvelike se promijenilo.

a) Rasprava

Antropolozi koriste širok spektar etnografskih terenskih tehnika. No prvo moraju doći na teren, upoznati „mještane“, informirati ih o svojim istraživačkim ciljevima i zadobiti pristup. Terenska metodologija uključuje neformalne razgovore, kratke razgovore i druženje, intervjuje, promatranje sudionika, preslikavanje i anketiranje, vođenje terenskih bilješki i osobnih dnevnika te izradu srodničkih ili mrežnih dijagrama. Tako stvoren široki spektar podataka omogućuje takozvani „gusti opis“ (Geertz 1973), a u obliku opširnog opisa pomaže čitateljima da „vide“ i bolje razumiju pojedince, zajednice i primijećene kulturne prakse. Jedna karakteristika antropološkog rada je duljina vremena provedenog „na terenu“. Trajanje terenskog rada može se protezati na nekoliko tjedana do nekoliko godina života i rada s ljudima, dijeleći što više njihove svakodnevice.

Prije odlaska na teren antropolog mora napraviti detaljan plan istraživanja. Ovo je vrlo intenzivan i kreativan proces, koji uključuje definiranje predmeta istraživanja, planiranje različitih faza istraživačkog procesa, uspostavljanje kontakta i promišljanje o metodologiji. Treba naglasiti da je promjena zadanih tema, fokusa i planova istraživanja dio svakog iskustva na terenu, jer terenski rad podrazumijeva i prilagođavanje onome na što na terenu nailazimo. Kao takav, rad na terenu više je od samog „prikupljanje podataka“, jer kako proces traje, tako antropolog uči i analizira. Antropolog mora biti svjestan da ne može napraviti detaljan program za terenski rad i očekivati je da će sve sjesti na svoje mjesto (Hammersley i Atkinson 2007).

Cilj terenskog rada je pisanje detaljne, opisne i analitičke etnografije zajednice, svakodnevnog života grupe ljudi, pojedinih pojava ili događaja itd. Antropolozi nastoje predstaviti način života tako da nepoznato čine poznatim, odnosno poznato neobičnim. Etnografija je sama po sebi komparativna i dobra etnografija omogućuje ljudima da uče o drugim kulturama, dok istovremeno uče razumjeti aspekte vlastite kulture na različite načine.

Terenski rad sastavni je dio antropološkog „stvaranja“ znanja. Rad na terenu uključuje nove načine spoznaje, bivanja i činjenja kroz etnografske susrete. Etnografski susret podrazumijeva suradnju etnografa i sudionika istraživanja, prema Sluki i Robbenu, nova etnografija podrazumijeva da nikad nije dovoljno samo otići na teren, odmaknuti se od vlastite svakodnevice, promatrati, razgovarati i propitivati i stvarati detaljan etnografski prikaz. Terenski rad nije osmišljen po uzoru na modele kretanja (Hamilton 2009), niti je ograničen na spontano gomilanje znanja koje se "događa" ako pristupim terenu kao novom i drugačijem iskustvu. Terenski rad uvijek uključuje temeljitu pripremu, dubinsko čitanje



TRANSCA

metodološke, teorijske i etnografske literature kao i odabir terenskih tehnika i metodoloških strategija (Potkonjak 2014).

Izvođenje terenskog rada ponekad se doživljava kao proživljeni relacijski, tjelesni i psihološki proces, koji se odvija „izvana i iznutra“ antropologa i između antropologa i njegovih sudionika u istraživanju, vršnjaka, profesora i drugih (Spencer 2011). Terenski rad u antropologiji je emocionalno zamišljen i proživljen oboje za antropologa i za njegove sugovornike (Hage 2010, Svašek 2010). Možemo zaključiti da terenski rad pruža antropolozima iskustva i načine života iz prve ruke, kako ljudi govore i imaju smisla za ono što se događa, te pomaže da razumijemo ono nepoznato o Drugom (Hastrup 1995).

b) Praktični primjer

Antropolozi su dugo proučavali lokalne oblike brige o novorođenčadi, odgoj djece i obrede inicijacije. Obrazovna antropologija osnovana je u SAD-u 1950-ih, ali je nekoliko desetljeća ostala rubno polje antropologije. Prvo je u 1980-ima veći broj antropologa skrenuo pozornost na obrazovne postavke i obavljanje terenskih radova u školama. Prema Delamontu i Atkinsonu, etnografije u obrazovanju najbolje su opisane kao "istraživanje u obrazovnim ustanovama na temelju promatranja sudionika i / ili stalnih zapisa svakodnevnog života u prirodnim okolnostima" (1995: 15). U tom smislu, svaki se školski etnograf može naći u teškom pothvatu da poznate, svakodnevne razredne situacije učini neobičnim ili nepoznatim (Delamont i Atkinson, 1995; Spindler i Spindler, 1982).

Utvrđivanje društvenog konteksta učenja kvantitativnog pristupa, uključujući etnografsko promatranje i promatranje sudionika, kao i pisanje detaljnih terenskih bilješki, razvili su obrazovni antropolozi. U britanskim osnovnim školama razmatrane su nove inicijative s ciljem razumijevanja stilova poučavanja i utjecaja nastavnika na proces učenja. Projekt „Promatranje i evaluacija učenja u učionici - ORACLE“ (1975-1980) pokrenut je na Sveučilištu Leicester School of Education. Projekt je donio etnografski uvid u procese u učionici u kojima su se istraživači usredotočili na podučavanje i učenje, dok su raniji projekti bili više usredotočeni na nastavike i nastavu (Gordon i sur. 2007).

Drugi primjer ukazuje na važno izdanje koje pruža uvid u to kako raditi terenske radove u obrazovnoj antropologiji, a pripremila ga je Sara Delamont u knjizi „Terenski rad u nastavnim sredinama - metode, zamke i perspektive“ (2002), u kojoj se ujedinjuju i uzimaju najbolje od sociološke i antropološke metodologije. Najveća vrijednost knjige su primjeri iz prakse koji mogu nadahnuti čitatelja da stvori vlastiti put prilikom bavljenja terenskim radom.

Za daljnje promišljanje:

- U kojem biste dijelu svog rada s učenicima mogli uvesti terenska istraživanja kao novog načina učenja u razredu?
- Dodijelite lokalnu ili regionalnu etnografiju koja se svakodnevnim životom bavi općenito ili se usredotočuje na određenu temu. Razgovarajte sa učenicima o tome što bi etnografija mogla reći o životu u Vašem kraju. Zatražite od učenika da usporede podatke dobivene u lokalnoj etnografiji s događajima i pitanjima na makrorazini.



KLJUČNE RIJEČI / UNAKRSNE REFERENCE

Empirijsko istraživanje, metodologija, etnografija, etnografski pogled

IZVORI:

Atkinson, P. (1990). *Ethnographic Imagination: Textual Constructions of Reality*. Routledge

Clifford, J., G. Marcus. (1986). *Writing Culture, The Poetics and Politics of Ethnography*. California University Press.

Delamont, S. & P. Atkinson (1980). "The Two Traditions in Educational Ethnography: sociology and anthropology compared", *British Journal of Sociology of Education*, 1/2: 139-152.

Delamont, S. & P. Atkinson. (1995). *Fighting Familiarity: Essays on Education and Ethnography*. Cresskill, N.J.: Hampton Press.

Delamont, S. (2002). *Fieldwork in Educational Settings. Methods, Pitfalls and Perspectives*. London: Routledge.

Geertz, C. (1973). *Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture*, In "The Interpretation of Cultures": New York: Basic Books: 3-32.

Gordon, T., Holland J., E. Lahelma. (2007). "Ethnographic Research in Educational Settings". In *Handbook of Ethnography*. P. Atkinson et al. (eds). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage Publications: 188-204.

Hage, G. (2010). Hating Israel in the Field: On ethnography and political emotions, In *Emotions in the Field: The Psychology and Anthropology of Fieldwork Experience*. James Davis & Dimitrina Spencer (eds). Stanford University Press: 129-155.

Hamilton, A. J. (2009). "On the Ethics of Unusable Data". In *Fieldwork is not What it Used to Be. Learning Anthropological Method in a Time of Transition*. J. Faubion & G. Marcus (eds.) London: Cornell University Press: 73-88.

Hammersley, M., P. Atkinson. (2007). *Ethnography: Principles in Practice*. London. New York: Routledge.

Hastrup, K. (1995). *A Passage to Anthropology. Between Experience and Theory*. London: Routledge.



TRANSCA

Marcus, G. (1995). "Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography". *Annual Review of Anthropology* 24: 95-117.

Potkonjak, S. (2014). *Teren za etnologe početnike*. Zagreb: HED biblioteka - FF press.

Spencer, D. (2011). "Emotions and the Transformative Potential of Fieldwork: Some Implications for Teaching and Learning Anthropology." *Teaching Anthropology* 1/2: 68-97.

Svašek, M.(2010) "On the Move: Emotions and Human Mobility". *Journal of Ethnic and Migration Studies* 36/6: 865-880.

Za daljnje čitanje:

Agar, M. H. (1980). *The Professional Stranger: An Informal Introduction to Ethnography*. New York: Academic Press.

Antonius C.G., M. R., Jeffrey, A. Sulka. (2006). *Ethnographic Fieldwork: An Anthropological Reader*, Wiley-Blackwell.

Atkinson, P. A., Delamont, S. (1980). "The two traditions in educational ethnography: sociology and anthropology compared", *British Journal of Sociology of Education*, 1/2: 139–52.

Barley, N. (1983). *The Innocent Anthropologist*, Harmondsworth: Penguin.

Becker, H.S. (1952). "The career of the Chicago public schoolteacher", *American Journal of Sociology* 57: 470–7.

Behar, R., Gordon, D. (eds) (1995). *Women Writing Culture*, Los Angeles: University of California Press.

Coffey, A. (1999) *The Ethnographic Self*, London: Sage.

Marcus. G. 2007. "How short can fieldwork be?" *Social Anthropology*. 15/3: 353-367.

Okely, J. 2007. "How short can fieldwork be?", Debate with G. Marcus. *Social Anthropology*. 15/3: 353-367.

Okely, J. (2011). *Anthropological Practice: Fieldwork and the Ethnographic Method*. Berg Publishers.

Okely J. (2012). "Anthropological Practice. Fieldwork and the Ethnographic Method". London: Berg.

Pollard. A. (2009). "Field of screams: difficulty and ethnographic fieldwork". *Anthropology Matters*. 11/2, 1-24.

Watson, C. W. (1999). *Being There: Fieldwork in Anthropology (Anthropology, Culture and Society)*. Pluto Press.

Autrice: Danijela Birt Katić, Jelena Kupsjak (Hrvatska)

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.

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



UTJELOVLJENJE

Zašto pročitati ovaj tekst?

Koncept utjelovljenja omogućuje nam da promatramo ljudsko tijelo ne samo kao biološki objekt koji uzimamo zdravo za gotovo, već i kao sociokulturni entitet koji aktivno sudjeluje u stvaranju društvenog značenja i odnosa s drugim entitetima i svijetom. Iz ove perspektive, ljudsko tijelo je izvor iskustva stvorenog putem intersubjektivne komunikacije za vrijeme koje se odvijaju, reproduciraju i pregovaraju društvene norme, vrijednosti i vjerovanja. Koncept utjelovljenja dozvoljava nam da istražujemo odnose između kulture tijela, društvenih praksi i predstavljanja individualnog i kolektivnog sebstva.

Utjelovljenje je način konceptualiziranja vlastitosti. Proučava načine na koje se utjelovljeno sebstvo provodi u društvenoj interakciji, te kako dobiva na značaju kroz diskurzivne prakse, borbe s odnosima moći, diskriminirajućim ponašanjem, identifikacijom i kategorizacijom.

U školskom okruženju kršćanskih, zapadnoeuropskih zemalja, nošenje hidžaba (veo koji nose muslimanke kako bi pokrile glavu i prsa), koji je povezan s vjerskim uvjerenjima (muslimanke moraju pokriti određene dijelove tijela u prisustvu muškarca koji nije dio uže obitelji), može stigmatizirati studenticu ili migranticu.

Štoviše, u kulturološkom kontekstu u kojem prevladava ideja da je muško ili žensko tijelo "vitko tijelo", učenici i učenice koji imaju vitko tijelo vjerojatno će biti bolje prihvaćeni od drugih kolega i uživati bolji status od onih korpulentnijih, koji će možda biti nazivani pogrdnim nazivima i izloženi diskriminaciji. Isto tako, učenici ili učenice koji su prekriveni pirsingom ili tetovažama će doživjeti kritiku ili čak biti odbačeni od učenika i/ili nastavnika zbog svoje fizičke pojave, koju se može doživjeti neprikladnom i za koju se može smatrati da se krši određena pravila.

Povijesni kontekst

Koncept utjelovljenja se koristi u društvenim znanostima kako bi se raspravljalo o tijelu kao o kulturološkom i društvenom fenomenu. Prema razmišljanjima mnogih Europljana, na tijelo se gleda kao na biološku pozadinu društvenog života. U ranim istraživanjima kulturnih i društvenih dimenzija tijela, Hertz (2013. [1909.]) ističe simboličnu dominaciju desne ruke. Marcel Mauss gleda na tijelo kao na društveni proizvod i uvodi pojam *tehnika tijela* prema kojem ljudi smatraju da je kulturološki naučen govor tijela razumljiv sam po sebi (1973. [1935.]). U raspravi o osobi, Mauss povezuje ideje tijela s konceptom osobe, sugerirajući da svi ljudi imaju duhovnu i tjelesnu individualnost (1985. [1938.]).

U šezdesetim i sedamdesetim godinama dvadesetog stoljeća tijelo postaje dominantna tema u teorijskim i etnografskim perspektivama. U svojoj analizi percepcije, filozof Maurice Merleau-Ponty (1982. [1962.]) koristi koncept utjelovljenja kako bi bolje shvatio i iskusio svijet oko sebe kroz vlastito tijelo. On smatra da fokus na tijelo podiže svijest o svijetu osjeta, naše samopercepcije i samoidentiteta. Mary Douglas (1973.) istraživala je simbolične aspekte tijela i povezanih društvenih značenja. Ona predlaže ideju „dva tijela“, od kojih je jedno fizičko a drugo društveno, te tvrdi da nas društveno tijelo sputava u načinima na koje doživljavamo fizičko tijelo. Za Douglas je tijelo slika društva, te se stoga razni oblici društvene



TRANSCA

kontrole oslanjaju na dominantne ideje društva i odgovarajuće kontroliranje tijela. Trenutne znanstvene perspektive tijela pod snažnim su utjecajem feminističkih i konstrukcionističkih perspektiva. Iz ovih perspektiva, društveno tijelo je produkt društvenih procesa, sastavljeno od dominantnih društvenih praksi i kulturnih normi. Ovaj pristup tvrdi da je značenje koje se pripisuje tijelu, kao i ograničenja koja postoje među tijelima pripadnika različitih skupina, produkt društva. Načine na koji ljudi vide sebe i druge oblikuju ne samo biološki već i društveni svjetovi u kojima ti ljudi žive. Nadalje, ljudi grade određena očekivanja i ideje o muškom i ženskom tijelu koje služi kao mehanizam za društvenu moć i kontrolu.

a) Rasprava

Utjelovljenje se odnosi na proces razumijevanja svijeta kroz proživljena tjelesna iskustva. Ta ideja konceptualizira tijelo kao društvenu konstrukciju koja se producira tjelesno (biološki) i društveno-kulturno. U tom pogledu, u antropologiji se tijelo istražuje kroz tri različite perspektive: (a) kao fenomenološko osobno iskustvo vlastitog tijela, odnosno, svaki subjekt razumije posebnosti i svojstvenost vlastitog tijela, b) kao društveno i simbolično tijelo koje predstavlja odnose između prirode i društva koje se izražava u kulturi; i c) kao političko tijelo u koje su utkane politike kontrole i moći u vlastitim raznim dimenzijama (reprodukcija, rad, zdravlje) (Featherstone 1991., Csordas 1994., Weiss i Haber 1999.).

Foucault ([1973.] 1994.) smatra da je način na koji ljudi vide tijelo pod snažnim utjecajem dominantnih diskursa, odnosno sistema misli koji se sastoje od ideja, stavova, postupaka, vjera i praksi koje konstruiraju subjekte i svijet o kojem govore. Gledanje na tijelo je različito od društva do društva, ovisno o ideologijama koje u određenom društvu prevladaju. Kao takvo, tijelo se koristi za direktan način nametanja kontrole nad članovima društva. Institucijska moć, poput one u školi, oblikuje izgled i prakse koje se odnose na tijelo pojedinca.

b) Primjeri iz prakse

Škole su obrazovne ustanove u kojima se na svakodnevnoj razini manifestiraju disciplina, kontrola i moć. Neill i Caswell (1993) tvrde da nastavnici trebaju biti obučeni da prepoznaju i dešifriraju govor tijela učenika (geste, facijalne ekspresije, ton glasa) na način da se odupru pokušajima učenika da ruše njihov autoritet.

U istraživanju provedenom u dvije škole na sjeveru Engleske, Simpson (2000.) je promatrao tranziciju učenika iz osnovne u srednju školu i objasnio važnost koncepta utjelovljenja na način da su odnosi moći ukorijenjeni i da se primjenjuju u školama. Od prvog dana srednje škole, nastavnici su upozoravali učenike na tjelesnu kontrolu i ponašanje u skladu s pravilima (ne smije se govoriti bez dopuštenja, ostanite sjediti u klupama dok ne dobijete dozvolu otići, nema žvakanja žvake). Ukoliko se navedeno ne poštuje, primjenjuju se disciplinske mjere (na primjer, upozorenje, ispisivanje imena učenika na ploču, ostajanje na dodatnoj nastavi, pozivanje roditelja). Oni koji su poštivali pravila, dobili su pohvalu za dobro vladanje, ili im je bilo dozvoljeno igrati igre ili gledati videa po vlastitom izboru (62).

Simpson tvrdi da je jedna od svrha školskog kurikulumu osigurati da se učenici nadgledaju i da su disciplinirani, pogotovo u aspektu tjelesnog izražavanja i korištenja fizičkog prostora (63). „Kurikulum tijela“ detaljno propisuje prihvatljive načine ponašanja (nema trčanja,



TRANSCA

žvakanje žvake, napuštanja učionice prije školskog zvona, itd.). Školsko osoblje pokušalo je nametnuti disciplinu na način da su isticali da su ta pravila i ograničenja implementirana za dobrobit učenika (68). Škole su regulirale i fizički izgled učenika i izražavanje primjenjujući politike odijevanja (zabrana šminkanja, lakiranja noktiju, košulje moraju biti utaknute u hlače ili suknju). Tijela učenika trebala su se prilagoditi vizualnoj estetici i ponašanju. U slučaju odbijanja poslušnosti, nastavnici srednjih škola napomenuli bi učenicima da se trebaju ponašati u skladu s godinama („sada ste odrasli, niste više djeca u osnovnoj školi“). Kršenja pravila su pripisivana činjenici da djeca još nisu ovladala svojim tijelima, što se od njih očekuje u srednjoj školi (70-74).

Pitanja i smjernice za daljnje promišljanje:

- Kako kulturne pretpostavke i vrijednosti oblikuju naše ideje o tijelu?
- Kako različite koncepcije o tijelu utječu na obrazovne prakse? I obrnuto.
- Kako tjelesne prakse reflektiraju dominantne ideologije o sebi i svijetu?
- Kako školska pravila i disciplinske mjere nastavnika utječu na govor tijela?
- Koje oblike otpora disciplini i kontroli, te rušenja autoriteta koriste neki od učenika?

KLJUČNE RIJEČI/ Unakrsne reference

Tijelo, moć, kulturne prakse, reprezentacija

Izvori

Csordas, T.J. (Ed.). (1994). *Embodiment and Experience: The Existential Ground of Culture and Self*. Cambridge: Cambridge University Press.

Douglas, M. (1973). *Natural Symbols*. New York: Vintage.

Featherstone, M. (et al.). (1991). *The Body*. London: Sage.

Foucault, M. (1993 [1974]). *The Birth of the Clinic*, Tavistock.

Hertz, R., 2013 [1909]. „The pre-eminence of the right hand: A study in religious polarity”. *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, 3 (2): 335-357.

Mauss, M. (1973 [1935]). „Techniques of the body”. *Economy and Society*, 2(1): 70-88.

Mauss, M. (1985 [1938]). The category of the person. In Carrithers, M., Collins, St., Lukes, St., (Eds) *Anthropology, philosophy, history*. Cambridge: Cambridge University Press: 1-25.

Merleau-Ponty, M., (1982 [1962]). *Phenomenology of perception*. London: Routledge.

Neil, S., & Caswell, C. (1993). *Body Language for Competent Teachers*. London & New York: Routledge.



TRANSCA

Simpson, B. (2000). The Body as a Sign of Contestation in School. In Prout, A. & Campling, J. (Eds) *The Body, Childhood and Society*. London: Palgrave: 60-79.

Weiss, G. & Haber, H., F. (1999). *Perspectives on Embodiment: The Intersections of Nature and Culture*. New York: Routledge.

Autori: Ioannis Manos, Georgia Sarikoudi (Grčka)

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.



TRANSCA

Višejezičnost

Zašto pročitati ovaj tekst?

Trebali biste pročitati ovaj tekst ukoliko ste zainteresirani za uhvatiti se u koštac s pitanjem višejezičnosti u učionici. Vjerojatno u učionici imate djecu ili mlade ljude, ili barem znate druge ljude čiji materinji jezik nije isti kao Vaš. Socijalna i kulturna antropologija se između ostalog bave i percepcijom "Drugih", pa tako i iz jezičnog aspekta. Možda će ono što pročitate u nastavku teksta obogatiti Vašu perspektivu na tu temu.

Povijesni kontekst

Područje jezične socijalizacije (Language Socialization (LS)) usko je povezano s ostalim procesima i teorijama podučavanja, pošto je jezik integralan dio učenja i usko povezan s kulturološkim praksama. Jezična socijalizacija bavi se pitanjem kako jezik oblikuje naše društvene veze, kako se socijalizacija prenosi putem izmjene i procesa reprodukcije, te kako se socijalni identiteti oblikuju jezikom. Preispituje također i kako se prakse učenja i kulturnog značenja savladavaju i dijele. Područje jezične socijalizacije pojavilo se sedamdesetih i ranih osamdesetih godina dvadesetog stoljeća.

Važno otkriće bilo je to da su studije u kojima se koristila LS metoda uspostavile poveznicu između korištenja jezika, društvenog podrijetla i škole. Bernstein je 1974. godine ustvrdio da su škole mjesto reprodukcije i društvene nejednakosti iz razloga što učenici kod kuće imaju različito jezično okruženje. Bernstein razlikuje elaboriran i restriktivan kod jezika. Pošto se u školama promovira samo elaboriran kod, primjerice djeci koja dolaze iz obitelji koje su radnička klasa te djeci koja imaju različito društveno i jezično podrijetlo, puno je teže na školskim satovima. Legitimizirajući samo jedan jezik i negiranjem razlika između kuće i škole, reproduciraju se nejednakosti unutar razreda. Ovo je jednako primjenjivo na sve učenike koji govore drugim jezikom, odnosno imaju različit materinji jezik od onog koji prevladava u školi.

a) Rasprava

Obrazovanje i odgoj provode se gotovo u cijelosti putem uporabe jezika. Jezik je stoga sastavni dio učenja, te je usko povezan s kulturnim praksama. U obrazovnim institucijama djeca i adolescenti koji su odrasli uz dva ili više jezika koji su različiti od njihovog materinjeg jezika. Ovo otvara brojne mogućnosti, jer je ideja da se svaki jezik smatra važnim sredstvom sada opće uvažena, iako se višejezične kompetencije ne koriste dovoljno često. Ipak, društveni akteri u obrazovanju koji žele i koristiti i promovirati ovaj aspekt jezičnih sposobnosti u pozitivnom smislu često nemaju dovoljno sredstava i potpore od pobornika suprotne ideologije. Štoviše, hegemonne strukture još uvijek prevladavaju u obrazovnom sustavu, čineći razliku između „dobrih“ i „loših“ jezika, ili prenoseći razne pretpostavke i vrijednosti naspram onih koji pripadaju drugim jezičnim skupinama. Strukture moći i nejednakosti često su sistematski stvorene ili nametnute putem jezika u obrazovanju te uskraćuju dio populacije na pravo da pod jednakim uvjetima sudjeluju o obrazovanju, kao što ih i zakidaju u njihovim mogućnostima, te povezuju jezične skupine s određenim



atributima.

Iako djeca koja dolaze iz višejezičnih obitelji često imaju širok repertoar kulturoloških i jezičnih vještina pošto imaju priliku odrastati u raznim društvenim i jezičnim kontekstima, većina ovih resursa nisu iskorištena. Ovu tezu podupiru i brojke dobivene iz studija u Sjedinjenim Američkim Državama o studentima s latino-američkim podrijetlom i drugih jezičnih manjina. Očekivanja institucija i reakcija na osobe određenog podrijetla često kompliciraju jezični razvoj i obrazovanje. Jezične ideologije formiraju stavove prema učenicima, što ograničuje mogućnosti djece od samog početka, jer su, na primjer, percipirani kao radnička klasa i očekivanja su sukladna toj činjenici.

Etnografska studija u Sjedinjenim Američkim Državama provedena u srednjoj školi putem programa „Engleski kao drugi jezik“ (ESL), došla je do rezultata koji ukazuju na to da Latinoamerikanci ne pripisuju njihovo pohađanje određenih predavanja na drugim jezicima svojim jezičnim deficitima, već procijeni njihovog podrijetla i materinjeg jezika, što stvara krive pretpostavke o njihovim intelektualnim sposobnostima. S druge strane, mnogi nastavnici koji drže predavanja iskazali su svoje frustracije navodeći da isti ti učenici nisu motivirani, te da su lijeni i nezahvalni. Ovo se također reflektiralo u istraživanju 2008. godine, prema čijim rezultatima Latinoamerikanci na tim studijima ostaju dvostruko dulje nego učenici koji su bijelci ili Azijati. Takvi studiji čiji je fokus na deficitima i koju su etiketirani („Engleski kao drugi jezik“) mogu ostaviti problematičan učinak na studente, koji tako etiketirani ne mogu izgraditi pozitivan identitet.

b) Primjeri iz prakse

Etnografska metoda „Diskurzivno sjenčenje“ (“Discursive Shadowing”), koja je ovdje navedena kao primjer za druge antropološke metode, može bolje razjasniti strukturalne probleme u svakodnevnom životu nastavnika te u nadziranju studenata koji govore stranim jezikom ili studentima koji govore više jezika, što inače ne bi bilo vidljivo. Subjekt istraživanja, u ovom slučaju dvojezični nastavnik, nositi će mikrofon i snimač zvuka u školi na duži period (u ovom slučaju na godinu dana), snimajući sve što se događa, dok će ga voditelji istraživanja slijediti na razna mjesta i pratiti u raznim situacijama i promatrati.

Mohammed, asistent učenicima u dvojezičnoj nastavi u Ullstadu u Norveškoj, bio je zadužen za učenike nižih razreda iz Somalije, koji su proveli u Norveškoj između osam mjeseci i pet godina, i imali su do tada malo formalnog obrazovanja. Situacije s kojima je često bio suočen za vrijeme dok je radio tamo bile su te da su ti učenici markirali sa satova matematike ili se nisu pojavljivali iz straha da će pasti na testu ili nisu razumjeli koji je zadatak. Mohammed je raspravljao o tim situacijama s učenicima, koje je kasnije pokušao pronaći u školi, te bi ih često pronašao u školskom hodniku ili s istraživačem, ali nikad s jednim od redovnih nastavnika. Potonji nisu iskazali nikakav interes niti nastojanja kako bi shvatili razloge zašto takve situacije nastaju ili se upustili u rješavanje tog problema, već su se bavili isključivo s „normalnim“ učenicima.

Pokušaji da se učenicima iz Somalije pomogne, poput Muhammedovog istraživanja i postavljanje pitanja poput toga je li im bilo dopušteno koristiti rječnike za vrijeme ispita kako



bi bolje razumjeli zadatke, naišli su na neodobranje, iako je to inače česta metoda u dvojezičnom predavanju.

Ova studija pokazuje da su unatoč korištenju asistenata u nastavi koji su tu kao potpora učenicima koji govore strani jezik, sama provedba možda i nije uvijek adekvatna, prije svega zbog odnosa moći koji se uspostavljaju između redovnih nastavnika i asistenata u nastavi, te je zbog toga rad otežan, dok je s druge strane očit nedostatak uputa u tim procesima.

Pitanja i smjernice za daljnje promišljanje:

- Razmislite o tome kako mogućnost da se izrazite na Vašem materinjem jeziku utječe na Vaš identitet?
- Zamislite da se prepirete s nekim o temi koja je za Vas jako emotivna. I sad u toj situaciji zamislite da Vas netko tjera da se u toj raspravi morate služiti jezikom koji Vam nije materinji i tek ga učite.
- Kako se višezjezičnost manifestira u Vašem radu i kako se nosite s time u nastavi?

Literatura:

BEQUEDAN-LOPEZ, Patricia and HERNANDEZ Sera Jean. 2011. Language Socialization across Educational Settings. In: Levinson, Bradley A.U. / Pollock, Mica (Hg.), *A Companion to the Anthropology of Education*. Chichester: Wiley-Blackwell (pp. 197-211).

CREESE, Angela and DEWILDE Joke. 2016. Discursive Shadowing in Linguistic Ethnography. Situated Practices and Circulating Discourses in Multilingual Schools. *Anthropology & Education Quarterly* Vol. 47 (3): pp. 329-339.

DRAXL, Anna-Katharina. 2013. Der Wert von Sprachen: Fragen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext. In: Binder, Susanne/Hanna Klien/Eva Kössner (Hg.): *Wenn KSA zur Schule geht: Kultur- und Sozialanthropolog_innen im Bildungsbereich zwischen Forschung und Praxis. Konferenzbericht: 8. Tage der Kultur- und Sozialanthropologie 2013. Austrian Studies in Social Anthropology., Sondernummer KSA-Tage 2013, 27 p.: S. 7-11.* URL: https://www.univie.ac.at/alumni.ksa/images/text-documents/ASSA/ASSA-KSA2013_WennKSAzurSchuleGeht.pdf. Zugriff: 1.6.2017

MCCARTY, Teresa L. and WARHOL Larisa. 2011. The Anthropology of Language Planning and Policy. In: Levinson, Bradley A.U. / Pollock, Mica (Hg.), *A Companion to the Anthropology of Education*. Chichester: Wiley-Blackwell (pp. 177–190).

MULSBARY, Christine. 2014. „Will this hell never end?": Substantiating and Resisting Race-Language Policies in a Multilingual High School. *Anthropology & Education Quarterly* Vol. 45 (4): pp. 337-390. American Anthropological Association.

RYES, Angela and WORTHAM Stanton. 2011. Linguistic Anthropology of Education, Stanton Wortham and Angela Ryes. In: Levinson, Bradley A.U. / Pollock, Mica (Hg.), *A Companion to the Anthropology of Education*. Chichester: Wiley-Blackwell (pp. 137–153). American Anthropological Association.



Autorice teksta: Christa Markom i Jelena Totic (Austrija)

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.



ZAJEDNICA

Zašto pročitati ovaj tekst?

Pojam zajednice je široko korišten, no nije ga jednostavno definirati. Podrazumijeva zajedništvo, primjerice zajednički lokalitet ili zajedničke osjećaje, interese ili ciljeve. Zamišljen kao međuovisno društveno polje, pojam zajednice poziva na predanost, obavezu, solidarnost, pristupačnost, identitet i pripadnost.

Da bismo istražili kako se nastavnici pozivaju na zajednicu, moramo obratiti pozornost na lokalne nazive poput - *Gemeinschaft*, *communauté*, *zajednica*, *fællesskab*, *koinótita* ili *κοινωνία* i još mnoge druge. Moramo se zapitati kako općinske vlasti, školska administracija, nastavnici ili roditelji postupaju s tim pojmovima u odnosu na pedagoške strategije i obrazovna pitanja. Koji je doseg takvih različitih naziva te koje vrijednosti, moral ili interese zauzimaju?

Novije rasprave o antropologiji mogu se pokazati korisnima za razmišljanje o tome što je u pitanju kad se nastavnici pozivaju na koncept zajednice. Antropološki pristupi mogu pomoći nastavnicima da prepoznaju dominantne diskurse i istraže kako se promoviraju i provode lokalne verzije 'zajednice'.

Povijesni kontekst

Znanstvenici društvenih znanosti su zajednicu promatrali kao zajedništvo prošlosti (Tönnies 1957), kao zajedničko ponašanje (Frankenberg 1966), kao simboličku granicu (Cohen), kao političku solidarnost (etničku, lokalnu religioznu) ili utopijsku budućnost (Rapport 2007: 76). Zajednica se obično kvalificira s obzirom na lokalitet, etničku pripadnost, religiju, klasu, zanimanje, seksualnu orijentaciju, poseban interes, nacionalnost, pa čak i čovječanstvo (Cohen 1985). Pojam zajednice je prilagodljiv, lako se nadograđuje te prelazi iz zajednice školskog razreda u nadnacionalnu svjetsku zajednicu.

S naglaskom na temeljnoj logici zajedništva, socijalni antropolozi su smatrali zajednice empirijskim cjelinama, ograničenim skupinama kulturno homogenih ljudi koji žive na jednom lokalitetu. Vidjeli su sela i plemena koja su proučavali kao ključne strukturne jedinice društvenog života (Rapport 2007: 73). To se promijenilo osamdesetih godina dvadesetog stoljeća djelom Anthonyja Cohena - "Simbolična konstrukcija zajednice" (1985). Cohen je zajednicu shvatio kao aspekt društvenog života, a ne kao objektiviziranu, ograničenu cjelinu. Za Cohena, zajednica označava društveni milje pripadnosti koji je obuhvaćen zajedničkom simboličkom granicom. Ovaj milje je širi od obiteljskog i srodstvenog, ali i neposredniji od apstraktnog „društva“. Osim s rodbinom, ali ne i sa strancima, ljudi su u više ili manje bliskoj vezi, povezani, ali nisu vezani ili definirani nekom jedinstvenošću ili percepcijom zajedništva (Cohen 1985: 15-20).



TRANSCA

Istražujući pitanja značenja i identiteta, Cohena (1985) su zanimala značenja koja ljudi pripisuju ideji zajednice, to jest kako zajednica postoji za njih. Skrenuo je pozornost na to kako ljudi evociraju zajednicu, kako se osjećaju i ponašaju u odnosu na ideje zajednice i kako vezuju zajednicu (Rapport 2007). Zajednicu je vidio kao simbolički proizvod koji postoji u mislima ljudi koji se razlikuju od članova drugih navodnih zajednica (Cohen 1985: 12). To ne znači da ljudi dijele iste ideje i osjećaje, crtaju granice zajednice na istom mjestu ili im pripisuju isto značenje. Naprotiv, simboli zajednice ljudima pružaju nešto za razmišljanje, sredstva za postizanje značenja, i na taj način za izražavanje posebnih značenja koja zajednica za njih ima (Cohen 1985: 19). Iako ljudi dijele određene načine ponašanja (Oktoberfest, tradicionalni danski *frokost*), njihovo značenje može znatno varirati. Kao alat za okupljanje i objedinjavanje, dostignuće zajednice leži u održavanju raznolikosti obuhvaćajući raznolikost i nesklad (Rapport 2007).

U anglofonskom svijetu zajednica dolazi s aurom odobravanja (Rapport 2007; Strathern 2014). Antropolozi proučavaju zajednicu, jer njihovi sugovornici inzistiraju da ta zajednica postoji i da za njih ima značenje. Ljudi imaju tendenciju vrednovanja zajednice kao društvenog miljea; pripadnost zajednici vide kao nešto pozitivno i mogu evocirati zajednicu kao lijek za čitav niz društvenih bolesti. Za Rapporta (2007) ova je aura odobravanja problematična. Kada proučavate kako zajednica postoji za ljude i što za njih znači, važno je razlikovati često politiziranu, pozitivnu retoriku i potencijalno štetne svakodnevne posljedice neselektivne, pozitivne primjene diskursa zajednice (Rapport & Amit 2002). Također je važno ne zanemariti svjetovne oblike disocijacije, namjerne i nenamjerne, te udaljenosti, prekida ili završetka odnosa (Amit 2012b). Da bismo razumjeli zajednicu, moramo promotriti u koje odnose ljudi aktiviraju, ulažu napore i jačaju, a koje smanjuju, ograničavaju ili narušavaju. Moramo obratiti pozornost na načine na koji ljudi prekidaju ili završavaju odnose (manje vremena, više prostora), redefiniiraju ih (kolega postaje prijatelj) ili kako kroz takt i diplomaciju (Baš sam jako zauzet) odbijaju relacijske ponude (Amit 2012b).

a) Rasprava

U dugogodišnjoj raspravi, dvojica Cohenovih bivših učenika, Nigel Rapport i Vered Amit, pitaju na koji način nam pojam zajednice pomaže razumjeti društveni život. Amit tvrdi (2002b) da, budući da je ideja zajednice u svijetu, odnosno da je ljudi koriste kako bi označili neki značajan aspekt svog svijeta i iskustava, ne bismo je trebali odbacivati, već pomno promatrati kako je razmještena i učiti iz toga. Rapport (2002b) tvrdi da bi naše analitičko polazište trebali biti pojedinci i grupe, a ne zajednica. Koncept zajednice smatra problematičnim jer se često koristi za "hvatanje" ljudi, za pojašnjavanje tko su i moraliziranje o tome kako bi se trebali udružiti. Obje pozicije korisne su za razmišljanje o tome kako ljudi čine zajednicu korisnom za sebe i za druge.

Pod utjecajem rada Benedikta Andersona (1991) devedesetih godina na zamišljenim zajednicama, fokus se s aktualnih društvenih odnosa preusmjerio na društvene imaginare



TRANSCA

zajednice (Amit 2002a). Da bi razumio kako se raseljena populacija zamišlja kao dio iste nacije omeđene drugim nacijama, Anderson je ispitivao na koji način ljudi stječu i održavaju osjećaj zajedništva, međusobne identifikacije i solidarnosti s političkom zajednicom. Stručnjaci dijaspore i transnacionalizma raspoređivali su "zamišljenu zajednicu" kako bi raspravljali o tome kako ljudi koji su raseljeni i rasprostranjeni stvaraju osjećaj zajedništva i pripadnosti. Prema Amitovom mišljenju (2002a), oni često zamišljene zajednice predstavljaju kao stvarnost, a ne kao nešto što bi trebalo istražiti.

Amit (2002a) upozorava na kulturološke jednadžbe - etničku pripadnost - razliku - zajednicu utemeljenu na danim pretpostavkama da zajednica postoji među kategorijom ljudi. U obzir se moraju uzeti odnosi između zamišljenog kategoričkog identiteta i društvenih skupina, jer eksterno definirane etničke kategorije ljudi definirane prema mjestu podrijetla mogu, ali one moraju odgovarati interno generiranim skupinama identifikacije i društvenih odnosa“ (Olwig 2010). Da bismo shvatili bilo koji potpun, djelomičan ili nedostatak emocionalne privlačnosti zajednice, moramo istražiti kako ljudi razmještaju koncepte, kategorije i moral zajednice i koje društvene kategorije (žene izbjeglice, afričke trkačice) mobiliziraju stvarne društvene odnose. Također moramo proučiti postavke, okolnosti, vremena i društvene oblike kroz koje kategorija ljudi djeluje kao društvena grupa. Zajednica se ne konstituira ili mobilizira pukim djelima zamišljanja ili pripisivanja; na njoj je potrebno raditi (Amit (2002a).

U aktualnoj raspravi o ljudskoj zajednici i kolektivitetu, Amit (2012) sugerira da se, umjesto da se borimo za definiranje neuhvatljivih koncepata poput zajednice, trebamo usredotočiti na njihove „strateške točke nejasnoće“, one koje definiraju brigu za zajednicu koja tjera i znanstvenike i laike da ispituju postoji li i na koji način postoji. Tvrdi da je o zajednici 'dobro razmišljati', Amit (2012a) identificira tri točke dvosmislenosti koje su podvrgnute istraživanju onoga što zajednica može uključivati u bilo kojoj situaciji. Zajednička posvećenost ukazuje na pitanja kako i zašto su ljudi predani, uzajamnost i pripadnost koji ljudi osjećaju ukazuju na osjećaje predanosti, uzajamnosti i pripadnosti koje ljudi mogu imati, a oblici udruživanja omogućuju nam da istražimo kako se ljudi povezuju jedni s drugima.

Amit upozorava da ne možemo samo pretpostaviti zajednicu; moramo potvrditi postojanje zajednice istražujući svakodnevne prakse druženja. Rapport (2012) nas podsjeća da ljudska interakcija i druženje nikada nisu savršeno usklađeni, jer su nerazumijevanje, pogrešno komuniciranje i nenamjerne posljedice uvijek moguće. Umjesto zajedništva 'zajednice', Rapport (2012) tvrdi uobičajeno 'izobličavanje' - slučajnost, rizik i svojstvena nepredvidivost ljudske interakcije, kao i kreativni, razigrani, ironični, slučajni karakter društvene razmjene.

b) Etnografski primjeri

Premještanje anglofonskih rasprava o zajednici u druge jezične zone može biti problematično. Često ne postoji odgovarajuća riječ za zajednicu. Danski znanstvenici gledaju



TRANSCA

na zajednicu kao na kao *fællesskab* (zajedništvo), *samfund* (društvo) ili *gruppe* (grupa) i kada se pišu na engleskom, muče se s prevošenjem termina *fællesskab*, koji, iako sličan zajednici, ne znači sasvim isto. Da bismo razumjeli 'zajednicu' kao lokalno konceptualiziranu i izraženu, moramo se pozabaviti uobičajenim lokalnim izrazima koji imaju sličnu složenost i dvosmislenost (Olwig 2010).

Kao i zajednica, *fællesskab* je riječ koja ima pozitivne konotacije. Dobro je za ljude, jer svi imaju potrebu osjećati da su dio veće cjeline (Anderson 2008). U Danskoj su diskursi *fællesskaba* puni morala odgovarajuće društvenosti i široko su se primjenjivali u pedagogiji, politici blagostanja, zajedničkom stanovanju, dobrovoljnim udruženjima i raspravama o nacionalnoj koheziji. *Fællesskab* se odnosi i na vezujući entitet i na *gotovo jednaku* društvenost koja stvara osjećaj zajedništva među ljudima koji imaju zajedničke interese i družu se u klubovima, udrugama, školama i kao prijatelji, susjedi i kolege (Anderson 2008; Bruun 2011: 62-63). *Fællesskab* poziva na dragocjene ideale društvenog zajedništva, grupno orijentirane društvenosti i osjećaja zajedništva, uzajamnosti i solidarnosti, ideale koji se koriste za karakterizaciju i ocjenu kvalitete odnosa između pojedinaca kao i između pojedinaca i neke veće cjeline.

U svojoj studiji zadružnog stanovanja u Kopenhagenu, Bruun (2010) napominje da je dansko društvo zamišljeno kao *fællesskab writ large* kojem pripadaju svi građani i kojem svi moraju aktivno pridonijeti. Kao dominantni ideal, *fællesskab* je glavni spoj pregovora i neslaganja oko toga što predstavlja legitimno članstvo u zadruzi i kako uzajamnost, predanost i društvenost treba idealno izraziti. Bruun (2011) sugerira da se *Gemeinschaft*, sa svojim konotacijama omeđenog, zajedništva malih razmjera, najbliže značenju *fællesskaba*. Međutim, za razliku od *Gemeinschafta*, od *fællesskaba* se nikada nije očekivalo da popušta pod pritiskom moderne (usp. Tönnies 1957), možda zato što je *fællesskab* ključna mobilizirajuća metafora moderne države blagostanja.

Poput zajednice, pojam *fællesskab* nije uvijek „nevin“; njime ponekad upravljaju moćne interesne skupine. Granice mogu mijenjati ili čak potpuno ukloniti članovi ili drugi koji zamišljaju i cijene (ili omalovažavaju) postojanje *fællesskaba* (Olwig 2010: 365). Anderson (2000, 2008) u svojim studijama danskog djetinjstva napominje da se oboje školski satovi i rekreativni sportovi smatraju relacijskim područjima u kojima djeca vježbaju kako se uklopiti u društveni *fællesskab*. Zamišljene kao igralište demokracije te društvene arene koriste se za tumačenje, reflektiranje i interpretiranje pedagoških problema društvenosti, uzajamne predanosti i društvene kohezije (Anderson 2008). I dok su rekreativni sportovi dobrovoljni, nastava u školama je obavezna. Od prvog dana, danske škole (od 0 do 9 razreda) razvrstavaju djecu u razrede od 18 do 28 učenika, ograničene društvene enklave u kojima ostaju dok ne završe ili ne promijene školu. Odrastajući zajedno kao razredni kolege, očekuje se da će se djeca snaći tako da će tijekom godina stvoriti čvrsti *klassefællesskab*. Razred koji to uspije smatra se funkcionalnom, dok je razred koji ne uspije označen kao "najgori razred u školi", za kojeg se većina nastavnika nada da će izbjeći (Anderson 2000).

Kako bi pomogli djeci da nauče da budu 'društveni' i da formiraju dobro funkcionirajući *klassefællesskab*, nastavnici organiziraju grupni rad, zajedničke proslave rođendana, školske



TRANSCA

kampove, izlete i igranje, gdje roditelji dočekuju male grupe od pet ili šest djece u svojim domovima (Gilliam i Gulløv 2014). Dok se danska djeca ocjenjuju prema akademskoj i društvenoj sposobnosti, učitelji razredne nastave procjenjuju se prema sposobnosti stvaranja uskog pletenog, skladnog *fællesskaba* u kojem razrednici zajedno donose „zajedničke odluke, toleriraju međusobne stavove i potrebe, surađuju u postizanju zajedničkih ciljeva i rješavanju sporova zajedničkim naporima, zajedničkim pravilima i međusobnom suosjećanjem“, osjećajući se istovremeno socijalno sigurnima i „rado se izražavajući“ (Gilliam i Gulløv 2014: 10). Školska nastava koja se temelji na idealima i društvenosti *fællesskaba* je snažan režim odgoja, posebno za djecu koja se ne mogu ili ne žele „uklopiti“ u taj razred.

U danskoj pedagoškoj tradiciji nastava u školama promatra se kao mikrokozmos društva. Smatra se da društvenost u školskom razredu djecu priprema da se uklupe u širi društveni *fællesskab*, „van u stvarnom svijetu“ u nekom trenutku u budućnosti. Kako nas Amit podsjeća (2002a), zamišljanje i aktualiziranje zajednice (*fællesskab*) su pak dvije različite stvari. Pedagoški ideali i ambicije ne odgovaraju 1:1 s društvenošću koju svakodnevno aktualiziraju razrednici, niti nam govore mnogo o tome što djeca o tome misle. Stoga moramo obratiti pažnju na to kako djeca formiraju „zajednice“ suradnje ili otpora, kako pridaju značenje i vežu ih na načine koji uključuju ili isključuju druge, posebice njihove nastavnike.

Za daljnje promišljanje:

1. Razmislite o tome kako se u Vašoj školi koriste koncepti "zajednice". Kako razumijete 'zajednicu' i kako o tome razgovarate s drugima? Koje izraze koristite? Koje vrijednosti i morale prizivate? Postoje li nesuglasice ili prijepori oko ideje 'zajednice' i ako da, o čemu se radi?
2. Kako se ideje i običaji zajednice podučavaju djeci u Vašoj školi? Postoje li određene lekcije, skupovi ili događaji koji uključuju u sebi ideje i moral „zajednice“? Razmislite o tome kako one mogu uključivati ili isključiti određenu djecu i njihove obitelji.
3. Raspravite dolaze li koncepti „zajednice“ na vašem jeziku s aurom odobravanja ili neodobravanja i razmislite zašto je to tako. Koje probleme ljudi imaju u vezi s 'zajednicom' i kako izražavaju tu zabrinutost? Koji pogled na zajednicu dominira i zašto?

KLJUČNE RIJEČI/ Unakrsne reference

Kolektivnost, društvenost, zajedništvo, pripadnost, etnička pripadnost, nacionalna država



TRANSCA

Izvori:

Amit, V. (ed.) (2002a) *Realizing Community. Concepts, social relationships and sentiments*. New York and London: Routledge.

Amit, V. (2002b) 'The Trouble with Community.' *The Trouble with Community: Anthropological Reflections on Movement, Identity and Collectivity*, Amit, V. & N. Rapport, London: Pluto Press: 28-43.

Amit, V. (2012a) 'Community as 'Good to Think With': The Productiveness of Strategic Ambiguities.' In *Community, cosmopolitanism and the problem of human commonality*, Amit, V. & N. Rapport, London and New York: Pluto Press: 3-13.

Amit, V. (2012b) Disjuncture as 'Good to Think With.' In *Community, cosmopolitanism and the problem of human commonality*, Amit, V. & N. Rapport, London and New York: Pluto Press: pp. 28-43.

Amit, V. & N. Rapport (2012) *Community, cosmopolitanism and the problem of human commonality*. London, New York: Pluto Press.

Anderson, B. (1991) *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Rev. and extended ed. London and New York: Verso.

Anderson, S. (2000) Chronic proximity: a 'natural' school practice. *Nord Nytt. Tema: En Skole for Alle*, 78:43-60.

Anderson, S. (2008) *Civil Sociality. Children, Sport and Cultural Policy in Denmark*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Bruun, M. H. (2011) Egalitarianism and Community in Danish Housing Cooperatives: Proper Forms of Sharing and Being Together. *Social Analysis*, 55(2): 62-83.

Cohen, A.P. (1985) *The Symbolic Construction of Community*, London: Routledge.

Gilliam, L. and E. Gulløv (2014) Making children 'social': Civilising institutions in the Danish welfare state. *Human Figurations*. 3(1): 1-16.

Olwig, K.F. (2010) Commentary on community is 'Community is 'good to think with.' *Antropologica* 52(2): 363-366.

Rapport, N. (2007) 'Community.' In *Social and Cultural Anthropology. The Key Concepts*, N. Rapport and J. Overing, New York and London: Routledge: 72-77.

Rapport, Nigel (2012) 'Nigel Rapport responds to Vered Amit, ' In *Community, Cosmopolitanism and the Problem of Commonality*, V. Amit and N. Rapport, London: Pluto Press, pp. 205-213.

Strathern, M. (2014) 'Reading relations backwards.' *The Journal of the Royal Anthropological Institute* 20 (1): 3-19.

Tönnies, F. (1957 [1987]) *Community and society*. Michigan State Univer. Press



TRANSCA

Autorica: Sally Anderson (Danska)

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.

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



ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΩΝ

Γιατί να διαβάσετε αυτό το κείμενο;

Ο όρος «κοινωνία των πολιτών» (εφεξής ΚτΠ) αναφέρεται σε ένα δίκτυο αυτο-οργανωμένων συλλογικών οντοτήτων, όπως, για παράδειγμα, οι δημόσιες ενώσεις και οργανώσεις, οι οποίες λειτουργούν έξω από τον άμεσο έλεγχο του κράτους και βασίζονται στις εθελοντικές ενέργειες των μελών τους. Αυτές οι οντότητες είναι, ιδανικά, ανεξάρτητες από το κράτος και δεν αποσκοπούν σε οικονομικό όφελος (Diamond, 1994). Στον χώρο της εκπαίδευσης, η έννοια της ΚτΠ αναφέρεται σε δραστηριότητες ομάδων πολιτών, οι οποίες παρακολουθούν την εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών, που ασκούνται από ενώσεις, ΜΚΟ, και άλλα ιδρύματα, αυτόνομα, ή σε συνεργασία με κρατικούς, περιφερειακούς και τοπικούς φορείς. Αυτές οι δραστηριότητες μπορεί να επικεντρωθούν στην παροχή εκπαίδευσης, ή την αναδιάρθρωσή της, στη βελτίωση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, στη διασφάλιση πρόσβασης σε εκπαιδευτικές εγκαταστάσεις και στην εκπροσώπηση ευπαθών ομάδων.

Η έννοια της κοινωνίας των πολιτών πηγάζει από αντιλήψεις, οι οποίες σχετίζονται με μία αυτοδιοικούμενη, δημοκρατική κοινωνία. Συνδέεται με τις αρχές του πλουραλισμού, της ανοχής και της μη βίας και με τα πολιτικά δικαιώματα της ελευθερίας της έκφρασης και του συνεταιρίζεσθαι. Οι υποστηρικτές της την θεωρούν ως μια ιδανική μορφή ανθρώπινης κοινωνικής συναίνεσης κανόνων και αξιών. Ορισμένοι τη βλέπουν ως ένα πολιτικό πρόταγμα για την προώθηση της κοινωνικής συνοχής, της ηθικής και της οικονομικής σταθερότητας (Armony 2004, Edwards, 2009).

Οι ανθρωπολόγοι μελετούν την ΚτΠ ως ένα σύνολο πρακτικών και λόγων, μέσω των οποίων κινήματα τοπικής εμβέλειας συμμετέχουν πολιτικές διαδικασίες παγκόσμιας κλίμακας. Αυτές οι διαδικασίες περιλαμβάνουν συστήματα αξιών και κανόνων, θεσμούς και γραφειοκρατικές διαδικασίες και διάφορες μορφές ατομικής και συλλογικής κοινωνικής δράσης (Lashaw, Vannier & Sampson 2017). Η μελέτη της ΚτΠ στην κοινωνικοπολιτισμική ανθρωπολογία επικεντρώθηκε, αρχικά, σε εθελοντικές ενώσεις στη δημόσια σφαίρα (Eidson 1990) και, τις τελευταίες δεκαετίες, σε μορφές πολιτικών θεσμών, όπως οι Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (ΜΚΟ) (Sampson 2003).

Ιστορικό πλαίσιο

Η έννοια της ΚτΠ έχει μία πλούσια γενεαλογία. Στην κλασική ελληνική και ρωμαϊκή σκέψη ο όρος παραπέμπει σε μια πολιτικά οργανωμένη κοινοπολιτεία. Στη μεσαιωνική Ευρώπη, ο όρος περιγράφει μια κοινωνία οργανωμένη γύρω από την υπεροχή της θρησκείας. Τον 18ο αιώνα, η κοινωνία των πολιτών θεωρήθηκε ως χώρος οικονομικών σχέσεων και θεσμών. Τον 19ο αιώνα περιγράφηκε ως μια σφαίρα εθελοντικών, ενδιάμεσων οργανώσεων, οι οποίες τοποθετούνται μεταξύ του κράτους και του μεμονωμένου πολίτη (Seligman 1992).



TRANSCA

Στην ανθρωπολογία η έννοια κατέκτησε εξέχουσα θέση προς τα τέλη του 20ου αιώνα. Οι πολίτες των κρατών της πρώην Ανατολικής Ευρώπης εισήγαγαν τον θεσμό της ΚτΠ για να διαχειριστούν τη μετα-σοσιαλιστική πραγματικότητα και να αξιοποιήσουν την αυξανόμενη σημασία του «εθελοντικού τομέα» στον δυτικό κόσμο. Σε αυτό το πλαίσιο, η ΚτΠ προσδιορίστηκε, κυρίως, σε αντίθεση με το κράτος. Οι τυπικοί ορισμοί περιλαμβάνουν όλα τα επίπεδα κοινωνικής οργάνωσης μεταξύ του κράτους και της οικογένειας, ή του νοικοκυριού, ενώ οι στενότεροι ορισμοί αποκλείουν τα πεδία των αγορών και της εμπορικής ζωής (Layton 2006).

Η ανθρωπολογική έρευνα μελετά τον τρόπο, με τον οποίο η έννοια της ΚτΠ έχει εισαχθεί και λειτουργεί σε μη ευρωπαϊκές κοινωνίες, όπως και κατά πόσον συγκεκριμένοι τοπικοί θεσμοί μπορούν να λειτουργήσουν ως μη-δυτικά ισοδύναμα μιας ελεύθερης, ανεκτικής κοινωνίας (Comaroff & Comaroff 1999). Επιπρόσθετα, διερευνά τη σχέση της έννοιας με άλλους σύγχρονους όρους, όπως η ιδιότητα του πολίτη. Σε μεγάλο βαθμό, η έρευνα έχει επικεντρωθεί στη μελέτη επίσημων μη κυβερνητικών οργανώσεων και στη σχέση τους με τις έννοιες της δημοκρατίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Διάφορες μελέτες έχουν δείξει ότι αυτές οι νέες μορφές της ΚτΠ μπορεί να είναι τεχνητές, αναποτελεσματικές και αντίθετες προς την υπεράσπιση των πολιτών (Elyachar 2005, Lashaw, Vannier & Sampson 2017).

Η ανθρωπολογία έχει υιοθετήσει μια κριτική προσέγγιση για τους κανονιστικούς ορισμούς της ΚτΠ καθώς και τα φαινόμενα και τους θεσμούς, που συνδέονται με αυτή. Ένα εν εξελίξει ερώτημα είναι, εάν μια ιδέα τόσο στενά συνδεδεμένη με τα δυτικά μοντέλα της ιδιότητας μέλους σε εθελοντικές ενώσεις, μπορεί να γενικευτεί και να εφαρμοστεί σε άλλα μέρη του κόσμου. Ακολουθώντας αυτήν την οπτική, οι ανθρωπολόγοι μελετούν τους τρόπους, με τους οποίους οι παράγοντες και οι δραστηριότητες της ΚτΠ προσπαθούν να εκπληρώσουν το ρόλο τους ενσωματώνοντας παγκόσμιους λόγους και τρόπους συμπεριφοράς σε τοπικού χαρακτήρα συλλογικές δράσεις (Hann & Dunn 1996, Lashaw, Vannier & Sampson 2017, Sampson 1996).

α) Συζήτηση

Οι οργανώσεις της ΚτΠ και οι εκπαιδευτικές πρακτικές τέμνονται σε τομείς της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης, του σχεδιασμού και της εφαρμογής σχετικών πολιτικών. Ως πεδίο άσκησης πολιτικής σε εκπαιδευτικά θέματα, η έννοια της ΚτΠ μπορεί να περιλαμβάνει ποικίλους εκπαιδευτικούς φορείς, όπως η κυβέρνηση, οι αγορές, οι οικογένειες, οι εθελοντικές οργανώσεις, οι δημόσιες και ιδιωτικές συμπράξεις και οι εκκλησίες. Αυτό βασίζεται στην αντίληψη ότι η συνεργασία μεταξύ κρατικών ιδρυμάτων και ιδιωτικών φορέων μπορεί να δημιουργήσει πλαίσια πολιτικής, μέσα στα οποία μπορούν να φιλοξενηθούν ποικιλόμορφοι μαθητικοί πληθυσμοί και να παραχθούν δημόσια εκπαιδευτικά οφέλη για όλους (Meyer & Boyd 2001). Από αυτή την οπτική, η συμμετοχή των πολιτών και η συνεργασία σε εκπαιδευτικά θέματα θεωρούνται απαραίτητα βήματα για την ενίσχυση της τοπικής δημοκρατίας και την υποστήριξη της ίσης πρόσβασης στην εκπαίδευση από μη προνομιούχες ομάδες και μειονότητες. Τα μέλη των οργανώσεων της ΚτΠ φαίνεται ότι ενισχύουν τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών



TRANSCA

πρακτικών αφιερώνοντας εθελοντικά το χρόνο τους σε σχολεία, διδάσκοντας μαθητές, δωρίζοντας υλικό, βοηθώντας σε θέματα διαχείρισης και, μεταξύ άλλων, διοργανώνοντας εκδηλώσεις συγκέντρωσης χρημάτων και προγράμματα για τον χρόνο εκτός σχολείου (Reimers 1997, Sullivan 2003).

Η εκπαιδευτική ανθρωπολογία προσεγγίζει την ΚτΠ ως μια δυναμική διάσταση της ιδιότητας του πολίτη, μέσω της οποίας μελετά μορφές κοινωνικής δράσης και κοινωνικά κινήματα. Η ΚτΠ νοείται, συχνά, ως ένας χώρος, όπου οι περιθωριοποιημένες ομάδες μπορούν να αντισταθούν στην κρατική ηγεμονία και στις εκπαιδευτικές πολιτικές. Οι οργανώσεις της παροχής διεθνούς βοήθειας ενσωματώνουν τοπικά νοήματα και διεθνείς λόγους σχετικά με την ΚτΠ και τα χρησιμοποιούν στις διαπραγματεύσεις με πολίτες, το κράτος, τις αγορές και διάφορους άλλους φορείς και θεσμούς σε τοπικό, περιφερειακό, εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο.

β) Εθνογραφικό παράδειγμα

Η Mehta (2008) διερεύνησε το ρόλο που διαδραμάτισαν οργανώσεις της ΚτΠ στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ινδίας για μια περίοδο είκοσι ετών. Εξέτασε τη συμμετοχή τους στη βελτίωση της ποιότητας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, και της πρόσβασης σε αυτή, για ομάδες χαμηλού εισοδήματος στην πολιτεία του Δελχί. Διεξάγοντας τριάντα συνεντεύξεις με ακαδημαϊκούς, ακτιβιστές, επικεφαλής ΜΚΟ και κυβερνητικούς αξιωματούχους από τον τομέα της εκπαίδευσης, εξέτασε τρεις περιπτώσεις μεταρρυθμίσεων: 1) το πρόγραμμα καθολικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με τον τίτλο Sarva Shiksha Abhiyan, 2) το σχολικό εγχειρίδιο που δημιούργησε η κρατική Επιτροπή για την Επιμόρφωση στην Εκπαίδευση και την Έρευνα, και 3) το πρόγραμμα για το μεσημεριανό γεύμα. Η μελέτη κατέδειξε ότι η συμμετοχή των οργανώσεων της ΚτΠ συνέβαλε στη δημιουργία ρεαλιστικότερων και αποτελεσματικότερων εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Ως νόμιμοι οργανωτές και πάροχοι της εκπαίδευσης, οι οργανώσεις της ΚτΠ ήταν σε θέση να ελέγχουν το κράτος για τη χάραξη και την εφαρμογή πολιτικής.

Στην πρώτη περίπτωση, συνεργάστηκαν με την κυβέρνηση για να σχεδιάσουν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα χωρίς αποκλεισμούς, που έφερε παιδιά, τα οποία είχαν προηγουμένως αποκλειστεί από τα σχολεία σε ειδικά σχεδιασμένα κέντρα μάθησης. Στη δεύτερη περίπτωση, συνεργάστηκαν με την κυβέρνηση για το σχεδιασμό νέων εκπαιδευτικών εγχειριδίων. Η συμμετοχή των οργανώσεων και των ακαδημαϊκών οδήγησαν σε εγχειρίδια, τα οποία ήταν πιο κατανοητά, με πιο σχετικό και κατάλληλο περιεχόμενο. Στην τρίτη περίπτωση, έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στη σύλληψη, εφαρμογή και παρακολούθηση ενός μεσημεριανού γεύματος, το οποίο δημιουργήθηκε από την κυβέρνηση με στόχο να εντάξει περισσότερα παιδιά στο εκπαιδευτικό σύστημα. Εδώ οι οργανώσεις έγιναν οι κύριοι παραγωγοί και διανομείς σχολικών γευμάτων.

Σε μια άλλη έρευνα, η Astiz (2012) μελέτησε τις προκλήσεις, που αντιμετωπίζουν οι οργανώσεις της ΚτΠ, όταν επιχειρούν να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μεταξύ του 1998 και του 2001 σε δύο περιοχές του ευρύτερου Μπουένος Άιρες, τη σχετικά χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου La Matanza και τη μεσαίας έως ανώτερης τάξης Vicente López. Τα εμπειρικά δεδομένα συγκεντρώθηκαν



TRANSCA

μέσω μιας έρευνας για τις οργανώσεις της ΚτΠ και είκοσι πέντε συνεντεύξεων με καθηγητές, εκπαιδευτικούς, εθνικούς, επαρχιακούς και τοπικούς διοικητικούς υπαλλήλους, εκπροσώπους των τοπικών κομμάτων και ηγέτες της κοινότητας. Η μελέτη εστίασε σε επαρχιακούς και τοπικούς πολιτικούς παράγοντες, οι οποίοι χειρίζονταν τις σχέσεις κράτους-τοπικής κοινωνίας και διαμόρφωναν τις τοπικές κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες, εντός των οποίων επιχειρούνταν η ενεργή συμμετοχή εθελοντικών ενώσεων της ΚτΠ στην εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών.

Η μελέτη κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η παρουσία οργανώσεων στις περιοχές που μελετήθηκαν δεν αύξησε το επίπεδο συμμετοχής παιδιών στην εκπαίδευση. Η δράση των τοπικών πελατειακών δικτύων (La Matanza), η εμπλοκή και επιρροή του δημάρχου στις σχέσεις με την πολιτεία (Vicente López), και ο ρόλος των κρατικών θεσμών (επίσημων και άτυπων) είχαν ως αποτέλεσμα να μεταβληθεί η δημόσια σφαίρα σε πεδίο προώθησης πολιτικών φιλοδοξιών του εκάστοτε τοπικού πολιτικού ηγέτη. Κατά συνέπεια, η δημόσια συλλογική δράση μετατράπηκε σε όχημα για την απόκτηση πολιτικού κεφαλαίου και μέσο για να καταλήξει η δραστηριότητα της ΚτΠ σε ένα σύνολο ασυντόνιστων προσπαθειών για την παραγωγή εκπαιδευτικού έργου.

Σκεφτείτε περαιτέρω

- Υπάρχει τομέας της ΚτΠ, που σχετίζεται με εκπαιδευτικές πρακτικές στη χώρα/ περιοχή/ πόλη/ σχολείο σας;
- Εάν ναι, τι είδους ενώσεις και οργανώσεις περιλαμβάνει; Ποιες είναι επιλέξιμες για συμμετοχή; Εάν όχι, τί είδους ιδρύματα θα μπορούσαν να είναι μέρος αυτού;
- Ποιες μορφές συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπροσώπων της ΚτΠ θα μπορούσαν να σχεδιαστούν ή / και να αναπτυχθούν; Για ποιους σκοπούς/ στόχους;

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ/ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Πολιτική, Μη-Κυβερνητικές Οργανώσεις, δημοκρατία, μεταρρυθμίσεις, θεσμοί

Πηγές

Armony, A. C. (2004). *The Double Link. Civic Engagement and Democratization*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Astiz, M., F. (2012). The Policy Challenges of Civil Society Involvement in Education: Lessons from Two Districts in Greater Buenos Aires, Argentina (1998–2001). *The Latin Americanist*, 56 (2). (63-91).

Comaroff, J.L., & Comaroff, J. (Eds.) (1999). *Civil society and the critical imagination in Africa: Critical perspectives*. Chicago: University of Chicago Press,.

Diamond, L. (1994). Rethinking civil society. Toward democratic consolidation. *Journal of Democracy*, 5. (4–17).



TRANSCA

Edwards, M. (2009). *Civil Society* [2nd ed.]. Malden: Polity Press.

Eidson, J. (1990). German Club Life as a Local Cultural System. *Comparative Studies in Society and History*, 32 (2). (357–382).

Elyachar, J. (2005). *Markets of Dispossession: NGOs, Economic Development, and the State in Cairo*. Durham: Duke University Press.

Hann, Chr., & Dunn, El. (Eds.) (1996). *Civil Society: Challenging Western Models*. London: Routledge.

Lashaw, Am., Vannier, Chr., & Sampson, St. (Eds.) (2017). *Cultures of Doing Good: Anthropologists and NGOs*. Tuscaloosa: The University of Alabama Press

Layton, R. (2006). *Order and Anarchy: Civil Society, Social Order and War*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mehtta, Ar. (2008). 'Good Effort, But Must Try Harder': Civil Society Organisations and Education in Delhi, *IDS Bulletin*, 38 (6). (88-95).

Meyer, H-D. & Boyd, W., L. (Eds.) (2001). *Education between State, Markets, and Civil Society: Comparative Perspectives*. Mahwah, New Jersey London: Lawrence Erlbaum Associates.

Reimers, F. (1997). The role of NGOs in promoting educational innovation: A case study in Latin America. In Lynch, J., Modgil, C. & Modgil, S. (Eds.), *Non-formal and non-governmental approaches*. London: Cassell. (pp. 33–44).

Sampson, S. (1996). The social life of projects; Importing civil society in Albania. In Hann, Chr., & Dunn, El. (Eds.) (1996). *Civil Society: Challenging Western Models*. London: Routledge. (121-142).

Sampson, S. (2003). From forms to norms: global projects and local practices in the Balkan NGO scene. *Journal of Human Rights*, 2(3). (329-337).

Seligman, Ad., B. (1992). *The Idea of Civil Society*. New York: Free Press.

Sullivan, E. (2003). *Civil Society and School Accountability: A Human Rights Approach to Parent and Community Participation in NYC Schools*. New York: New York University Institute for Education and Social Policy.

Συγγραφείς: Ioannis Manos



TRANSCA

Η υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την προσκόμιση αυτής της δημοσίευσης δεν αποτελεί υποστήριξη του περιεχομένου, η οποία αντικατοπτρίζει μόνο τις απόψεις των δημιουργών και η Επιτροπή δεν μπορεί να θεωρηθεί υπεύθυνη για οποιαδήποτε χρήση των πληροφοριών που περιέχονται σε αυτήν.



ΑΠΟΙΚΙΟΚΡΑΤΙΑ

Γιατί να διαβάσετε αυτό το κείμενο

Η κληρονομιά της ευρωπαϊκής αποικιοκρατίας είναι εμφανής σε κάθε πτυχή της ζωής και αυτό ισχύει και για την εκπαίδευση. Ωστόσο, οι αποικιακές κληρονομίες και σχέσεις δεν είναι πάντοτε εύκολα ορατές και επομένως η επιρροή της αποικιακής εποχής μπορεί να φανεί μακρινή. Η εθνογραφική ματιά: Ρίχνοντας φως σε αυτές τις κληρονομίες, η ανθρωπολογία μπορεί να βοηθήσει τους δασκάλους να βρουν τρόπους να εμπλακούν στην αποαποικιοποίηση της εκπαίδευσης.

Ιστορικό πλαίσιο

Η αποικιοκρατία είναι μια μορφή κανόνα, ένα σύστημα διακυβέρνησης που είναι ταυτόχρονα κεντρικό και επεκτατικό. Το κείμενο αυτό αναφέρεται στη διαδικασία της ευρωπαϊκής αποικιοκρατίας (Δυτική Ευρώπη) που ξεκίνησε τον 15ο αιώνα και είναι στενά συνδεδεμένη με τον ιμπεριαλισμό. Ως ιστορική διαδικασία, η ευρωπαϊκή αποικιοκρατία έχει διαμορφώσει τον κόσμο που γνωρίζουμε σήμερα με πολύ σημαντικούς τρόπους. Η ίδια η ευημερία και ο πλούτος της Δυτικής Ευρώπης εξαρτώνται από τα αποικιακά έργα. Συχνά γίνεται διάκριση μεταξύ της αποικιοκρατίας της εγκατάστασης, όπως στην περίπτωση της Αυστραλίας, των Ηνωμένων Πολιτειών ή, πιο πρόσφατα, του Ισραήλ και της αποικιοκρατίας της εκμετάλλευσης, που περιλαμβάνει την εκμετάλλευση της γης, των πόρων, των ανθρώπων και της εργασίας τους όπως στην περίπτωση του βελγικού αποικισμού σε αυτό που είναι σήμερα η Λαϊκή Δημοκρατία του Κονγκό. Ωστόσο, αυτές οι διακρίσεις γίνονται μόνο στην αρχή, καθώς τα περισσότερα αποικιακά έργα περιλαμβάνουν στοιχεία και των δύο και πολλών άλλων. Σήμερα ακούμε συχνά για την μετα- αποικιοκρατία και την αποαποικιοποίηση, καθώς και για την νεο-αποικιοκρατία σε ευρύτερα πλαίσια. Ενώ η νεο-αποικιοκρατία αναφέρεται στην ακαδημαϊκή μελέτη των αποικιακών έργων και των κληροδοτημάτων τους, η αποαποικιοποίηση αναφέρεται ενίοτε στη διαδικασία της μάχης και της ανεξαρτησίας που άρχισε μαζικά στο δεύτερο μισό του 20ού αιώνα. Είναι σημαντικό να αναφερθεί, ότι η αποαποικιοποίηση αναφέρεται επίσης στην «αποκάλυψη και διάλυση της αποικιοκρατικής εξουσίας σε όλες τις μορφές της» (Ashcroft et al., 1995: 56). Η νεο-αποικιοκρατία αναφέρεται στο γεγονός ότι παρόλο που οι προηγούμενες αποικισμένες χώρες έχουν αποκτήσει σε μεγάλο βαθμό ανεξαρτησία, παραμένουν εξαρτημένες από τα πρώην αποικιακά κέντρα μέσω των λογικών των οικονομικών, πολιτικών, κοινωνικών και πολιτιστικών συστημάτων που δημιουργήθηκαν και αναπτύχθηκαν κάτω από αποικιακή κυριαρχία. Ένα φαινομενικά κοινότοπο, αν και πολύ χρησιμοποιούμενο παράδειγμα αυτού, ένα που τείνουμε να θεωρούμε δεδομένο, είναι οποιοσδήποτε συμβατικός χάρτης του κόσμου στον οποίο η Ευρώπη έχει την κορυφαία και κεντρική θέση. Αποαποικιοποίηση της εκπαίδευσης σημαίνει να αμφισβητηθεί η κεντρικότητα, η ιεραρχία και η σταθερότητα όλων των μορφών γνώσης, όχι μόνο η γνώση της χαρτογράφησης. Επειδή τα αποικιακά έργα και τα επακόλουθά τους είναι ενσωματωμένα σε μεγάλο βαθμό, αν όχι στην



TRANSCA

περισσότερη σύγχρονη παραγωγή γνώσης, έχουν ιδιαίτερα έντονες επιπτώσεις στην εκπαίδευση. Αμφισβητώντας την παραγωγή της ίδιας της γνώσης, του τι πιστεύεται, πώς και γιατί, φανερώνει το πώς η ευρωπαϊκή αποικιοκρατία έχει διαμορφώσει και συνεχίζει να διαμορφώνει τον κόσμο στον οποίο ζούμε και διδάσκουμε.

α) Συζήτηση

Είναι σημαντικό να γίνει κατανοητό ότι οι αποικιακές ιστορίες χαρακτηρίζονται από την ποικιλομορφία των μορφών, των αποτελεσμάτων, των αντιδράσεων και των διαπραγματεύσεων, των εμπειριών και της συνεργασίας. Υπάρχουν πολλές διαφορετικές αποικιακές ιστορίες και σε εκπαιδευτικούς χώρους, ο δάσκαλος και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν αυτά που έχουν άμεση σημασία για τον δάσκαλο και την τάξη. Η εκπαίδευση υπήρξε ιστορικά ένα από τα κύρια μέσα αποικισμού. Οι αποικιοκράτες χρησιμοποίησαν την εκπαίδευση για να αφομοιώσουν και να προσαρμόσουν τους αυτόχθονες λαούς μιας συγκεκριμένης αποικίας, συχνά εκπαιδεύοντάς τους ως εργατικό δυναμικό, ενώ εργάζονταν με σκοπό να σβήσουν τις γνώσεις και τις πρακτικές τους, συμπεριλαμβανομένων των οικονομικών τους συστημάτων, των οικογενειακών συστημάτων, των πολιτικών συστημάτων, των θρησκευτικών, ιατρικών και εκπαιδευτικών συστημάτων και άλλων.

Η έννοια του αποικισμού είναι επίσης χρήσιμη για να ρίξει φως σε μορφές καταπίεσης που σχετίζονται με την τάξη και το φύλο. Ειδικότερα, η «αποικιακή εκπαίδευση» μπορεί επίσης να κατανοηθεί ως μια ιδιαίτερα ευρωκεντρική και ανδροκεντρική (αρσενική) προοπτική που θεωρείται και εφαρμόζεται ως καθολική. Επιπλέον, πολλά ευρωπαϊκά θεσμικά όργανα παραμένουν σε μεγάλο βαθμό κληρονομιά της αποικιοκρατίας, ενώ τα σχολεία και η εκπαίδευση δεν αποτελούν εξαίρεση. Τα ερωτήματα της ταυτότητας, της φυλής, του έθνους, της γεωγραφίας, της οικογένειας, της ιστορίας, του καπιταλισμού και ακόμη και της οικολογικής κρίσης δεν μπορούν να γίνουν κατανοητά εκτός του πλαισίου των πρώην αποικιακών έργων. Η πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς είναι το πώς να ασχοληθούν με την αποικιοκρατία και τα πολυάριθμα κληροδοτήματά της στο καθημερινό εκπαιδευτικό περιβάλλον και σε σχέση με τα εθνικοποιημένα προγράμματα σπουδών με ιδιαίτερους τρόπους παρουσίασης εθνικών, ευρωπαϊκών και παγκόσμιων ιστοριών. Σήμερα υπάρχουν διάφορα κινήματα αποαποικιοποίησης σε ακαδημαϊκούς κλάδους, κρατικούς θεσμούς και στην κοινωνία, από τα οποία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αντλήσουν για τις δικές τους προσπάθειες να φέρουν τα αποικιακά κληροδοτήματα και τις επιπτώσεις τους στη ζωή των παιδιών στην επιφάνεια.

β) Εθνογραφικό παράδειγμα

Η διδασκαλία των μαθητών στην πρώτη τους γλώσσα μπορεί να είναι μία πρακτική αποαποικιοποίησης, όπως ακριβώς μπορεί να είναι και η διδασκαλία μιας δεύτερης γλώσσας, αλλά μπορεί επίσης να περιλαμβάνει θέματα, ιδέες και σημαντικούς ανθρώπους που αντηχούν και συνδέονται με το υπόβαθρο του σπουδαστή, καθώς και με τα υπόβαθρα συγκεκριμένων περιοχών των προσωπικών τους ιστοριών. Από την άποψη αυτή, η ανθρωπολογία μπορεί επίσης να προσφέρει έναν τρόπο διερεύνησης εκείνων των



TRANSCA

υπόβαθρων και ιστοριών, συμπεριλαμβανομένων δραστηριοτήτων και ασκήσεων που μοιάζουν με επιτόπια έρευνα, χρησιμοποιώντας εθνογραφικά εργαλεία και τεχνικές όπως συμμετοχική παρατήρηση, συνεντεύξεις, συνεντεύξεις βιογραφικού τύπου και άλλων εργαλείων που έχουμε στη διάθεσή μας, εργαλεία για να εξερευνήσουν και να αποκαλύψουν από μόνοι τους διαφορετικά είδη γνώσεων για τον κόσμο.

Ο Jason G. Irizarry και η Tara M. Brown εφαρμόζουν την Participatory Action Research (PAR), στην οποία συμμετέχουν ως συν-ερευνητές εκπρόσωποι των πληθυσμών στους οποίους εστιάζει η έρευνα. Αυτή η προσέγγιση βασίζεται στην πεποίθηση ότι η κατανόηση και η επίλυση κοινωνικών προβλημάτων απαιτεί τη συνδρομή γνώσης από τους άμεσα επηρεαζόμενους από αυτά. Οι Irizarry και Brown έχουν διεξάγει ένα ερευνητικό πρόγραμμα συμμετοχικής δράσης - το έργο FUERTE (Future Urban Educators Conducting Research to Transform Teacher Education) - που παρακίνησε τους σπουδαστές σε σχολεία αστικών κέντρων των ΗΠΑ να εκπονούν έρευνα ενώ παράλληλα ενίσχυαν τις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες. Ο πρωταρχικός στόχος του προγράμματος ήταν να εξοικειωθούν οι σπουδαστές με τις συμβάσεις του PAR ως μέσο εξέτασης της εκπαιδευτικής εμπειρίας των λατίνων, αφροαμερικανών και άλλων μειονοτικών νέων που ιστορικά δεν έχουν αντιμετωπιστεί ελλιπώς από τα σχολεία. Οι σπουδαστές ήταν ερευνητές των δικών τους εμπειριών και ανέπτυξαν προτάσεις με βάση την έρευνά τους για τη βελτίωση της πρακτικής των εκπαιδευτικών. Μόλις οι μαθητές συμμετείχαν στη διαδικασία μάθησης του PAR, έγιναν πιο δραστήριοι και ένιωσαν ενθαρρυμένοι να κάνουν κάτι για την εκπαίδευσή τους.

Για να σκεφτούμε περαιτέρω:

1. Προσπαθήστε να φανταστείτε έναν κόσμο στον οποίο δεν συνέβη η ευρωπαϊκή αποικιοκρατία. Πως θα έμοιαζε η ζωή σας; Θα έμοιαζε διαφορετικά η πόλη ή το κράτος σας; Με ποιους τρόπους; Πώς θα επηρεαζόταν η συγκεκριμένη τοποθεσία σας από αυτό; Πώς θα επηρεαζόσασταν εσείς από αυτό, και πώς οι σπουδαστές σας;
2. Σκεφτείτε το πρόγραμμα σπουδών σας. Είναι ευρωκεντρικό; Ποια λογοτεχνία χρησιμοποιείτε για τα μαθήματά σας; Τι διδάσκετε ως "κλασικό"; Περιλαμβάνετε πηγές και παραδείγματα από όλο τον κόσμο; Περιλαμβάνετε προοπτικές και γνώση από μη λευκούς άνδρες και γυναίκες;
3. Πώς ασχολείστε με τους μαθητές σας; Μπορούν να έχουν λόγο σε αυτό που μαθαίνουν και πώς; Με ποιον τρόπο λαμβάνετε υπόψη την ταυτότητά τους και αναλογίζεστε τη δική σας;

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Μετα-αποικιοκρατία, αποαποικιοποίηση

Πηγές

Asad, T. (1973). *Anthropology & the colonial encounter*. London: Ithaca Press.



TRANSCA

Ashcroft, B., Griffiths, G., & Tiffin, H. (Eds.) (1995). *The post-colonial studies reader*. London: Routledge.

Gupta, A., & Ferguson, J. (Eds.). (1997). *Culture power place: Explorations in critical anthropology*. Duke University Press.

Irizarry, J., Brown. T. (2014.) "Humanizing Research in Dehumanizing Spaces: The Challenges and Opportunities of Conducting Participatory Action Research with Youth in Schools." In D. Paris and M. Winn (eds.), *Humanizing Research: Decolonizing Qualitative Inquiry with Youth And Communities*, Thousand Oaks, CA: SAage. (63-80).

Loftsdóttir K. (2019). *Crisis and Coloniality at Europe's Margins. Creating Exotic Iceland*. London: Routledge.

Said. E. (1979). *Orientalism*. Vintage Books.

Stoler, L. A. (1995). *Race and the Education of Desire: Foucault's History of Sexuality and the Colonial Order of Things*. Durham: Duke University Press.

Stoler, L. A. (2013). *Imperial Debris: On Ruin and Ruination*. Durham: Duke University Press.

Συγγραφείς: Jelena Kuspjak, Danijela Birt Katić (CROATIA)

Η υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την προσκόμιση αυτής της δημοσίευσης δεν αποτελεί υποστήριξη του περιεχομένου, η οποία αντικατοπτρίζει μόνο τις απόψεις των δημιουργών και η Επιτροπή δεν μπορεί να θεωρηθεί υπεύθυνη για οποιαδήποτε χρήση των πληροφοριών που περιέχονται σε αυτήν.



Κοινότητα

Γιατί να διαβάσετε αυτό το κείμενο...

Η έννοια της κοινότητας, αν και χρησιμοποιείται ευρέως, δεν είναι εύκολο να οριστεί. Υποδηλώνει την ύπαρξη κοινών στοιχείων, όπως μία κοινή περιοχή, κοινά συναισθήματα, συμφέροντα, ή στόχους. Ο όρος γίνεται κατανοητός ως ένα κοινωνικό πεδίο από αλληλεξαρτώμενα μέρη και παραπέμπει περισσότερο στις έννοιες της δέσμευσης, του χρέους, της αλληλεγγύης, της προσβασιμότητας, της ταυτότητας και του αισθήματος του ανήκειν.

Για να διερευνήσουμε τον τρόπο, με τον οποίο οι εκπαιδευτές επικαλούνται την κοινότητα, πρέπει να κοιτάξουμε τις κατά τόπους σημασίες του όρου - *Gemeinschaft*, *communauté*, *zajednica*, *fællesskab*, κοινότητα, ή κοινωνία, κ.ά.. Πρέπει να θέσουμε ερωτήματα σχετικά με το πώς οι δημοτικές αρχές, οι διευθυντές σχολείων, οι δάσκαλοι, ή οι γονείς, χρησιμοποιούν αυτές τις έννοιες σε σχέση με παιδαγωγικές στρατηγικές και εκπαιδευτικά ζητήματα. Ποιο είναι το εύρος τέτοιων εννοιών που σχετίζονται με την κοινότητα, και ποιες αξίες, ηθικές αρχές, ή συμφέροντα, υποδηλώνουν;

Οι πρόσφατες συζητήσεις στην ανθρωπολογία μπορεί να αποδειχθούν χρήσιμες για να κατανοήσουμε τί είναι αυτό που διακυβεύεται, όταν οι εκπαιδευτικοί επικαλούνται όρους, οι οποίοι συνδέονται με την κοινότητα. Οι ανθρωπολογικές προσεγγίσεις μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν τις κυρίαρχες απόψεις και να διερευνήσουν πώς οι κατά τόπους εκδοχές της «κοινότητας» προωθούνται και θεσπίζονται.

Ιστορικό πλαίσιο

Οι κοινωνικοί επιστήμονες έχουν μελετήσει την κοινότητα ως σχέση συνόλου ανθρώπων, η οποία προέρχεται από το παρελθόν (Tönnies 1957), ως κοινή συμπεριφορά (Frankenberg 1966), ως συμβολικό όριο (Cohen), ως πολιτική αλληλεγγύη (εθνοτική, τοπική θρησκευτική), ή ως ουτοπικό μέλλον (Rapport 2007: 76). Η κοινότητα, συνήθως, προσδιορίζεται με βάση την τοπικότητα, τα εθνοτικά χαρακτηριστικά, τη θρησκεία, την κοινωνική τάξη, το επάγγελμα, τον σεξουαλικό προσανατολισμό, ειδικά συμφέροντα, την εθνικότητα, ακόμη και το σύνολο της ανθρωπότητας (Cohen 1985). Μπορεί, ακόμα, να οριστεί με βάση μία κλιμακωτή κατάταξη, η οποία θα μπορούσε, εύκολα, να ξεκινήσει από την κοινότητα μιας σχολικής τάξης, μέχρι ένα υπερεθνικό παγκόσμιο σύνολο.

Δίνοντας έμφαση στην ενυπάρχουσα λογική της ύπαρξης κοινών στοιχείων, οι κοινωνικοί ανθρωπολόγοι έχουν θεωρήσει τις κοινότητες ως εμπειρικές οντότητες, ως οριοθετημένες ομάδες πολιτισμικά ομοιογενών ανθρώπων, οι οποίοι διαβιούν σε έναν τόπο. Έχουν εκλάβει τα χωριά και τις φυλές, που μελέτησαν, ως βασικές δομικές μονάδες της κοινωνικής ζωής (Rapport 2007: 73). Αυτό άλλαξε τη δεκαετία του 1980, με το έργο του Anthony Cohen, *The Symbolic Construction of Community* (1985). Ο Cohen κατανόησε την κοινότητα ως μια πτυχή της κοινωνικής ζωής, και όχι ως μια αφηρημένη, οριοθετημένη οντότητα. Για τον Cohen, η κοινότητα υποδηλώνει ένα κοινωνικό περιβάλλον του ανήκειν, το οποίο περιλαμβάνει ένα κοινό συμβολικό όριο. Αυτό το περιβάλλον είναι ευρύτερο από την οικογένεια και τη συγγένεια, αλλά πιο άμεσο από την αφηρημένη «κοινωνία». Σε ένα εύρος που υπερβαίνει τους συγγενείς, όχι, όμως, και τους ξένους, οι άνθρωποι συσχετίζονται, λίγο ή πολύ, στενά, αλλά δεν συνδέονται, ή δεν καθορίζονται από αντίληψη περί ομοιομορφίας ή κοινών χαρακτηριστικών (Cohen 1985: 15-20).

TRANSCA

Εξετάζοντας ζητήματα νοήματος και ταυτότητας, ο Cohen (1985) ενδιαφέρθηκε για το πώς νοηματοδοτούν οι άνθρωποι την έννοια της κοινότητας και για το ποια υπόσταση έχει για αυτούς. Επέστησε την προσοχή στο πώς οι άνθρωποι εννοούν την κοινότητα, πώς αισθάνονται και ενεργούν σε σχέση με τις αντιλήψεις περί κοινότητας και πώς την οριοθετούν (Rapport 2007). Προσέγγισε την κοινότητα ως μια συμβολική κατασκευή, που υπάρχει στο μυαλό των ανθρώπων, οι οποίοι διαφοροποιούν τον εαυτό τους από τα μέλη άλλων υποτιθέμενων κοινοτήτων (Cohen 1985: 12). Αυτό δεν σημαίνει ότι οι άνθρωποι μοιράζονται τις ίδιες απόψεις και αισθήματα, καθορίζουν τα όρια της κοινότητας με τον ίδιο τρόπο, ή τους αποδίδουν το ίδιο νόημα. Αντίθετα, τα σύμβολα της κοινότητας προσφέρουν στους ανθρώπους τρόπους να σκεφτούν, τα μέσα για να προσδώσουν νόημα και να εκφράσουν τις ιδιαίτερες σημασίες που έχει η κοινότητα γι' αυτούς (Cohen 1985: 19). Αν και οι άνθρωποι μοιράζονται ποικίλους τρόπους συμπεριφοράς (ένα *Oktoberfest*, ένα παραδοσιακό δανέζικο *frokost*), το νόημά τους μπορεί να διαφοροποιείται σημαντικά. Ως μία αθροιστική διαδικασία, η πραγμάτωση της κοινότητας έγκειται στη διατήρηση της ποικιλομορφίας συμπεριλαμβάνοντας την ποικιλία και τη διαφωνία (Rapport 2007).

Στον αγγλόφωνο κόσμο, η έννοια της κοινότητας εμπεριέχει μια θετική αύρα (Rapport 2007; Strathern 2014). Οι ανθρωπολόγοι μελετούν την κοινότητα, επειδή οι συνομιλητές τους επιμένουν ότι η κοινότητα υπάρχει και έχει νόημα για αυτούς. Οι άνθρωποι τείνουν να εκτιμούν την κοινότητα ως ένα κοινωνικό περιβάλλον. Αντιλαμβάνονται την ιδιότητα του μέλους ως κάτι θετικό και μπορεί να επικαλεστούν την κοινότητα ως τη λύση για μια σειρά από κοινωνικά προβλήματα. Για τον Rapport (2007), αυτή η αύρα επιδοκιμασίας είναι προβληματική.

Όταν μελετούμε την υπόσταση της κοινότητας και το τί σημαίνει για τους ανθρώπους, είναι σημαντικό να κάνουμε τη διάκριση ανάμεσα στη, συχνά, πολιτικοποιημένη, θετική ρητορική για την ύπαρξή της και τις δυνητικά βλαπτικές καθημερινές επιπτώσεις, που επιφέρει η εφαρμογή αυτών των αντιλήψεων (Rapport & Amit 2002). Είναι, επίσης, σημαντικό να μην αγνοούμε τους τετριμμένους τρόπους αποστασιοποίησης, εσκεμμένους και ακούσιους, που απομακρύνουν, διακόπτουν, ή τερματίζουν, σχέσεις (Amit 2012b). Για να κατανοήσουμε την έννοια της κοινότητας, πρέπει να εξετάσουμε ποιες σχέσεις ενεργοποιούν οι άνθρωποι, σε ποιες επενδύουν και ποιες ενδυναμώνουν, και ποιες μετριάζουν, περιορίζουν, ή τερματίζουν. Πρέπει να προσέξουμε τον τρόπο, με τον οποίο οι άνθρωποι διακόπτουν σχέσεις (λιγότερος χρόνος, περισσότερος χώρος), τις επαναπροσδιορίζουν (ο/η συνάδελφος γίνεται φίλος/η), ή πώς, μέσω της τακτικής και της διπλωματίας (είμαι τόσο απασχολημένος/η), αποφεύγουν προτάσεις για σύναψη σχέσεων (Amit 2012b).

α) Συζήτηση

Σε μια μακράς διάρκειας συζήτηση, δύο από τους πρώην μαθητές του Cohen, ο Nigel Rapport και η Vered Amit, αναρωτιούνται τί μας βοηθά να κατανοήσουμε η έννοια της κοινότητας για την κοινωνική ζωή. Η Amit υποστηρίζει (2002b) ότι, επειδή η ιδέα της κοινότητας υπάρχει, δηλαδή, οι άνθρωποι τη χρησιμοποιούν για να προσδιορίσουν κάποια σημαντική πτυχή του κόσμου και των εμπειριών τους, δεν πρέπει να την απορρίψουμε, αλλά να δούμε προσεκτικά πώς αναπτύσσεται και να μάθουμε από αυτό. Ο Rapport (2002b) υποστηρίζει ότι το αναλυτικό μας σημείο εκκίνησης πρέπει να είναι τα άτομα και οι ομάδες, και όχι η κοινότητα. Βρίσκει την έννοια της κοινότητας προβληματική, επειδή χρησιμοποιείται, συχνά, για να «σκιαγραφίσει» τους ανθρώπους, να τους καταγράψει σχετικά με το ποιοι είναι και να διατυπώσει ηθικούς κανόνες για το πώς πρέπει να συσχετίζονται. Και οι δύο θέσεις είναι χρήσιμες για να σκεφτούμε πώς οι άνθρωποι κάνουν την



TRANSCA

κοινότητα να έχει σημασία για τον εαυτό τους και για τους άλλους.

Με την επίδραση του Benedict Anderson (1991), κατά τη δεκαετία του 1990, και το έργο του για τις φανταστικές κοινότητες, το ενδιαφέρον μετατοπίστηκε από τις πραγματικές κοινωνικές σχέσεις στους φαντασιακούς δεσμούς που συγκροτούν την κοινότητα (Amit 2002a). Για να κατανοήσει πώς οι διασκορπισμένοι πληθυσμοί φαντάζονται τον εαυτό τους ως μέρος του ίδιου έθνους, και διακριτού από άλλα έθνη, ο Άντερσον διερωτάται πώς οι άνθρωποι αποκτούν και διατηρούν μια συναισθηματικά φορτισμένη αίσθηση κοινότητας, αμοιβαίας ταύτισης και αλληλεγγύης εντός μιας πολιτικής κοινότητας. Οι μελετητές των φαινομένων της διασποράς και του διεθνισμού έχουν αναπτύξει την έννοια της «φαντασιακής κοινότητας» για να συζητήσουν πώς ευρέως διασκορπισμένοι και εκτοπισμένοι άνθρωποι αποκτούν την αίσθηση της κοινότητας και του ανήκειν. Κατά την άποψη της Amit (2002a), πολύ συχνά, προσλαμβάνουν τις φανταστικές κοινότητες ως πραγματικότητες, και όχι ως κάτι που πρέπει να συγκροτηθεί.

Η Amit (2002a) προειδοποιεί ενάντια στις εξισώσεις του πολιτισμού με τον εθνοτισμό, τη διαφορά και την κοινότητα, οι οποίες βασίζονται σε υποτιθέμενες παραδοχές, ότι η κοινότητα υπάρχει στο πλαίσιο μιας κατηγορίας ανθρώπων. Πρέπει να ληφθούν υπόψη οι σχέσεις μεταξύ των διαφορετικών κατηγοριών *φαντασιακών ταυτοτήτων* και των *κοινωνικών ομάδων*, καθώς οι εξωτερικά καθορισμένες εθνοτικές κατηγορίες ατόμων, που ορίζονται από τον τόπο καταγωγής, «μπορεί (αλλά μπορεί και όχι) να μην αντιστοιχούν σε εσωτερικά διαμορφωμένες ομάδες, οι οποίες στηρίζονται στην ταύτιση και τις κοινωνικές σχέσεις» (Olwig 2010). Για να κατανοήσουμε την πλήρη, ή μερική, συναισθηματική έλξη (ή την έλλειψη αυτής) μιας κοινότητας, πρέπει να διερευνήσουμε πώς οι άνθρωποι αναπτύσσουν έννοιες, κατηγορίες και ηθικές αρχές σχετικά με την κοινότητα και ποιες κοινωνικές κατηγορίες (γυναίκες πρόσφυγες, Αφρικανοί/ες δρομείς) κινητοποιούν *πραγματικές* κοινωνικές σχέσεις. Πρέπει, επίσης, να μελετήσουμε τα πλαίσια, τις περιστάσεις, τους χρόνους και τις κοινωνικές μορφές μέσω των οποίων μια *κατηγορία* ανθρώπων αλληλεπιδρά ως *κοινωνική ομάδα*. Η κοινότητα δεν συγκροτείται, ή κινητοποιείται μέσω απλών πράξεων φαντασίας, ή απονομής χαρακτηριστικών γνωρισμάτων· χρειάζεται δουλειά (Amit (2002a).

Στη συνεχιζόμενη συζήτηση σχετικά με την ανθρώπινη ομοιότητα και συλλογικότητα, η Amit (2012) προτείνει, αντί να παλεύουμε να ορίσουμε αόριστες έννοιες όπως η κοινότητα, θα πρέπει να επικεντρωθούμε στα «στρατηγικά σημεία της ασάφειας», σε εκείνα τα καθοριστικά σημεία του ενδιαφέροντος για την κοινότητα που κάνουν τους μελετητές και τους απλούς ανθρώπους να αναρωτιούνται, αν, και πώς, υπάρχει. Υποστηρίζοντας ότι η κοινότητα είναι «καλή αφορμή να σκεφτεί κανείς», η Amit (2012a) εντοπίζει τρία σημεία ασάφειας, τα οποία προσφέρονται για τη διερεύνηση σχετικά με το τί μπορεί να σημαίνει η κοινότητα σε οποιοδήποτε πλαίσιο. Η *κοινή δέσμευση* παραπέμπει σε ερωτήματα σχετικά με το πώς και γιατί οι άνθρωποι αναπτύσσουν δεσμούς μεταξύ τους, το *συναίσθημα* και το *ανήκειν*, καταδεικνύουν τα συναισθήματα της δέσμευσης, της αμοιβαιότητας και του ανήκειν, και οι *μορφές συσχέτισης* μας επιτρέπουν να διερευνήσουμε τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι συνδέονται μεταξύ τους.

Η Amit εφιστά την προσοχή στο ότι δεν μπορούμε να υποθέσουμε απλώς την ύπαρξη της κοινότητας· πρέπει να την εξηγήσουμε ερευνώντας τις καθημερινές πρακτικές της δημιουργίας σχέσεων. Ο Rapport (2012) μας υπενθυμίζει ότι η ανθρώπινη αλληλεπίδραση και συσχέτιση δεν συμβαδίζουν ποτέ απόλυτα μεταξύ τους, καθώς η ελλιπής κατανόηση, η εσφαλμένη επικοινωνία και οι ακούσιες συνέπειες είναι πάντα πιθανές. Αντί της ομοιότητας της «κοινότητας», ο Rapport (2012) υποστηρίζει την «αλλοίωση» - τα στοιχεία του τυχαίου, του ρίσκου και της εγγενώς απρόβλεπτης ανθρώπινης αλληλεπίδρασης καθώς και τον δημιουργικό, παιχνιδιάρικο, ειρωνικό, τυχαίο χαρακτήρα της κοινωνικής ανταλλαγής.



β) Εθνογραφικό Παράδειγμα

Η μεταφορά των συζητήσεων για την κοινότητα στον αγγλόφωνο χώρο σε άλλες γλωσσικές ζώνες μπορεί να είναι προβληματική. Συχνά δεν υπάρχει μία αντίστοιχη λέξη. Οι Δανοί μελετητές ορίζουν την κοινότητα ως *fællesskab* (συντροφικότητα), *samfund* (κοινωνία) ή *gruppe* (ομάδα) και όταν γράφουν στα αγγλικά, παλεύουν να μεταφράσουν το *fællesskab*, το οποίο αν και παρόμοιο με την κοινότητα, δεν σημαίνει ακριβώς το ίδιο. Για να κατανοήσουμε πώς γίνεται αντιληπτή και αποκτά υπόσταση σε τοπικό επίπεδο η «κοινότητα», πρέπει να κοιτάξουμε τους κοινούς, τοπικούς όρους οι οποίοι ενέχουν παρόμοια πολυπλοκότητα και ασάφεια (Olwig 2010).

Όπως η κοινότητα, το *fællesskab* είναι μια λέξη που εκφράζει ενθουσιασμό. Είναι καλή για τους ανθρώπους, καθώς όλοι έχουν την ανάγκη να αισθάνονται ότι είναι μέρος ενός ευρύτερου συνόλου (Anderson 2008). Στη Δανία, οι συζητήσεις για το *fællesskab* είναι γεμάτες με ηθικά διδάγματα σωστής κοινωνικότητας και αναπτύσσονται ευρέως στην παιδαγωγική, την πολιτική πρόνοιας, τη συνεργατική στέγαση, τις εθελοντικές οργανώσεις και τις συζητήσεις σχετικά με την εθνική συνοχή. Το *Fællesskab* αναφέρεται τόσο σε μια οριοθετημένη οντότητα, όσο και σε μια υποτιθέμενη ίση κοινωνική σχέση που δημιουργεί μια αίσθηση «συντροφικότητας» μεταξύ ανθρώπων, οι οποίοι μοιράζονται κοινά ενδιαφέροντα και συσχετίζονται σε συλλόγους, ενώσεις, σχολεία, αλλά και ως φίλοι, γείτονες και συνάδελφοι (Anderson 2008; Bruun 2011: 62-63). Το *Fællesskab* φέρνει στο νου τα αγαπημένα ιδανικά της κοινωνικής συντροφικότητας, την προσανατολισμένη στο πλαίσιο μιας ομάδας κοινωνικότητα και τα συναισθήματα της κοινότητας, της αμοιβαιότητας και της αλληλεγγύης, ιδανικά που συνήθιζαν να χαρακτηρίζουν και να αξιολογούν την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ ατόμων και μεταξύ ατόμων και κάποιου μεγαλύτερου συνόλου.

Στη μελέτη της σχετικά με τη συνεργατική στέγαση στην Κοπεγχάγη, η Bruun (2010) σημειώνει ότι η δανική κοινωνία φαντάζει ως ένα μεγάλο σύνολο (*fællesskab*), στο οποίο ανήκουν όλοι οι πολίτες και στο οποίο πρέπει να συνεισφέρουν ενεργά. Ως κυρίαρχο ιδεώδες, το *fællesskab* είναι ένας πρωταρχικός άξονας διαπραγμάτευσης και διαφωνίας σχετικά με το τί συνιστά νόμιμη ένταξη σε έναν συνεταιρισμό και πώς πρέπει να εκφράζεται ιδανικά η αμοιβαιότητα, η δέσμευση και η κοινωνικότητα. Η Bruun (2011) υποδηλώνει ότι το *Gemeinschaft*, με τους συνειρμούς της οριοθετημένης, μικρής κλίμακας ομαδικότητας, πλησιάζει περισσότερο στην έννοια του *fællesskab*. Ωστόσο, σε αντίθεση με το *Gemeinschaft*, το *fællesskab* δεν αναμενόταν ποτέ να υποχωρήσει στην επίθεση της νεωτερικότητας (βλ. Tönnies 1957), ίσως, επειδή το *fællesskab* είναι μια βασική κινητοποιητική μεταφορά του σύγχρονου κράτους πρόνοιας.

Όπως η κοινότητα, η έννοια του *fællesskab* δεν είναι αθώα· μπορεί να σχετίζεται και να ασκείται από ισχυρά συμφέροντα. Τα όρια μπορούν να προσδιορίζονται από τα μέλη, ή από άλλους, που φαντάζονται και εκτιμούν (ή υποτιμούν) την ύπαρξη ενός *fællesskab* (Olwig 2010: 365). Στις σπουδές της για την παιδική ηλικία στη Δανία, η Άντερσον (2000, 2008) σημειώνει ότι, τόσο τα σχολικά μαθήματα όσο και τα ψυχαγωγικά αθλήματα, θεωρούνται ως συνδεδεμένα πεδία, στα οποία τα παιδιά εξασκούν το να εντάσσουν τον εαυτό τους σε ένα κοινωνικό *fællesskab*. Καθώς θεωρούνται πεδία της δημοκρατίας, αυτοί οι κοινωνικοί χώροι προσφέρονται για συζήτηση, ερμηνεία και προβληματισμό για τις παιδαγωγικές ανησυχίες σχετικά με την κοινωνικότητα, την αμοιβαία δέσμευση και την κοινωνική συνοχή (Anderson 2008). Ωστόσο, ενώ τα ψυχαγωγικά αθλήματα είναι εθελοντικά, τα σχολικά μαθήματα είναι υποχρεωτικά. Από την πρώτη ημέρα, τα σχολεία υποχρεωτικής εκπαίδευσης της Δανίας (τάξεις 0-9) ταξινομούν τα παιδιά σε μόνιμες τάξεις 18-28 παιδιών, οριοθετούν τους κοινωνικούς χώρους, στους οποίους παραμένουν μέχρι να

TRANSCA

αποφοιτήσουν, ή να αλλάξουν σχολείο. Μεγαλώνοντας μαζί ως συμμαθητές, τα παιδιά αναμένεται να φτάσουν έτσι ώστε, με τα χρόνια, να σφυρηλατήσουν ένα ισχυρό *klassefællesskab*. Μια τάξη που το διαχειρίζεται αυτό, λειτουργεί ορθά: μια τάξη που δεν το καταφέρνει, χαρακτηρίζεται ως η «χειρότερη τάξη», την οποία ελπίζουν να αποφύγουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (Anderson 2000).

Για να βοηθήσουν τα παιδιά να μάθουν να είναι «κοινωνικά» και να διαμορφώσουν ένα *klassefællesskab*, που λειτουργεί καλά, οι δάσκαλοι οργανώνουν ομαδικές εργασίες, κοινές γιορτές γενεθλίων, σχολικές κατασκηνώσεις, εκδρομές της τάξης και ημέρες παιχνιδιού, όπου οι γονείς καλωσορίζουν μικρές ομάδες πέντε ή έξι παιδιών στα σπίτια τους (Gilliam και Gulløn 2014). Ενώ τα παιδιά της Δανίας αξιολογούνται για τις ακαδημαϊκές, όσο και για τις κοινωνικές τους ικανότητες, οι δάσκαλοι της τάξης αξιολογούνται ως προς την ικανότητά τους να σφυρηλατούν ένα αρμονικό *fællesskab*, στο οποίο όλοι οι μαθητές μαζί λαμβάνουν «κοινές αποφάσεις, ανέχονται τις απόψεις και τις ανάγκες του άλλου, συνεργάζονται για την επίτευξη κοινών στόχων, διευθετούν διαφορές μέσω κοινών προσπαθειών, κοινών κανόνων και ενσυναίσθησης του ενός για τους άλλους», ενώ αισθάνονται κοινωνικά ασφαλείς και «χαρούμενοι να εκφραστούν» (Gilliam and Gulløn 2014: 10). Τα σχολικά μαθήματα, που βασίζονται στα ιδανικά και την κοινωνικότητα του *fællesskab*, είναι ισχυρές συνθήκες ανατροφής, ιδίως για παιδιά που δεν μπορούν, ή δεν θα «ενταχθούν» στην τάξη.

Στην παιδαγωγική παράδοση της Δανίας, οι σχολικές τάξεις προβάλλονται ως μικρόκοσμοι της κοινωνίας. Η κοινωνικότητα της σχολικής τάξης θεωρείται ότι προετοιμάζει τα παιδιά για να ενταχθούν σε ένα ευρύτερο κοινωνικό *fællesskab*, «έξω στον πραγματικό κόσμο», σε κάποια στιγμή, στο μέλλον. Όμως, όπως μας υπενθυμίζει η Amit (2002a), το να φαντάζεσαι και το να πραγματώνεις την κοινότητα (*fællesskab*) είναι δύο διαφορετικά πράγματα. Τα παιδαγωγικά ιδανικά και οι φιλοδοξίες δεν αντιστοιχούν απόλυτα με την κοινωνικότητα που διαμορφώνεται καθημερινά από τους συμμαθητές, ούτε μας λένε πολλά για το τί παίρνουν τα παιδιά από αυτό. Πρέπει, επομένως, να προσέχουμε τον τρόπο, με τον οποίο τα παιδιά δημιουργούν «κοινότητες» συνεργασίας, ή αντίστασης, πώς προσδίδουν νόημα σε αυτές και πώς συνδέονται με τρόπους που περιλαμβάνουν, ή αποκλείουν, συγκεκριμένους άλλους, ιδίως τους δασκάλους τους.

Σκεφτείτε περαιτέρω:

1. Σκεφτείτε πώς χρησιμοποιούνται έννοιες σχετικές με την «κοινότητα» στο σχολείο σας. Πώς καταλαβαίνετε την «κοινότητα» και πώς μιλάτε με άλλους για αυτήν; Ποιους όρους χρησιμοποιείτε; Ποιες αξίες και ηθικές αρχές επικαλείστε; Υπάρχουν διαφωνίες, ή αντιπαραθέσεις, σχετικά με την ιδέα της «κοινότητας», και εάν ναι, σε τί αφορούν αυτές;
2. Πώς διδάσκονται ιδέες και άλλα σχετικά με την κοινότητα στα παιδιά του σχολείου σας; Υπάρχουν συγκεκριμένα μαθήματα, συγκεντρώσεις ή εκδηλώσεις που θεωρούνται ότι καλλιεργούν ιδέες και ηθικές αρχές της «κοινότητας»; Σκεφτείτε μήπως αυτές ενδέχεται να περιλαμβάνουν ή να αποκλείουν συγκεκριμένα παιδιά και τις οικογένειές τους.
3. Συζητήστε, αν οι έννοιες της «κοινότητας» στη γλώσσα σας συνοδεύονται από μια αύρα έγκρισης, ή απόρριψης, και αναλογιστείτε γιατί συμβαίνει αυτό. Τί ανησυχίες έχουν οι άνθρωποι για την «κοινότητα» και πώς τις εκφράζουν; Ποια άποψη για την κοινότητα είναι η κυρίαρχη και γιατί;

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ/ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

Συλλογικότητα, κοινωνικότητα, ομοιότητα, ανήκειν, εθνοτισμός, έθνος-κράτος

Πηγές:



TRANSCA

Amit, V. (ed.) (2002a) *Realizing Community. Concepts, social relationships and sentiments*. New York and London: Routledge.

Amit, V. (2002b) 'The Trouble with Community.' *The Trouble with Community: Anthropological Reflections on Movement, Identity and Collectivity*, Amit, V. & N. Rapport, London: Pluto Press: 28-43.

Amit, V. (2012a) 'Community as 'Good to Think With': The Productiveness of Strategic Ambiguities.' In *Community, cosmopolitanism and the problem of human commonality*, Amit, V. & N. Rapport, London and New York: Pluto Press: 3-13.

Amit, V. (2012b) Disjuncture as 'Good to Think With.' In *Community, cosmopolitanism and the problem of human commonality*, Amit, V. & N. Rapport, London and New York: Pluto Press: pp. 28-43.

Amit, V. & N. Rapport (2012) *Community, cosmopolitanism and the problem of human commonality*. London, New York: Pluto Press.

Anderson, B. (1991) *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Rev. and extended ed. London and New York: Verso.

Anderson, S. (2000) Chronic proximity: a 'natural' school practice. *Nord Nytt*. Tema: En Skole for Alle, 78:43-60.

Anderson, S. (2008) *Civil Sociality. Children, Sport and Cultural Policy in Denmark*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Bruun, M. H. (2011) Egalitarianism and Community in Danish Housing Cooperatives: Proper Forms of Sharing and Being Together. *Social Analysis*, 55(2): 62–83.

Cohen, A.P. (1985) *The Symbolic Construction of Community*, London: Routledge.

Gilliam, L. and E. Gulløv (2014) Making children 'social': Civilising institutions in the Danish welfare state. *Human Figurations*. 3(1): 1-16.

Olwig, K.F. (2010) Commentary on community is 'Community is 'good to think with.' *Antropologica* 52(2): 363-366.

Rapport, N. (2007) 'Community.' In *Social and Cultural Anthropology. The Key Concepts*, N. Rapport and J. Overing, New York and London: Routledge: 72-77.

Rapport, Nigel (2012) 'Nigel Rapport responds to Vered Amit,' In *Community, Cosmopolitanism and the Problem of Commonality*, V. Amit and N. Rapport, London: Pluto Press, pp. 205-213.

Strathern, M. (2014) 'Reading relations backwards.' *The Journal of the Royal Anthropological Institute* 20 (1): 3-19.

Tönnies, F. (1957 [1987]) *Community and society*. Michigan State Univer. Press

Συγγραφέας: Sally Anderson

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.



ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

Συγγραφείς: Paul Sperneac-Wolfer, Christa Markom

Γιατί να διαβάσετε αυτό το κείμενο:

Αυτό το κείμενο σας προσκαλεί να αναστοχαστείτε πάνω στις ακόλουθες ερωτήσεις: Τι είναι οι πολιτισμικές πρακτικές και πώς μπορούν να γίνουν κατανοητές; Γιατί οι άνθρωποι κάνουν τα πράγματα που κάνουν; Είναι ο «πολιτισμός» η κατάλληλη εξήγηση για τη συμπεριφορά των ανθρώπων, ή υπάρχουν περισσότερες κατάλληλες εξηγήσεις για να την περιγράψουμε; Και πώς επηρεάζουν αυτές οι ερωτήσεις το σχολικό περιβάλλον; Στα επόμενα μέρη αυτού του κειμένου, οι ερωτήσεις αυτές θα απαντηθούν μία προς μία. Πρώτον, θα εντοπιστεί η ιστορική πορεία του ζητήματος γιατί οι άνθρωποι κάνουν ό,τι κάνουν. Μετά τη συζήτηση, περιγράφεται ένα παράδειγμα από σχολικά μαθήματα. Αυτό θα σας υποδείξει τη σημασία, αλλά και τις δυσκολίες των ερωτημάτων στο σχολικό περιβάλλον.

Ιστορικό πλαίσιο

Σήμερα, όταν ασχολούμαστε με το ερώτημα γιατί οι άνθρωποι κάνουν αυτό ό,τι κάνουν, είναι πολύ σημαντικό να λαμβάνουμε υπόψη τα εξής: Οι επιστημονικές προσπάθειες να εξηγηθεί η ανθρώπινη συμπεριφορά έχουν μια ιστορία αιώνων και αυτή η ιστορία επηρεάζει ασυνείδητα τις υποθέσεις μας και τη στάση μας σήμερα. Από τη γέννησή της, η επιστημονική έρευνα βοήθησε στη διαμόρφωση της κοινής γνώμης, ωστόσο, ολόκληρα επεξηγηματικά μοντέλα στην επιστήμη συχνά αποδείχθηκαν λανθασμένα και εγκαταλείφθηκαν. Παρ' όλα αυτά, απόψεις και στάσεις που βασίζονται σε αυτές εξακολουθούν να είναι ευρέως διαδεδομένες στην κοινωνία. Ακόμη και αν αυτά έχουν εδώ και καιρό επιστημονικά κατακερματιστεί, συνεχίζουν να ζουν μέσα στους ανθρώπους. Επομένως, είναι απαραίτητο να επανεξετάσουμε εν συντομία την ιστορία για να αντιμετωπίσουμε τα σημερινά ζητήματα.

Το πρώτο πράγμα που θα τονιστεί εδώ είναι η επιστήμη από τη γέννησή της. Ξεκινώντας από τις φυσικές επιστήμες της βιολογίας, της χημείας ή της βοτανικής που εμφανίστηκαν τον 18ο αιώνα - με τον Κάρολο Δαρβίνο, ως κεντρικό πρόσωπο - οι κοινωνικές επιστήμες που εμφανίστηκαν αργότερα προσανατολίστηκαν αρχικά προς αυτές. Στην αρχή, εφαρμόστηκαν μοντέλα από τον κόσμο των ζώων και των φυτών στον άνθρωπο και το λεξιλόγιο του Δαρβίνου χρησιμοποιήθηκε για να υποδιαιρέσει τους ανθρώπους σε «φυλές», να προσδιορίσει «υποείδη» ή να αντιμετωπίσει την υποτιθέμενη «καθαρότητα» ή «ανάμειξη» διαφορετικών ομάδων. Ως αποτέλεσμα, το ερώτημα γιατί οι άνθρωποι κάνουν ό,τι κάνουν απαντήθηκε με μια απλή εξήγηση: λόγω της γενετικής τους. Αυτό το επεξηγηματικό μοντέλο ονομάζεται επίσης *βιολογιστικό επεξηγηματικό μοντέλο* - συνδέει την πολιτισμική ποικιλομορφία με τα βιολογικά χαρακτηριστικά και τις διαθέσεις, οι διαφορετικοί τρόποι ζωής οφείλονται σε γενετικές διαφορές. Εξαιτίας της θανατηφόρου χρήσης του μοντέλου αυτού από τον φασισμό, αυτή η απόπειρα εξηγήσεων επικρίθηκε έντονα και τελικά αντικρούστηκε από την επιστημονική κοινότητα. Ούτε οι πολιτιστικές πρακτικές βασίζονται στο DNA μας, ούτε οι κοινωνικές διαφορές καθορίζονται γενετικά.

Στο πλαίσιο αυτής της κριτικής του βιολογιστικού επεξηγηματικού μοντέλου, αναπτύχθηκε ένα δεύτερο επεξηγηματικό μοντέλο, το οποίο διαμορφώθηκε από ανθρωπολόγους τη δεκαετία του 1920. Η βασική ιδέα εδώ ήταν ότι οι άνθρωποι επηρεάζονται λιγότερο από τη γέννηση και περισσότερο από την ανάπτυξη τους σε κοινωνίες στις οποίες δρουν ανάλογα. Από αυτή την άποψη, ο όρος «πολιτισμός», ο οποίος περιγράφει το αντίστοιχο κοινωνικό περιβάλλον, παίζει σημαντικό ρόλο. Οι επικρατούσες αξίες, οι κανόνες, οι απόψεις για τον κόσμο και οι πεποιθήσεις

εσωτερικοποιούνται από εμάς. Η αντίστοιχη τοπική «κουλτούρα» καθορίζει τις ενέργειες και τις απόψεις μας. Το ερώτημα γιατί οι άνθρωποι κάνουν ό, τι κάνουν απαντάται εδώ με διαφορετική εξήγηση: λόγω της κουλτούρας τους. Αυτή η άποψη να βλέπουμε τους ανθρώπους ως πολιτιστικά όντα διαμορφωμένα από το περιβάλλον τους αναφέρεται ως πολιτιστικό επεξηγηματικό μοντέλο και εξακολουθεί να επικρατεί έως και σήμερα.

Παρόλο που η προσέγγιση αυτή ήταν σε θέση να αντικαταστήσει το ξεπερασμένο βιολογικό επεξηγηματικό μοντέλο, εξακολουθεί να εμπίπτει στην ίδια παγίδα: Εξακολουθούν να αναγνωρίζονται υποτιθέμενες «ομάδες» - κάποτε μέσω της γενετικής, τώρα μέσω του πολιτισμού - οι οποίες μοιράζονται παρόμοια συμπεριφορά και στάσεις και είναι αυτοσυντηρούμενες. Η δυσκολία εδώ είναι ότι το μοντέλο αυτό εξακολουθεί να είναι πολύ απλοϊκό επειδή μειώνει τον άνθρωπο στο επίπεδο του πολιτιστικού του υπόβαθρου. Τόσο η επιστημονική έρευνα όσο και οι καθημερινές εμπειρίες από τη ζωή ενός ατόμου, δείχνουν ότι οι άνθρωποι είναι περίπλοκοι και έχουν πάντα μια ελευθερία να διαμορφώσουν τη ζωή τους. Υιοθετούμε ασυνείδητα πολλά πράγματα από την κοινωνία μας, ταυτόχρονα όμως απορρίπτουμε πολλά πράγματα και έτσι διαμορφώνουμε τον δικό μας προσωπικό τρόπο ζωής. Συχνά συμβαίνει επίσης ότι οι αντιλήψεις εντός των πολιτιστικών ομάδων μπορεί να διαφέρουν σε τεράστιο βαθμό και ότι οι διαχωριστικές γραμμές δεν λειτουργούν μεταξύ πολιτιστικών ομάδων, αλλά μάλλον μεταξύ ατόμων. Από τη δεκαετία του '70, υπήρξε έντονη συζήτηση στην επιστήμη για το πώς να κατανοήσουμε και να εξηγήσουμε την πολυπλοκότητα των ανθρώπινων αλληλεπιδράσεων χωρίς να χρησιμοποιήσουμε υπερβολικά απλοϊκά μοντέλα. Το να περιγράψουμε λεπτομερώς τις τρέχουσες προσεγγίσεις θα ξέφευγε κατά πολύ από το αντικείμενό μας, για αυτό θα συζητηθεί εδώ μόνο ένα επεξηγηματικό μοντέλο.

α) Συζήτηση

Αυτό που πρέπει να έχει γίνει φανερό μέχρι στιγμής είναι ότι είμαστε σίγουρα βαθιά διαμορφωμένοι από το υπόβαθρο και τις εμπειρίες μας, αλλά ταυτόχρονα έχουμε και πολλές ευκαιρίες να επιλέγουμε και να αλλάζουμε τα πράγματα. Αντιπροσωπεύουμε κάτι περισσότερο από το πολιτισμικό μας υπόβαθρο, αφού ορίζουμε τον εαυτό μας μέσα από τις αποφάσεις και τις πράξεις μας. Αυτή η εστίαση στη δράση ορίζεται επιστημονικά ως ένα επεξηγηματικό μοντέλο με έμφαση στην πράξη, δεδομένου ότι εξετάζει πρώτα την πρακτική μεμονωμένων ατόμων αντί να προσδιορίζει τις ομάδες εκ των προτέρων. Η τρέχουσα γενική άποψη των κοινωνικών επιστημών, έστω και αν χρησιμοποιούνται άλλα επεξηγηματικά μοντέλα, είναι ότι οι άνθρωποι είναι πολύπλοκοι - δηλαδή δεν μπορούν να περιοριστούν σε μια πτυχή της ταυτότητάς τους, αλλά σκέφτονται και ενεργούν με πολλούς διαφορετικούς τρόπους.

Με αυτόν τον τρόπο, μπορούμε πλέον να καθορίσουμε με μεγαλύτερη ακρίβεια τις κοινωνικές πρακτικές. Από άποψη περιεχομένου, ο όρος καλύπτει ολόκληρο το εύρος των πολιτιστικών εκδηλώσεων, είτε πρόκειται για καρναβάλι στην Βόρεια Αυστρία είτε για το Día de Muertos στην πόλη του Μεξικού, είτε πρόκειται για τη Λειτουργία της Κυριακής στο Μόναχο είτε για προσευχή της Παρασκευής στη Μεδίνα. Αλλά το πιο σημαντικό είναι οι λιγότερο προφανείς πρακτικές, όπως για παράδειγμα η βαθμολόγηση και γενικά ο θεσμός του σχολείου ως συγκεκριμένης κοινωνικής πρακτικής - οι όροι «εκπαίδευση», «γενική γνώση» ή «επίτευγμα» είναι επινοημένοι. Το «πολιτισμικές» σε αυτό το πλαίσιο γενικά υπονοεί ότι έχουμε μάθει το νόημα και το σκεπτικό της πρακτικής στο κοινωνικό μας περιβάλλον. Το «πρακτικές» δεν αναφέρεται μόνο στην καθαρή πρακτική αλλά και στο γεγονός ότι υπάρχει πάντα μια δυναμική «μεταμόρφωση» κατά τη διαδικασία. Έτσι, για παράδειγμα, οι τελετουργίες γύρω στις 24 Δεκεμβρίου μπορούν να διαφέρουν εξ ολοκλήρου ανάμεσα στις γερμανόφωνες χώρες, ίσως λόγω διαφορετικών συνηθειών σε διαφορετικά νοικοκυριά ή μιας συνειδητής αποστασιοποίησης από τις παραδόσεις της προηγούμενης γενιάς. Η πιο προβληματική όμως πτυχή του θέματος είναι ότι οι πολιτισμικές

πρακτικές συνδέονται συχνά με μια εθνική γεωγραφική περιοχή, αναπτύσσοντας έτσι εθνικές ιδέες για μία κυρίαρχη και «αληθινή» *Leitkultur*. Σε έναν κόσμο που χαρακτηρίζεται πάντοτε από τη μετανάστευση και την παγκοσμιοποίηση, αυτό μπορεί να οδηγήσει σε συγκρούσεις, δημιουργώντας ιεραρχίες και αποκλείοντας διαφορετικές ομάδες. Αυτό είναι ιδιαίτερα κρίσιμο στα πλαίσια του σχολείου, όταν έρχονται σε διαφωνία διαφορετικές αντιλήψεις και εμπειρίες, όπως φαίνεται στο ακόλουθο παράδειγμα.

β) Εθνογραφικό παράδειγμα

Η μελέτη της ερευνήτριας σε εκπαιδευτικά θέματα Anihu Shoshana (2017) υπογραμμίζει αυτές τις προκλήσεις στο σχολικό πλαίσιο. Η προσέγγιση της έρευνάς της ήταν να συγκρίνει μια τάξη πολιτικής αγωγής σε δύο διαφορετικά σχολεία στο Ισραήλ, τα οποία διαφέρουν πολύ στο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών. Η ανάγνωση και η συζήτηση του βιβλίου «Brown Morning», ενός γαλλικού πολιτικού μύθου από τον Franck Pavloff, καθοριζόταν από το πρόγραμμα σπουδών και ήταν στο επίκεντρο της μελέτης της. Ενώ στο πρώτο σχολείο φοιτούν κυρίως παιδιά από την κοινότητα «Narkis» πλούσια κοινότητα με το λεγόμενο υπόβαθρο Ashkenazim (ευρωπαϊκές εβραϊκές ομάδες) - στο δεύτερο σχολείο φοιτούν παιδιά από την κοινότητα «Tavor», μια οικονομικά ασθενέστερη κοινότητα με το λεγόμενο υπόβαθρο Mizrahim (εβραϊκές ομάδες από τη Μέση Ανατολή, την Ασία και Αφρική). Όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι δάσκαλοι είχαν φόντο Ashkenazim. Ο Shoshana περιγράφει τις «δραματικές διαφορές στις σχολικές ρουτίνες» (2017: 65) στη συζήτηση για το βιβλίο στις αντίστοιχες τάξεις των δύο σχολείων. Δύο πράγματα ήταν ιδιαίτερα αξιοσημείωτα: η διαφορετική ερμηνεία του περιεχομένου από τους μαθητές και οι διαφορετικές αντιδράσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες οδήγησαν σε εντελώς διαφορετική δυναμική στη διδασκαλία στα δύο σχολεία.

Ενώ οι μαθητές της πλούσιας κοινότητας Narkis αντιλήφθηκαν το βιβλίο ως μια ενδιαφέρουσα αφήγηση από το παρελθόν, οι μαθητές της κοινότητας Tavor μίλησαν στο πρώτο πρόσωπο για τις εμπειρίες τους από το ρατσισμό και έφεραν προσωπικές επώδυνες εμπειρίες. Επιπλέον, οι φοιτητές του Tavor ασχολήθηκαν κυρίως με τις συνθήκες που προωθούν τον ρατσισμό και την ανισότητα στο βιβλίο και όχι με την παράτυπη συμπεριφορά των πρωταγωνιστών. Ωστόσο, δεν δόθηκε στους μαθητές η ευκαιρία να συζητήσουν τις προσωπικές τους εμπειρίες και τα συναισθήματα που προέκυψαν στην τάξη. Έτσι, δημιουργήθηκε μια σύγκρουση στο σχολείο Tavor όπου οι μαθητές κατηγορήσαν τους δασκάλους ότι δεν είδαν τον κόσμο τους και ότι επέβαλαν μια συγκεκριμένη ερμηνεία του βιβλίου σε αυτούς. Αντίθετα, η συζήτηση στο σχολείο Narkis προχώρησε ομαλά - οι αντιδράσεις των μαθητών ήταν περισσότερο πνευματικές και λιγότερο συναισθηματικές, συνδέοντας το περιεχόμενο όχι με εμπειρίες αλλά με βιβλία που έχουν ήδη διαβάσει. Στο σχολείο Narkis, οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι το μάθημα ήταν μεγάλη επιτυχία, ενώ οι δάσκαλοι στο σχολείο Tavor θεώρησαν ότι το μάθημα απέτυχε.

Σε αυτό το σημείο η Shoshana υποστηρίζει ότι οι δυσκολίες στο σχολείο Tavor δεν είναι λάθος των μαθητών. Αντίθετα, το ρηχό αναλυτικό πρόγραμμα και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών διαμορφώνουν μια αυστηρή ερμηνεία στην οποία οι μαθητές δεν αισθάνονται σημαντικοί και έτσι αρνούνται την περαιτέρω συζήτηση, αφού τα συναισθήματα και οι απόψεις τους δεν αναγνωρίζονται. Αυτό δεν είναι μια μεμονωμένη περίπτωση, αλλά βασίζεται σε ένα εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα που προτιμά μια ενιαία οπτική γωνία και δεν έχει σχεδιαστεί για να ενσωματώνει εναλλακτικές εμπειρίες από πολιτιστικές ομάδες. Από την πλευρά της πρακτικής, η συγκεκριμένη εφαρμογή του μαθήματος αγνόησε την πολυπλοκότητα των ομάδων σπουδαστών και ευνόησε μόνο μία άποψη - αυτή της πλειοψηφικής ομάδας Ashkenazim. Η πολιτισμική διαφορά σε σχέση με την ομάδα Mizrahim, που αναπαράγεται από την κοινωνική πρακτική του μαθήματος, δεν βασίζεται σε φυσικές διαφορές, αλλά σε διαφορετικές κοινωνικές εμπειρίες. Ως εκ τούτου, εν κατακλείδι, πρέπει να επισημανθεί ότι οι πολιτισμικές πρακτικές είναι κάτι περισσότερο από εθνικές

ή οικογενειακές παραδόσεις και συνδέονται στενά με βιωματικούς κόσμους, προσωπικότητες και προοπτικές. Αυτή η πολυπλοκότητα απαιτεί μια ευαισθησία να αντιλαμβάνεται κανείς διαφορετικούς κόσμους από τον δικό του, είτε στο σχολείο, είτε αλλού.

Σκεφτείτε περαιτέρω:

Με ποιον τρόπο με έχουν διαμορφώσει οι κυρίαρχες αξίες και οπτικές στο πλαίσιο της οικογένειάς μου;

Έχω βιώσει προσωπικά συγκρούσεις ανάμεσα στις αξίες και απόψεις εντός της οικογένειάς μου και σε ό,τι ζητήθηκε από μένα στο σχολείο;

Σε ποιο βαθμό το υπόβαθρο της εμπειρίας των μαθητών μου διαφέρει από το δικό μου;

Μπορώ να κατανοήσω την πραγματικότητα της ζωής των μαθητών μου και να δημιουργήσω χώρο για τις προσωπικές εμπειρίες τους στην τάξη;

Πόσο συχνά αντιμετωπίζω ερεθισμούς στην τάξη; Το συνδέω αυτό με πολιτισμικές διαφορές;

Λέξεις κλειδιά

Αναστοχασμός, σχολείο, εκμάθηση

Shoshana, A. (2017). Ethnographies of “A Lesson in Racism”: Class, Ethnicity, and the Supremacy of the Psychological Discourse. *Anthropology & Education Quarterly*. 61-75.

Περαιτέρω διάβασμα:

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

Abu-Lughod, L. (1991). “Writing Against Culture”. In: Fox, Richard G. (Hg.) *Recapturing Anthropology: Working in the Present*. Santa Fe, S. 137–162.

ΠΟΙΚΙΛΟΜΟΡΦΙΑ

Γιατί να διαβάσετε αυτό το κείμενο;

Η έννοια της ποικιλομορφίας συνδέεται με την έννοια της διαφοράς. Από κοινωνικοπολιτισμική άποψη, η ποικιλομορφία χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις εμφανείς και / ή αντιληπτές διαφορές μεταξύ ατόμων, ή ομάδων. Η διαφορά οργανώνεται και δημιουργείται κοινωνικά και πολιτισμικά με βάση τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά (δηλαδή φύλο, φυλή, εθνότητα, εθνικότητα, ηλικία) ή / και κοινωνικά χαρακτηριστικά (δηλαδή κοινωνική τάξη, κοινωνικοοικονομική και επαγγελματική κατάσταση, σεξουαλικός προσανατολισμός, θρησκευτική πεποίθηση). Ως τέτοια, η διαφορά δεν νοείται ως ουσία αλλά ως σχέση, θέση, ή οπτική, που αναφέρεται στο μη πανομοιότυπο και ανόμοιο. Επιπλέον, συνεπάγεται διάκριση, διαίρεση, πολλαπλότητα και διαφορετικότητα.

Η ποικιλομορφία στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, καταδεικνύει την ανάγκη για πολυπολιτισμική ευαισθητοποίηση και κατανόηση, μαζί με μια αναμόρφωση στα εκπαιδευτικά συστήματα, ώστε να αντιστοιχεί στον αυξανόμενο αριθμό πολιτισμικά ποικίλων μαθητών σε διάφορες χώρες και περιοχές. Έτσι, η ποικιλομορφία είναι ένας όρος με παιδαγωγική σημασία, με την έννοια ότι υιοθετεί το νόημα της εξερεύνησης και ενσωμάτωσης της διαφοράς στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης. Από εκπαιδευτική άποψη, η εστίαση στην ποικιλομορφία περιλαμβάνει την κατανόηση των τρόπων, με τους οποίους η διαφορά καθορίζει τη θέση των ατόμων και των ομάδων στους κοινωνικούς θεσμούς και τις πολιτισμικές πρακτικές, διαμορφώνει τη δι-υποκειμενική επικοινωνία, καθιστά τις σχέσεις ουσιαστικές και ρυθμίζει την απόδοση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Η ανταπόκριση στην ποικιλομορφία συνεπάγεται τη θετική στάση απέναντι στην ετερότητα, στην αποδοχή των ποικίλων οπτικών των μαθητών και στην ενσωμάτωση πρακτικών διδασκαλίας και μάθησης χωρίς αποκλεισμούς. Από την άποψη των εκπαιδευτικών, η αναγνώριση της διαφορετικότητας, όταν διδάσκουν σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο με μαθητές διαφορετικού φυλετικού, εθνοτικού και εθνικού υπόβαθρου, συνεπάγεται ένα ενδιαφέρον για τους διαφορετικούς τρόπους, με τους οποίους οι μαθητές βιώνουν τη διδασκαλία και τη μάθηση. Από αυτή την άποψη, η ποικιλομορφία γίνεται ένα θετικό πλαίσιο, μέσω του οποίου μπορεί να αποφευχθεί ο αποκλεισμός και η υποτίμηση των μελών των μη κυρίαρχων ομάδων και τα οφέλη της διαφοράς μπορούν να συζητηθούν, να διδαχθούν και να διαχειριστούν αποτελεσματικά.

Ιστορικό πλαίσιο

Η ποικιλομορφία έχει χαρακτηριστεί ως "η δουλειά της ανθρωπολογίας" (Hannerz 2010). Από τα αρχικά της χρόνια, η κοινωνικοπολιτισμική ανθρωπολογία ειδικεύεται στη μελέτη της ποικιλομορφίας και εξηγεί την κοινωνική και πολιτισμική παραλλαγή στον κόσμο (Barth at. Al. 2005). Όπως το διατυπώνουν δύο πολύ σημαντικοί ανθρωπολόγοι, η ανθρωπολογία «... προσπαθεί να πιάσει το αντικείμενό της μέσω των πιο ποικίλων εκδηλώσεών του» (Levi-Strauss 1985: 49), ή, σε μια άλλη διατύπωση, «εξηγεί πόσο

TRANSCA

διαφορετικοί μπορούν να είναι οι άνθρωποι, και ταυτόχρονα, τί είναι αυτό που όλοι οι άνθρωποι έχουν κοινό »(Eriksen 2001: 1).

Κατά την αναζήτηση της γνώσης σχετικά με την ανθρώπινη ποικιλομορφία, η ανθρωπολογία έχει χρησιμοποιήσει τις έννοιες του πολιτισμού και της κοινωνίας προκειμένου να απεικονίσει τις κοινωνικές και πολιτισμικές παραλλαγές σε ολόκληρο τον κόσμο. Η ιδέα του πολιτισμού αναφέρεται στις αποκτηθείσες, γνωστικές και συμβολικές πτυχές της ύπαρξης (βλ. Moore 2009), ενώ η έννοια της κοινωνίας αναφέρεται στην κοινωνική οργάνωση της ανθρώπινης ζωής, τα πρότυπα αλληλεπίδρασης και τις σχέσεις εξουσίας (Kuper 1988). Και οι δύο όροι αναφέρονται σε βασικές ομοιότητες και σε συστηματικές διαφορές μεταξύ ανθρώπων. Και οι δύο παράγουν συγκρίσεις και δημιουργούν αναλυτικές διαφοροποιήσεις στη μελέτη της πολιτισμικής και κοινωνικής πολυμορφίας (Eriksen & Nielsen 2001, Barnard 2004). Συνολικά, και παρά τη συχνή χρήση του όρου, η ποικιλομορφία υπήρξε, κυρίως, μία περιγραφική έννοια στην ανθρωπολογική βιβλιογραφία.

Στη μελέτη της ποικιλομορφίας στο σύγχρονο κόσμο, ο Ulf Hannerz (1996) πρότεινε επτά προσεγγίσεις για να κατανοήσουμε τους τρόπους, με τους οποίους εκφράζεται ανθρώπινη ποικιλία. Σύμφωνα με την πρώτη, η πολιτισμική ποικιλομορφία είναι έκφραση της ανθρώπινης δημιουργικότητας. Στη δεύτερη, καθοριστικές είναι οι ιδέες της ισότητας και του αυτοπροσδιορισμού. Στην τρίτη, είναι η σημασία της προσαρμογής του ανθρώπου στο φυσικό περιβάλλον και τους περιορισμένους πόρους του. Μία τέταρτη εστιάζει στην αντιμετώπιση των σχέσεων πολιτικής και οικονομικής εξάρτησης. Σύμφωνα με την πέμπτη, τονίζεται η ευχαρίστηση της δυνατότητας της πολιτισμικής έκφρασης. Μία έκτη εστιάζει στην πρόκληση του τρόπου σκέψης και η έβδομη στους τρόπους με τους οποίους παράγει κανείς κοινωνική δράση (56-64).

Ωστόσο, το ενδιαφέρον για τις ιδέες της ετερότητας, που κέρδισε έδαφος κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990 και του 2000, έχει μετατρέψει την έννοια της ποικιλομορφίας σε κάτι που μοιάζει με μόδα. Η ποικιλομορφία εμφανίζεται ως βασική ιδέα σε παγκόσμιες και τοπικές συζητήσεις, που σχετίζονται με την έμφαση στην ιδιαιτερότητα και τη διατήρηση της πολιτισμικής διαφοράς. Είναι, ως επί το πλείστον, αντιληπτό ως αυτονόητο, καλό και αξιόλογο, αλλά και κάτι που περιλαμβάνει παρεξηγήσεις και συγκρούσεις. Χρησιμοποιείται σε συνδυασμό με συζητήσεις και πρακτικές της πολυπολιτισμικότητας, της ανθρώπινης κινητικότητας (μεταναστευτικά κινήματα προσφύγων), τις πολιτικές εθνών-κρατών, των πολιτικών ταυτότητας κ.λπ. (Brewster et al. 2002, Vertovec & Wessendorf 2004). Η ποικιλομορφία έχει γίνει μια ιδεολογία για όλη την ανθρωπότητα και άνευ όρων δέσμευση για τη θετική πλευρά της διαφοράς και, σε ορισμένες περιπτώσεις, μια καθοδηγητική αρχή για τη χάραξη πολιτικής. Όπως σημειώνει ο Hannerz, «η μελέτη της διαφορετικότητας παραμένει το καλύτερο αντίδοτο για τον αστόχαστο εθνοκεντρισμό» (2010: 544).

α) Συζήτηση

Η ποικιλομορφία, ιδίως η πολιτισμική ποικιλομορφία, έχει εισαχθεί στην εκπαίδευση και την παιδαγωγική βιβλιογραφία ως όρος για τη συζήτηση διαφόρων μορφών ετερότητας και χρησιμεύει ως παράδειγμα για την επιρροή της πολυπολιτισμικότητας στην



TRANSCA

εκπαίδευση. Η ποικιλομορφία μπορεί να αναφέρεται σε οποιαδήποτε προσέγγιση που αναγνωρίζει τις διαφορές στα εκπαιδευτικά πλαίσια και τις πρακτικές με βάση την κοινωνική και πολιτισμική μεταβλητότητα. Επιπλέον, η συζήτηση για την ποικιλομορφία τείνει να περιλαμβάνει, όχι μόνο μια περιγραφική διάσταση για τον τρόπο με τον οποίο οι πολιτισμοί και οι ομάδες (και τα αντίστοιχα μέλη τους) είναι δομημένα διαφορετικά, αλλά και μια έντονα ρυθμιστική διάσταση, που δηλώνει πώς οι πολιτισμοί και οι ομάδες (και τα αντίστοιχα μέλη τους) πρέπει να αλληλοεπιδρούν στο εσωτερικό τους και μεταξύ τους (Dietz 2009: 58-59).

Τα σύγχρονα παγκόσμια φαινόμενα (δηλαδή η μετανάστευση και η μετακίνηση των προσφύγων) μετέβαλαν σταδιακά τις αίθουσες διδασκαλίας σε έναν τόπο πολυπολιτισμικής συνάντησης. Έρευνα πάνω στην πολιτισμικά ποικιλόμορφη εκπαίδευση θέτει προς συζήτηση τα εμπόδια που συναντούνται στη διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη (Chouagi 2016). Αυτές οι αίθουσες διδασκαλίας διαφέρουν από τις προηγούμενες μονοπολιτισμικές και απαιτούν οι εκπαιδευτικοί να είναι εξοπλισμένοι με συμπληρωματικές ικανότητες (McAllister & Irvine 2002), όπως δεξιότητες για να επικοινωνούν και να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά με όλους τους μαθητές και να διαχειρίζονται και να αξιολογούν σωστά κάθε κατάσταση στην τάξη (Chamberlain, 2005). Οι Rego και Nieto (2000) υποστηρίζουν ότι η καλή διδασκαλία είναι δυνατή στην πολυπολιτισμική τάξη, όταν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τις μεγάλες προκλήσεις αυτών των τάξεων, είναι καλά εκπαιδευμένοι και εξοπλισμένοι με επαρκείς ικανότητες. Η βασική προϋπόθεση παραμένει, ωστόσο, ότι τα σχολεία πρέπει να είναι συντονισμένα προς μία πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πρακτική.

β) Εθνογραφικό παράδειγμα

Οι Rego και Nieto (2000) παρουσιάζουν στη μελέτη τους δύο χώρες, τις Ηνωμένες Πολιτείες και την Ισπανία, όσον αφορά τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία με πολιτισμική, εθνοτική, φυλετική και γλωσσική ποικιλομορφία. Τα ερωτήματα που θέτουν διερευνούν την αποτελεσματικότητα των πρακτικών κατάρτισης, που πρέπει να περάσουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να αποκτήσουν δεξιότητες για τη διαχείριση ζητημάτων πολιτισμικής ποικιλομορφίας στα σχολεία. Πολλοί μαθητές στις Ηνωμένες Πολιτείες, ειδικά εκείνοι από φυλετικά, πολιτισμικά και οικονομικά καταπιεσμένα υπόβαθρα αποτυγχάνουν. Οι παραδοσιακές εξηγήσεις για αυτό βασίστηκαν στην υποτιθέμενη γενετική κατωτερότητα και την πολιτισμική στέρση των μαθητών ή στην οικογενειακή αδιαφορία για τα οφέλη της εκπαίδευσης (Rego & Nieto 2000: 417).

Καθώς τα σχολεία γίνονται πιο πολυπολιτισμικά, γίνεται εμφανές ότι το υπόβαθρο και οι εμπειρίες των μαθητών πρέπει να λαμβάνονται υπόψη. Έτσι, το να κατηγορούμε το υπόβαθρο των μαθητών για την αποτυχία τους είναι αρκετά προβληματικό για τα προγράμματα προετοιμασίας των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, το ποσοστό δασκάλων από πολιτισμικά ποικιλόμορφες ομάδες (Λατίνο, Αφροαμερικανός, Ασιάτης κ.λπ.) παραμένει χαμηλό. Ωστόσο, έχουν αρχίσει να πραγματοποιούνται σημαντικές αλλαγές, όπως η εισαγωγή πολιτισμικών και ιστορικών γνώσεων στα μαθήματα· προώθηση της αυτογνωσίας των εκπαιδευτικών μέσω μαθημάτων και άλλων δραστηριοτήτων· η



TRANSCA

ενθάρρυνση των δασκάλων να κάνουν εθνογραφικού τύπου έρευνα στις κοινότητες στις οποίες εργάζονται, ή ενθάρρυνση να γράφουν βιβλία για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών βάσει των εμπειριών τους. Αυτή η προσέγγιση τοποθετεί τους εκπαιδευτικούς στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Rego & Nieto 2000: 417-418).

Η περίπτωση της Ισπανίας είναι διαφορετική. Ιστορικά, η χώρα ήταν ένας τόπος σύγκρουσης μεταξύ διαφορετικών ομάδων (Χριστιανοί, Εβραίοι, Μουσουλμάνοι). Εκτός από τη γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία, η χώρα έχει δεχθεί μεγάλο αριθμό μεταναστών. Το εκπαιδευτικό της σύστημα οργανώνεται με βάση την ενσωμάτωση και όχι μία πλουραλιστική προσέγγιση. Η πολιτισμική ποικιλομορφία δεν θεωρείται απαραίτητη. Ωστόσο, η τεράστια ανάπτυξη πολιτισμικών προγραμμάτων ανταλλαγής μαθητών και δασκάλων (όπως το Erasmus, το Σωκράτης, το Leonardo κ.λπ.), τα τελευταία 20 χρόνια, συνέβαλε στην αύξηση της ευαισθητοποίησης για την πολιτισμική ποικιλομορφία. Οι ενώσεις εκπαιδευτικών, οι ΜΚΟ και τα πανεπιστήμια έχουν αρχίσει να περιλαμβάνουν μαθήματα και προγράμματα για εκπαιδευτικούς που αντικατοπτρίζουν διαπολιτισμικά ζητήματα.

Σύμφωνα με τους Rego & Nieto, οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι δάσκαλοι θεωρούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως τίποτα περισσότερο από μια προσωρινή ενσωμάτωση μερικών μεταναστών. Έτσι, μια πλήρης αναμόρφωση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών καθίσταται υποχρεωτική. Ο Rego και ο Nieto πιστεύουν ότι η αναμόρφωση των σπουδών των εκπαιδευτικών δεν είναι αρκετή. Είναι εξίσου σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να μάθουν και να βασίζονται στα «κεφάλαια γνώσης» των μαθητών και των οικογενειών τους, ένα πολύτιμο εργαλείο στη διαδικασία διδασκαλίας.

Σκεφτείτε περαιτέρω

- Πώς βιώνει ο εκπαιδευτικός την ποικιλομορφία στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα;
- Τι είδους στάση λαμβάνει το εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα και οι κυρίαρχες ιδεολογίες σχετικά με την ποικιλομορφία;
- Ποιες είναι οι προκλήσεις της διδασκαλίας σε μια πολιτισμικά ποικιλόμορφη τάξη;
- Τι δεξιότητες πρέπει να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να είναι πιο αποτελεσματικοί σε μια πολιτισμικά ποικιλόμορφη τάξη;

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ/ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ετερότητα, πολιτισμός, συμπερίληψη, αποκλεισμός, πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Πηγές

Barnard, Al. (2004 [2000]). *History and Theory in Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bath, Fr. (et al.) (2005). *One Discipline, Four Ways: British, German, French, and American Anthropology*. Chicago and London: University of Chicago Press.



TRANSCA

- Brewster, S. (et. al.) (2002). *Diversity Education: A literature review*. Calgary: Plan:Net Limited.
- Chamberlain, S. P. (2005). Recognizing and responding to cultural differences in the education of culturally and linguistically diverse learners. *Intervention in School and Clinic*, 40(4). (195-211).
- Chouari, A. (2016). Cultural Diversity and the Challenges of Teaching Multicultural Classes in the Twenty-First Century”, *Arab World English Journal* 7(3). (3-17).
- Dietz, G. (2009). *Multiculturalism, Interculturality and Diversity in Education: An Anthropological Approach*. Münster, New York, München: Waxmann.
- Eriksen, Th., H. (2001 [1995]). *Small places, large issues: An introduction to social and cultural anthropology*. London, Sterling, Virginia: Pluto Press.
- Eriksen, Th., H. & Nielsen, F., S. (2001). *A History of Anthropology*. London, Sterling, Virginia: Pluto Press.
- Hannerz, Ul. (1996). *Transnational connections: Culture, people, places*. London and New York:Routledge.
- Hannerz, Ul. (2010). The education of children in immigrant families. *American Anthropologist*, 112 (4). (539–551).
- Kuper, Ad. (1988). *The Invention of Primitive Society: Transformations of an Illusion*. London and New York:Routledge
- Levi-Strauss, Cl. (1985). *The View from Afar*. New York: Basic Books.
- McAllister, Gr. & Irvine, J., J. (2002). The Role of Empathy in Teaching Culturally Diverse Students: A Qualitative Study of Teachers’ Beliefs. *Journal of Teacher Education*, 53 (5). (433-443).
- Moore, J., D. (2009). *Visions of Culture: An Introduction to Anthropological Theories and Theorists* [3rd edition]. Lanham, New York, Toronto: Altamira.
- Rego, M. A., & Nieto, S. (2000). Multicultural/intercultural teacher education in two contexts: Lessons from the United States and Spain. *Teaching and Teacher Education*, 16. (413-427).
- Vertovec, S. & Wessendorf, S. (2004). *Migration and Cultural, Religious and Linguistic Diversity in Europe: An Overview of Issues and Trends*. Oxford: University of Oxford.



TRANSCA

Συγγραφείς: Ιωάννης Μάνος, Γεωργία Σαρικούδη

Η υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την προσκόμιση αυτής της δημοσίευσης δεν αποτελεί υποστήριξη του περιεχομένου, η οποία αντικατοπτρίζει μόνο τις απόψεις των δημιουργών και η Επιτροπή δεν μπορεί να θεωρηθεί υπεύθυνη για οποιαδήποτε χρήση των πληροφοριών που περιέχονται σε αυτήν.



ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ - ΣΩΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ

Γιατί να διαβάσετε αυτό το κείμενο;

Η έννοια της ενσωμάτωσης μας επιτρέπει να βλέπουμε το ανθρώπινο σώμα όχι μόνο ως ένα δεδομένο βιολογικό αντικείμενο, αλλά και ως μια κοινωνικοπολιτισμική οντότητα που συμμετέχει ενεργά στη δημιουργία κοινωνικού νοήματος και σχέσεων με άλλες οντότητες και τον κόσμο. Μέσω αυτής της οπτικής, το ανθρώπινο σώμα είναι μια πηγή εμπειρίας που δημιουργείται μέσω της υποκειμενικής επικοινωνίας, κατά την οποία οι κοινωνικοί κανόνες, οι αξίες και οι πεποιθήσεις εξελίσσονται, αναπαράγονται και γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης. Η έννοια της ενσωμάτωσης μας επιτρέπει να διερευνήσουμε τις σχέσεις μεταξύ της σωματικής κουλτούρας, της κοινωνικής πρακτικής και της αναπαράστασης του ατομικού και συλλογικού εαυτού μας.

Η ενσωμάτωση είναι ένας τρόπος σύλληψης της προσωπικότητας. Θέτει τους τρόπους με τους οποίους ο ενσωματωμένος εαυτός συμμετέχει στην κοινωνική αλληλεπίδραση, και αποκτά σημασία μέσω πρακτικών, αγώνων εξουσίας, συμπεριφορών διάκρισης και διαδικασιών απόκτησης ταυτότητας.

Στο σχολικό περιβάλλον μιας χριστιανικής, δυτικοευρωπαϊκής χώρας, η χρήση του hijab (ένα πέπλο που φοριέται από μουσουλμάνες γυναίκες που καλύπτει το κεφάλι και το στήθος) από μια γυναίκα μετανάστη, ή μία μαθήτρια πρόσφυγα, που σχετίζεται με θρησκευτικές πεποιθήσεις (ανάγκη κάλυψης ορισμένων τμημάτων του γυναικείου σώματος παρουσία οποιουδήποτε άνδρα εκτός της άμεσης οικογένειας) μπορεί να τις στιγματίσει.

Επιπλέον, σε ένα πολιτισμικό πλαίσιο όπου το κυρίαρχο ιδανικό για το ανδρικό ή / και το γυναικείο σώμα είναι το «λεπτό σώμα», οι μαθητές με λεπτό σώμα μπορεί να απολαμβάνουν μεγαλύτερο βαθμό κοινωνικής αποδοχής και υψηλότερη θέση από εκείνους με ένα παχύτερο σώμα, που θα μπορούσε να προσελκύσει υποτιμητικά ψευδώνυμα και προκατειλημμένη συμπεριφορά. Με τον ίδιο τρόπο, ένας φοιτητής ή μια φοιτήτρια με τατουάζ ή piercings μπορεί να βιώσει κριτική, ή απόρριψη, από μαθητές και/ή δασκάλους λόγω της σωματικής εμφάνισής του/της, η οποία θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μια πράξη αμφισβήτησης των ισχυόντων κανόνων και ιδεών περί της κατάλληλης συμπεριφοράς.

Ιστορικό πλαίσιο

Η έννοια της ενσωμάτωσης χρησιμοποιείται στις κοινωνικές επιστήμες για να συζητήσει το σώμα ως κοινωνικό και πολιτισμικό φαινόμενο. Στην ιστορία της ευρωπαϊκής διανόησης το σώμα έχει ιδωθεί ως βιολογικό υπόβαθρο για την κοινωνική ζωή. Σε μια πρώιμη μελέτη των πολιτισμικών και κοινωνικών διαστάσεων του σώματος, ο Hertz (2013 [1909]) επεσήμανε τη συμβολική υπεροχή του δεξιού χεριού. Σε μία πιο δημοφιλή προσέγγιση, ο Marcel Mauss συνέλαβε το σώμα ως κοινωνικό προϊόν και εισήγαγε τεχνικές του σώματος ως τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι κατανοούν πολιτισμικά ενσώματα συμπεριφορές ως αυτονόητες (1973 [1935]). Στη συζήτησή του για το άτομο, ο Mauss

TRANSCA

συνέδεσε τις ιδέες του για το σώμα με την έννοια του ατόμου που υποδηλώνει ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν μια αίσθηση πνευματικής και σωματικής ατομικότητας (1985 [1938]).

Στη δεκαετία του 1960 και του 1970, το σώμα ήρθε στο προσκήνιο ως ζήτημα θεωρητικής και εθνογραφικής ανησυχίας. Στην ανάλυσή του για την αντίληψη, ο φιλόσοφος Maurice Merleau-Ponty (1982 [1962]) χρησιμοποίησε την έννοια της ενσωμάτωσης για να κατανοήσει τρόπους εκμάθησης και βιώματος του κόσμου γύρω μας μέσω των δικών μας σωμάτων. Πρότεινε ότι η εστίαση στο σώμα αυξάνει τη σημασία του αισθητηριακού κόσμου, της αυτοαντίληψης και της ταυτότητάς μας. Η Mary Douglas (1973) διερεύνησε συμβολικές πτυχές του σώματος και σχετικά κοινωνικά νοήματα. Πρότεινε την ιδέα των «δύο σωμάτων», του φυσικού και του κοινωνικού, και υποστήριξε ότι το κοινωνικό σώμα περιορίζει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε και βιώνουμε το φυσικό σώμα. Για την Douglas, το σώμα είναι μια εικόνα της κοινωνίας, επομένως διάφορες μορφές κοινωνικού ελέγχου βασίζονται σε κυρίαρχες ιδέες της κοινωνίας και σε κατάλληλα ρυθμιζόμενα και ελεγχόμενα σώματα.

Η τρέχουσα ακαδημαϊκή δράση για το σώμα έχει επηρεαστεί σε μεγάλο βαθμό από φεμινιστικές και κοστρουκτιβιστικές οπτικές. Αυτή η άποψη υποστηρίζει ότι το κοινωνικό σώμα, που κατασκευάζεται με όρους κυρίαρχων κοινωνικών πρακτικών ή πολιτισμικών κανόνων, είναι προϊόν κοινωνικών διαδικασιών. Αυτή η προσέγγιση υποστηρίζει ότι οι έννοιες που αποδίδονται στο σώμα και τα όρια που υπάρχουν μεταξύ των σωμάτων διαφορετικών ομάδων είναι κοινωνικά προϊόντα. Ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι βλέπουν τον εαυτό τους και τους άλλους διαμορφώνεται, όχι μόνο από τη βιολογία, αλλά και από τους κοινωνικούς κόσμους στους οποίους ζουν. Επιπλέον, οι άνθρωποι κατασκευάζουν συγκεκριμένες προσδοκίες και ιδέες για τα ανδρικά και τα γυναικεία σώματα, οι οποίες χρησιμεύουν ως μηχανισμοί κοινωνικής δύναμης και ελέγχου.

α) Συζήτηση

Η ενσωμάτωση σχετίζεται με τη διαδικασία κατανόησης του κόσμου μέσω της βιωματικής ενσώματης εμπειρίας. Η έννοια αντιλαμβάνεται το σώμα ως ένα κοινωνικό κατασκεύασμα που παράγεται τόσο βιολογικά, όσο και κοινωνικοπολιτισμικά. Από την άποψη αυτή, το σώμα στην ανθρωπολογία έχει εξεταστεί μέσω τριών διαφορετικών προοπτικών: (α) ως φαινομενολογικά βιωμένο προσωπικό σώμα, δηλαδή κάθε άτομο κατανοεί την ιδιαιτερότητα του σώματός του, (β) ως κοινωνικό ή συμβολικό σώμα, που αντιπροσωπεύει τις σχέσεις μεταξύ φύσης και κοινωνίας, όπως εκφράζονται από τον πολιτισμό και (γ) ως πολιτικό όργανο στο οποίο εγγράφονται πολιτικές ελέγχου και εξουσίας σε όλες τις διαστάσεις τους (αναπαραγωγή, εργασία, υγεία) (Featherstone 1991, Csordas 1994, Weiss και Haber 1999).

Ο Foucault ([1973] 1994) εξέφρασε την άποψη ότι ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι βλέπουν το σώμα επηρεάζεται από το κυρίαρχο λόγο, δηλαδή τα συστήματα σκέψης που αποτελούνται από ιδέες, στάσεις, πορείες δράσης, πεποιθήσεις και πρακτικές που κατασκευάζουν τα θέματα και τον κόσμο για τον οποίο μιλούν. Οι απόψεις του σώματος ποικίλλουν από κοινωνία σε κοινωνία ανάλογα με το ποιες ιδεολογίες κερδίζουν την "ηγemonία" σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό περιβάλλον. Ως εκ τούτου, το σώμα είναι ένας άμεσος τρόπος για ορισμένα μέλη της κοινωνίας να εφαρμόσουν τον έλεγχο. Η



TRANSCA

θεσμική εξουσία, όπως αυτή που εντοπίζεται στα σχολεία, διαμορφώνει τόσο τις εμφανίσεις όσο και τις πρακτικές που σχετίζονται με το προσωπικό σώμα.

β) Εθνογραφικό παράδειγμα

Τα σχολεία είναι κοινωνικοί θεσμοί όπου εκδηλώσεις πειθαρχίας, ελέγχου και δύναμης μπορούν να παρατηρηθούν στις καθημερινές πρακτικές. Οι Neill και Caswell (1993) υποστήριξαν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εκπαιδεύονται για να αναγνωρίζουν και να αποκρυπτογραφούν τη γλώσσα του σώματος των μαθητών (χειρονομίες, εκφράσεις του προσώπου, τόνος φωνής), έτσι ώστε να είναι έτοιμοι να αντισταθμίσουν τις προκλήσεις των μαθητών στην εξουσία τους.

Στη μελέτη της σε δύο σχολεία στη βόρεια Αγγλία, η Simpson (2000) παρατήρησε τη μετάβαση των μαθητών από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και εξήγησε τη σημασία της έννοιας της ενσωμάτωσης στην κατανόηση των τρόπων κωδικοποίησης και άσκησης των σχέσεων ισχύος στα σχολεία. Από την πρώτη μέρα στο γυμνάσιο, οι δάσκαλοι υπενθύμισαν στους μαθητές την ανάγκη για σωματικό έλεγχο και συμμόρφωση (όχι φωνές, ή ομιλία χωρίς άδεια, μείνετε στο κάθισμά σας, εκτός εάν έχετε άδεια να φύγετε, όχι τσίχλες). Η αποτυχία συμμόρφωσης είχε ως αποτέλεσμα ένα προκαθορισμένο σύνολο συνεπειών (π.χ. προειδοποίηση, όνομα στον πίνακα, τιμωρία, επικοινωνία με τους γονείς). Όσοι ακολούθησαν τους κανόνες έλαβαν μια σφραγίδα για «καλή συμπεριφορά», ή τους επετράπη να παίξουν παιχνίδια, ή να παρακολουθήσουν βίντεο της επιλογής τους (62).

Η Simpson ισχυρίστηκε ότι ένας σκοπός των σχολικών προγραμμάτων είναι να διασφαλιστεί ότι οι μαθητές παρακολουθούνται αποτελεσματικά και πειθαρχούν, ιδίως σε σχέση με τη σωματική έκφραση και τη χρήση του φυσικού χώρου (63). Το «πρόγραμμα για το σώμα» ορίζει λεπτομερώς τι μετράει ως αποδεκτή συμπεριφορά (όχι τρέξιμο, όχι τσίχλες, όχι έξοδος από την τάξη μέχρι να χτυπήσει το κουδούνι κ.λπ.). Το προσωπικό του σχολείου προσπάθησε να επιβάλει την πειθαρχία επισημαίνοντας ότι οι κανόνες και οι περιορισμοί είναι για την ασφάλεια των μαθητών (68). Τα σχολεία ρύθμισαν τη σωματική εμφάνιση και την αυτο-παρουσίαση των μαθητών μέσω των πολιτικών για το ντύσιμο (όχι μακιγιάζ ή βερνίκι νυχιών, όλα τα πουκάμισα μπαίνουν μέσα στα παντελόνια ή τις φούστες). Τα σώματα των μαθητών πρέπει να συμμορφώνονται με την οπτική αισθητική και συμπεριφορά. Κατά την αντιμετώπιση της κακής συμπεριφοράς, οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποίησαν στερεότυπα ηλικίας, φυσικής εμφάνισης και κατάλληλης συμπεριφοράς («είσαι μεγαλύτερος τώρα, όχι πλέον στο δημοτικό»). Τα λάθη αποδίδονταν στο γεγονός ότι τα παιδιά δεν είχαν ακόμη αντιληφθεί τον σωματικό έλεγχο που αναμενόταν στα γυμνάσια (70-74).

Σκεφτείτε περαιτέρω

- Πώς διαμορφώνουν οι πολιτισμικές υποθέσεις και οι αξίες τις ιδέες μας για το σώμα;
- Πώς επηρεάζουν οι διαφορετικές αντιλήψεις του σώματος τις εκπαιδευτικές πρακτικές; Και αντίστροφα;



TRANSCA

- Πώς οι σωματικές πρακτικές αντικατοπτρίζουν τις κυρίαρχες ιδεολογίες για τον εαυτό και την ύπαρξή του στον κόσμο;
- Πώς επηρεάζουν τη σωματική έκφραση οι κανονισμοί και οι πειθαρχικοί κανόνες των σχολείων και των εκπαιδευτικών;
- Ποιες μορφές αντίστασης στην πειθαρχία και τον έλεγχο με σκοπό την ανατροπή της εξουσίας υιοθετούν ορισμένοι μαθητές;

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ/ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Σώμα, εξουσία, ταυτότητα, πολιτισμικές πρακτικές, αναπαράσταση

Πηγές

Csordas, T.J. (Ed.). (1994). *Embodiment and Experience: The Existential Ground of Culture and Self*. Cambridge: Cambridge University Press.

Douglas, M., (1973). *Natural Symbols*. New York: Vintage.

Featherstone, M. (et al.). (1991). *The Body*. London: Sage.

Foucault, M. (1993 [1974]). *The Birth of the Clinic*, Tavistock.

Hertz, R., 2013 [1909]. The pre-eminence of the right hand: A study in religious polarity. *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, 3 (2). (335–357).

Mauss, M. (1973 [1935]). Techniques of the body. *Economy and Society*, 2(1). (70-88).

Mauss, M. (1985 [1938]). The category of the person. In Carrithers, M., Collins, St., Lukes, St., (Eds) *Anthropology, philosophy, history*. Cambridge: Cambridge University Press. (1-25).

Merleau-Ponty, M., (1982 [1962]). *Phenomenology of perception*. London: Routledge.

Neil, S., & Caswell, C. (1993). *Body Language for Competent Teachers*. London & New York: Routledge.

Simpson, B. (2000). The Body as a Sign of Contestation in School. In Prout, A. & Campling, J. (Eds) *The Body, Childhood and Society*. London: Palgrave. (60-79).

Weiss, G. & Haber, H., F. (1999). *Perspectives on Embodiment: The Intersections of Nature and Culture*. New York: Routledge.

Συγγραφείς: Ιωάννης Μάνος, Γεωργία Σαρικούδη



TRANSCA

Η υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την προσκόμιση αυτής της δημοσίευσης δεν αποτελεί υποστήριξη του περιεχομένου, η οποία αντικατοπτρίζει μόνο τις απόψεις των δημιουργών και η Επιτροπή δεν μπορεί να θεωρηθεί υπεύθυνη για οποιαδήποτε χρήση των πληροφοριών που περιέχονται σε αυτήν.



ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Γιατί να διαβάσετε αυτό το κείμενο

Η κλιματική κρίση και η γενική υποβάθμιση του περιβάλλοντος έθεσαν το Ανθρωπόκαινο - μια προτεινόμενη γεωλογική εποχή - σε σημείο εστίασης στη σύγχρονη εποχή. Φαίνεται ότι αυτά τα ζητήματα θα καθορίσουν τη ζωή μας και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσεγγίσουν το περιβάλλον με τρόπους που προωθούν την ανάληψη ευθυνών για τη μελλοντική ζωή στον πλανήτη. Οι δάσκαλοι και οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για τον εξοπλισμό των σπουδαστών με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για να ευδοκιμήσουν σε έναν μεταβαλλόμενο κόσμο. Δεν υπάρχει σχολικό μάθημα στο οποίο η γνώση σχετικά με τις διάφορες διεργασίες της γης να μη μπορεί να συμπεριληφθεί με νόημα και η ανθρωπολογία μπορεί να βοηθήσει στο πως αυτό μπορεί να γίνει.

Ιστορικό πλαίσιο

Στην ανθρωπολογία, ο όρος περιβάλλον αναφέρεται γενικά στο φυσικό και κοινωνικό μας περίγυρο, που περιλαμβάνει εδώ αυτό που συχνά αναφέρεται ως φύση. Αναφέρεται στο περιβάλλον μας και περιλαμβάνει αυτό που συχνά αναφέρεται ως φύση, υλικές συνθήκες που στηρίζουν τη ζωή, καθώς και το χτισμένο περιβάλλον, αυτό που ο άνθρωπος έχει δημιουργήσει και το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον, οι σχέσεις που έχουμε με άλλα όντα και πράγματα ή την οικολογία. Αυτή η διάκριση τριών μερών είναι εν τούτοις ακατέργαστη, καθώς εξαρτάται από την εννοιολογική διχοτόμηση μεταξύ φύσης και πολιτισμού (ή κοινωνίας), ως δύο ξεχωριστά, αντίθετα φαινόμενα, μια σύλληψη που τείνει να ξεχνά ότι οι ίδιοι οι άνθρωποι είναι μέρος της φύσης και ότι και οι δύο αυτές διακρίσεις είναι σαν άλλες έννοιες - εργαλεία σκέψης.

Η έννοια της οικολογίας αναφέρεται στην αλληλεπίδραση μεταξύ ανθρώπων, άλλων ζώων, φυτών και άλλων οργανισμών και ένα συγκεκριμένο περιβάλλον. Το περιβάλλον και η οικολογία έχουν γίνει πρόσφατα μεγάλα παγκόσμια θέματα, κυρίως εξαιτίας της επίδρασης της ανθρώπινης δραστηριότητας, ίσως συγκεκριμένα του βιομηχανικού καπιταλισμού, στο Γήινο Σύστημα, χαρακτηρίζοντας μια νέα προτεινόμενη γεωλογική εποχή - το Ανθρωπόκαινο.

α) Συζήτηση

Οι ανθρωπολόγοι πάντοτε παρατηρούσαν και μελετούσαν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ανθρώπων και των περιβαλλόντων τους και σχημάτισαν ακόμη και συγκεκριμένους κλάδους της ανθρωπολογίας για να διερευνήσουν αυτές τις σχέσεις όπως η περιβαλλοντική ανθρωπολογία, η οικολογική ανθρωπολογία ή η εθνο-οικολογία. Είναι

TRANSCA

τελικά ο μόνος τρόπος που ο άνθρωπος και άλλα όντα και πράγματα υπάρχουν στον κόσμο, σε περιβάλλοντα που διαμορφώνουν και ταυτόχρονα διαμορφώνονται από την ανθρώπινη δραστηριότητα, μέσω διαδικασιών που δεν έχουν αρχή και τέλος. Ενώ οι ανθρωπολόγοι μελέτησαν τους ανθρώπους, οι ίδιοι βυθισμένοι σε διαφορετικά περιβάλλοντα, δημιούργησαν, όπως και άλλοι κοινωνικοί επιστήμονες, διχοτομίες που ευνοούν την ανθρώπινη δράση πάνω στο περιβάλλον από τη μία, ή από την άλλη, σε πολύ μικρότερο βαθμό, που ευνοούν το περιβάλλον ως τη πηγή της ανθρώπινης δράσης. Ωστόσο, κάποιοι ανθρωπολόγοι υποστήριξαν ότι ακριβώς αυτή η διχοτομημένη, δυϊστική σκέψη οδηγεί στο Ανθρωπόκαινο.

Το Ανθρωπόκαινο δείχνει την κατάρρευση των συστημάτων γης - το σύνολο των αλληλεξαρτώμενων φυσικών, χημικών, βιολογικών και ανθρώπινων διαδικασιών από τις οποίες εξαρτάται η ύπαρξή μας. Δείχνει ότι η ανθρώπινη δραστηριότητα είναι η αιτία αυτής της κατάρρευσης. Ωστόσο, η Anna Tsing (2015) και άλλοι ανθρωπολόγοι, επικρίνουν την έννοια αυτή του Ανθρωπόκαινου που δίνει έμφαση στους ανθρώπους, ως ισχυρές πλανητικές δυνάμεις. Μας οδηγεί να δούμε τι συμβαίνει ως αποτέλεσμα των σύγχρονων καπιταλιστικών ιδεολογιών που μετατρέπουν όλους τους ανθρώπους και άλλα όντα σε πόρους. Ενώ οι άνθρωποι έχουν κατοικήσει τον πλανήτη σε διάφορες μορφές για δεκάδες χιλιάδες χρόνια, μόλις πρόσφατα μερικοί άνθρωποι και ανθρώπινες οργανώσεις κατόρθωσαν να μετατρέψουν όλο το οργανικό και το μη οργανικό υλικό σε πόρους για εκμετάλλευση και κέρδος.

Το βάρος των πλανητικών ανωμαλιών επηρεάζει δυσανάλογα τους πλέον ευάλωτους, τους φτωχούς, τους εκδιωγμένους, τους χρησιμοποιημένους, τα παιδιά, τους ηλικιωμένους και τους άρρωστους, ως αυτούς που έχουν συμβάλει ελάχιστα στις επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής αλλά θα φέρουν το μεγαλύτερο βάρος. Τα πιο πλούσια κράτη, συμπεριλαμβανομένης της ΕΕ, συμβάλλουν δυσανάλογα στις εκπομπές, τη ρύπανση, τον καταναλωτισμό και άλλους παράγοντες της κλιματικής αλλαγής και θα προστατεύονται επίσης περισσότερο από τις επιπτώσεις της.

Το καλοκαίρι του 2019. Ο ΟΗΕ εξέδωσε μια έκθεση που μας προειδοποιεί ακόμα μια φορά για τις αναπόφευκτες συνέπειες της κλιματικής αλλαγής και του επακόλουθου «απαρτχάντ του κλίματος», επιταχύνοντας τη μετανάστευση, τον θάνατο και την αυξανόμενη ανισότητα:

"Όντως, οι πλουσιότεροι, οι οποίοι έχουν τη μεγαλύτερη ικανότητα προσαρμογής και είναι υπεύθυνοι και έχουν επωφεληθεί από τη μεγάλη πλειοψηφία των εκπομπών αερίων του θερμοκηπίου, θα είναι οι πλέον ικανότεροι για την αντιμετώπιση της κλιματικής αλλαγής, ενώ οι φτωχότεροι, που έχουν συμβάλει το ελάχιστο στις εκπομπές και έχουν τη μικρότερη ικανότητα αντίδρασης, θα είναι οι περισσότερο πληγθέντες. Το φτωχότερο μισό

TRANSCA

του παγκόσμιου πληθυσμού - 3,5 δισεκατομμύρια άνθρωποι - είναι υπεύθυνο για μόλις 10 τοις εκατό των εκπομπών διοξειδίου του άνθρακα, ενώ το πλουσιότερο 10 τοις εκατό είναι υπεύθυνο για το ήμισυ. Ένα άτομο στο πλουσιότερο 1 τοις εκατό χρησιμοποιεί 175 φορές περισσότερο άνθρακα από το ένα στο κατώτατο 10 τοις εκατό."

Το Ανθρωπόκαινο αποτελεί μια μεγάλη πρόκληση για όλους μας. Οι δάσκαλοι και οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε μια θέση όπου πρέπει να προετοιμάσουν τους μαθητές τους για τις πραγματικότητες της ζωής, για τις οποίες ούτε οι ίδιοι δεν έχουν προετοιμαστεί ακόμα. Οι αίθουσες διδασκαλίας τους γίνονται ολοένα και πιο ποικίλες καθώς τα πρότυπα μετανάστευσης επιταχύνουν παγκοσμίως και τοπικά, λόγω της κλιματικής αλλαγής και της ανισότητας μεταξύ των πλουσίων και των φτωχών.

Στο ειδικό τεύχος του Teaching Anthropology με τίτλο «Διδασκαλία της ανθρωπολογίας σε αβέβαιους καιρούς», οι συγγραφείς μας προσκαλούν να δούμε πώς η εθνογραφικά ενημερωμένη παιδαγωγική μπορεί να βοηθήσει στην πλαisiώση της διδασκαλίας με τρόπο που καθιστά την αβεβαιότητα ένα ισχυρό αναλυτικό εργαλείο μάθησης και διαβίωσης σε αβέβαιους καιρούς . Ο Kyle Harp-Rushing (2017) γράφει για την διδασκαλία της ανθρωπολογίας: δηλαδή την απήχηση των ανθρωπολογικών ιδεών και των εθνογραφικών ευαισθησιών που οι μαθητές παίρνουν μαζί τους «έξω στον κόσμο», ανεξάρτητα αν συμμετέχουν ή όχι αναλυτικά στη ανθρωπολογία αργότερα στη ζωή. Ο Stefanelli (2017) υποδηλώνει τη βαθιά αξία της διδασκαλίας της ανθρωπολογίας ως μια σειρά από αναστοχαστικές, κριτικές πρακτικές που οι μαθητές μπορούν έχουν μαζί τους οπουδήποτε κι αν πηγαίνουν και ανεξάρτητα από τις συνθήκες αβεβαιότητας που χαρακτηρίζουν το μέλλον. Αυτό μπορεί ασφαλώς να έχει μεγάλη αξία για άλλους εκπαιδευτικούς.

Αλλά πρώτα, όπως λέει η Marie Brennan (2017): «Για να κάνουμε την δουλειά μας υπεύθυνα στην εκπαίδευση, πρέπει να κάνουμε μια πολύπλοκη ανάγνωση του κόσμου, ως παγκόσμιος πολίτες και μέλη πολλών κοινοτήτων, συμπεριλαμβανομένων εκείνων των εργαζομένων στη παγκόσμια εκπαίδευση στο 21ο αιώνα. Δεν μπορούμε να είμαστε αγράμματοι σε σχέση με τον μεταβαλλόμενο κόσμο και αυτό σημαίνει να έχουμε πολύ καλύτερη γνώση ενός φάσματος ευρημάτων φυσικής και κοινωνικής επιστήμης και τοπικών τόπων/χώρων.

β) Εθνογραφικό παράδειγμα

Η Cara Payne (2015) μας προσφέρει ένα έργο και μια εθνογραφική μελέτη του αυστραλιανού προγράμματος σπουδών που δίνει προτεραιότητα στη βιωσιμότητα. Η μελέτη περιελάμβανε την ανάπτυξη και εφαρμογή ενός επιστημονικού προγράμματος επικεντρωμένου στη βιωσιμότητα που ενσωματώθηκε στις τάξεις των παιδιών. Το επιστημονικό πρόγραμμα βασίστηκε σε μια κονστρουκτιβιστική κοινωνική θεωρία μάθησης και η παιδαγωγική του περιελάμβανε στρατηγικές που διευκόλυναν τη συνεργατική

TRANSCA

μάθηση. Το πρόγραμμα απευθυνόταν σε μικρά παιδιά, παρέχοντας ηλικιακά και πολιτιστικά κατάλληλους δεσμούς και προοπτικές για την εκπαίδευση, χρησιμοποιώντας τοπικά περιβάλλοντα για εκδρομές, έρευνες και παραγωγικές ενέργειες, ενισχύοντας τη «τοπική» φύση του προγράμματος.

Με βάση τις συνεργατικές στρατηγικές μάθησης, τα οπτικά ερεθίσματα, την εμπλοκή των παιδιών στον αναστοχασμό μέσω επιστημονικών περιοδικών, αυτή η προσέγγιση με επίκεντρο το παιδί υποστήριζε διαφορετικές μορφές μάθησης μέσω εξορμήσεων, οδηγίων βασισμένων σε προβλήματα και παρείχε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον το οποίο ικανοποιούσε τις βασικές ανάγκες τους. Η συμμετοχή των παιδιών στο πρόγραμμα οδήγησε σε ενδυνάμωση, ουσιαστικές ενέργειες, θετική στάση απέναντι σε ζητήματα περιβαλλοντικής βιωσιμότητας, όπως η αμοιβαία ευθύνη, η βιοποικιλότητα, η διατήρηση των οικοτόπων, η χρήση των πόρων, η ρύπανση των υδάτων, τα απορρίμματα και τα σκουπίδια, η ατμοσφαιρική ρύπανση και οι διασυνδέσεις των πραγμάτων. Η μελέτη όχι μόνο δημιούργησε και υλοποίησε ένα πρόγραμμα, αλλά έκανε μια σειρά προτάσεων και συστάσεων για τους εκπαιδευτικούς, τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία, όσον αφορά το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αφοσίωση σε περιβαλλοντικά ζητήματα πέρα από ένα ενιαίο μάθημα, πρόγραμμα ή τάξη. Η έννοια του Ανθρωπόκαινου είναι βαθιά συνδεδεμένη με άλλες έννοιες που καλύπτονται σε αυτόν τον ιστότοπο και σας ενθαρρύνουμε να διερευνήσετε: αποικιοκρατία και ιμπεριαλισμό, παγκοσμιοποίηση, εθνοκεντρισμό, φυλή, μετανάστευση, εκπροσώπηση.

Σκεφτείτε περαιτέρω:

1. Με ποιον τρόπο έχει αντιμετωπιστεί το ζήτημα της κλιματικής αλλαγής στον τομέα της διδασκαλίας σας; Θεωρείτε ότι αυτό είναι επαρκές;
2. Μπορείτε να δοκιμάσετε να σκεφτείτε πώς αυτά τα ζητήματα επηρεάζουν τους μαθητές σας ξεχωριστά και συλλογικά; Πώς επηρεάζουν τον τρόπο ζωής σας και την καθημερινότητά σας; Πώς επηρεάζουν την πόλη ή τη χώρα σας;
3. Ποια είναι τα πιο πειστικά περιβαλλοντικά ζητήματα που επηρεάζουν τις κοινότητες που διδάσκετε; Καλύπτετε κάποιο από αυτά στις τάξεις σας; Πώς θα μπορούσατε να κάνετε τα θέματα αυτά πιο προσιτά στους σπουδαστές σας;

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Ανθρωπόκαινο, Οικολογία, Κλιματική Αλλαγή

Πηγές

Brennan, M. (2017). "Struggles for teacher education in the age of the Anthropocene" *Journal of Education* 69, (43-66) <http://www.scielo.org.za/pdf/jed/n69/03.pdf>

Haenn, N. & Richard R. Wilk. (2006). *The Environment in Anthropology A Reader in Ecology, Culture, and Sustainable Living*. NYU Press.

TRANSCA

Harp-Rushing, K. (2017). "Teaching uncertainty: an introduction". <https://culanth.org/fieldsights/teaching-uncertainty-an-introduction>

Payne C. (2015). Education for sustainability: and ethnographic study of 15 year-2/3 Rural Western Australian Children's Attitudes on Sustainability. Faculty of Education and Arts. Edith Cowan University. Thesis.

Tsing, L. A. (2015). *The Mushroom at the End of the World: On the Possibility of Life in Capitalist Ruins*. Princeton University Press.

Stefanelli, A. (2017). The Afterlife of Anthropological Teaching. "Teaching Anthropology", A journal of the Royal Anthropological Institute. Teaching Anthropology in Uncertain Times 7/1, <https://www.teachinganthropology.org/ojs/ind>

American Anthropological Association statement on Humanity and Climate Change <http://s3.amazonaws.com/rdcms-aaa/files/production/public/FileDownloads/pdfs/cmtes/commissions/CCTF/upload/AAA-Statement-on-Humanity-and-Climate-Change.pdf>

Human Rights Council Forty-first session 24 June–12 July 2019 Agenda item 3 Promotion and protection of all human rights, civil, political, economic, social and cultural rights, including the right to development *Climate change and poverty Report of the Special Rapporteur on extreme poverty and human rights*

Συγγραφείς: Jelena Kuspjak, Danijela Birt Katić (CROATIA)

Η υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την προσκόμιση αυτής της δημοσίευσης δεν αποτελεί υποστήριξη του περιεχομένου, η οποία αντικατοπτρίζει μόνο τις απόψεις των δημιουργών και η Επιτροπή δεν μπορεί να θεωρηθεί υπεύθυνη για οποιαδήποτε χρήση των πληροφοριών που περιέχονται σε αυτήν.

ΟΥΣΙΟΚΡΑΤΙΑ

Γιατί να διαβάσετε αυτό το κείμενο;

Η έννοια της ουσιοκρατίας συνδέεται με την αντίληψη, ότι οι άνθρωποι και τα υλικά πράγματα συνίστανται από μία εγγενή «φύση», μία «ουσία», και τα από αυτήν απορρέοντα χαρακτηριστικά, τα οποία τους προσδίδουν την υπόστασή τους. Η ουσιοκρατική σκέψη παραπέμπει σε ένα σύνολο οντολογικών υποθέσεων σχετικών με τη φύση των πραγμάτων, των ανθρώπων και του κόσμου. Η ουσιοκρατική αντίληψη της έννοιας του πολιτισμού θεωρεί ότι τα μέλη ομάδων, που ταξινομούνται, π.χ., με βάση το φύλο, την εθνική ταυτότητα, τη φυλή, ή τη θρησκεία, συνδέονται με υποτιθέμενα κοινά, φυσικά και πολιτισμικά, χαρακτηριστικά, τα οποία έχουν δημιουργηθεί με «φυσικούς», αρχέγονους και αδιαίρετους τρόπους και καθορίζουν τη φύση και τη συμπεριφορά τους.

Η ουσιοκρατία είναι μια χρήσιμη έννοια για να προβληματιστούμε σχετικά με το ποιες ιδιότητες θεωρούνται «φυσικές» και έμφυτες, όταν αναφερόμαστε σε συγκεκριμένες κατηγορίες ανθρώπων. Για παράδειγμα, οι ουσιοκρατικές αντιλήψεις για τις έμφυλες ταυτότητες, τις ενσώματες πρακτικές και τους αντίστοιχους ρόλους παράγουν στερεότυπες ιδέες για τα «αγόρια» και τα «κορίτσια», τα οποία θεωρούνται ομάδες με σταθερές και, ουσιαστικά, διαφορετικές ιδιότητες. Αυτό εκφράζεται σε δηλώσεις όπως «τα κορίτσια δεν μπορούν να κάνουν μαθηματικά», ή «τα αγόρια θα είναι πάντα αγόρια».

Η ουσιοκρατία είναι, επίσης, μία χρήσιμη έννοια για να σκεφτούμε τις γνώσεις και τις δεξιότητες, που κρίνονται «αναγκαίες», ώστε να αποκτήσει κανείς την υπηκοότητα μιας χώρας. Συχνά επικρατεί η άποψη ότι αυτά τα χαρακτηριστικά αποτελούν μέρος του πολιτισμού μιας ομάδας ανθρώπων, η οποία τα κατέχει σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι άλλες ομάδες. Σύμφωνα με αυτό το σκεπτικό, ορισμένες ομάδες ανθρώπων υπολείπονται αυτού του είδους των εγγενών ιδιοτήτων, ώστε να θεωρούνται ισότιμοι συμμετέχοντες στους θεσμούς μιας δημοκρατικής κοινωνίας. Εάν ορισμένα παιδιά θεωρούνται ανεπίδεκτα μάθησης, εξαιτίας της υποτιθέμενης «φύσης» τους, οι εκπαιδευτικοί είναι πιθανό να τα αντιμετωπίσουν με διαφορετικό τρόπο από τα υπόλοιπα.

Ιστορικό πλαίσιο

Η έννοια της ουσιοκρατίας έχει μια μακρά και περίπλοκη ιστορία στη φιλοσοφική και επιστημονική σκέψη. Απορρέει από ιδέες που αφορούν συζητήσεις για τη σχέση του πολιτισμού με τη «φύση». Ακολουθώντας μία προσέγγιση με βάση τη βιολογία, η έννοια της «ουσίας» απομονώνεται από το όποιο κοινωνικοπολιτισμικό της πλαίσιο και συνδέεται με παγιωμένα χαρακτηριστικά, τα οποία αποδίδονται σε συγκεκριμένες ανθρώπινες ομάδες και τα οποία πιστοποιούν την ταυτότητά τους. Η έννοια της ουσίας σχετίζεται με την έννοια της «ύπαρξης». Αφορά την ιδιαίτερη φύση ενός ατόμου, ή ενός πράγματος, η οποία το κάνει διαφορετικό από κάτι άλλο. Στις κοινωνικές επιστήμες, η ουσιοκρατία υποδηλώνει ότι μια κατηγορία ανθρώπων, έχει μία εγγενή ποιότητα, που προέρχεται από τη φύση και όχι από τον πολιτισμό. Οι απόψεις των ουσιοκρατών

TRANSCA

υποστηρίζουν ότι τα μέλη ορισμένων ομάδων έχουν υποκείμενες, αμετάβλητες ιδιότητες, που καθορίζουν την εμφάνιση, την ταυτότητα και την εξωτερική τους συμπεριφορά (Gelman 2003).

Η ιδέα των βιολογικών / φυσικών χαρακτηριστικών, που οριοθετούν τον διακριτό και έμφυτο χαρακτήρα μιας ομάδας, έχει χρησιμοποιηθεί για να νομιμοποιήσει ρατσιστικές ιδεολογίες, ταξινομητικά σχήματα εθνικών ιδεολογιών και αποικιοκρατικές πολιτικές. Αυτός ο τρόπος σκέψης καταστέλλει την παροδικότητα, αποκλείει την κοινωνικοπολιτισμική διάσταση από την κατασκευή του νοήματος και αποδέχεται μια αρχέγονη οντολογία, όπου οι προκύπτουσες κατηγορίες είναι αιώνιες, αμετάβλητες, σταθερές και καθολικές (Brodwin 2002).

Η έννοια του πολιτισμού έχει χρησιμεύσει ως μέσο επικύρωσης βασικών ισχυρισμών σχετικά με την ύπαρξη φυλετικών, εθνικών, εθνοτικών, έμφυλων και άλλων ιδιοτήτων (ουσιών). Η ουσιοκρατική σκέψη, σε αυτό το πλαίσιο, ενθαρρύνει και δικαιολογεί κατηγορικά στερεότυπα και αναπαράγει την υπόθεση ότι οι αυθαίρετες πολιτισμικές διακρίσεις είναι φυσικές, αναπόφευκτες και ακλόνητες (Narayan 1998). Το δόγμα για τον αρχέγονο χαρακτήρα του εθνοτισμού (ότι οι εθνοτικές ταυτότητες είναι αρχαίες και φυσικές) ήταν δημοφιλές, στις δεκαετίες του 1950 και του 1960, καθώς αιτιολογούσε τις εμφανείς εθνοτικές και περιφερειακές «αποκλίσεις» στον αναπτυσσόμενο κόσμο. Εφαρμόστηκε, επίσης, μετά την πτώση του τείχους του Βερολίνου για να εξηγήσει την πολιτική αστάθεια των πρώην σοσιαλιστικών δημοκρατιών.

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, οι ανθρωπολόγοι έχουν υιοθετήσει μια κριτική στάση απέναντι στις ουσιοκρατικές ιδεολογίες. Οι ανθρωπολογικές αντιλήψεις για την ατομική και συλλογική ανθρώπινη δράση, ως διαρκών διαδικασιών, απορρίπτουν τις θεωρίες, που προσλαμβάνουν τα σύνθετα, ιστορικά συμβάντα ως αποτέλεσμα εγγενών και αναπόδραστων ιδιοτήτων των υποκειμένων. Αντίθετα, οι ανθρωπολογικές θεωρήσεις δίνουν έμφαση στον αποφασιστικά διαμορφωτικό χαρακτήρα της ανθρώπινης δράσης και στο ρόλο που παίζει το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο (Spivak 1989, Wright 1998). Στο σημαντικό έργο του για τη συγκρότηση της εθνοτικής διαφοράς, ο Fredrik Barth πρότεινε τη μετατόπιση της εστίασης, από τις πολιτισμικές ιδιότητες των ομάδων στις συνθήκες, στις οποίες παράγεται κοινωνική δράση και στα μέσα που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για να δημιουργήσουν ομοιότητα ή διαφορά (Barth 1969). Με άλλα λόγια, ο Barth πρότεινε ότι οι ομάδες μπορεί να το θεωρούν σκόπιμο, να υπερτονίζουν τις διαφορές και να υποτιμούν τις ομοιότητες.

Ο Foucault (1997) εστίασε στις σχέσεις εξουσίας και στους τρόπους, με τους οποίους αυτές επιτρέπουν, αλλά και περιορίζουν, τη δημιουργία της υποκειμενικότητας, του νοήματος, της γνώσης και της αλήθειας. Ο Foucault επαναπροσδιορίζει τα ζητήματα ταυτότητας, αλήθειας, γνώσης, πραγματικότητας και νοήματος έξω από τους παραδοσιακούς τομείς της οντολογίας, επιστημολογίας και μεταφυσικής, δίνοντας έμφαση στην ανάλυση των λόγων. Οι λόγοι είναι σύνθετα, δυναμικά συστήματα πρακτικών, γνώσεων και πολλαπλών ειδών εξουσίας. Δημιουργούν πειθαρχικούς κανόνες, που δημιουργούν επιλογές και, ταυτόχρονα, περιορίζουν και επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να αναγνωρίζουν και να αξιολογούν ισχυρισμούς για ό,τι θεωρείται αληθές.



α) Συζήτηση

Στην εκπαίδευση, οι ουσιοκρατικές ιδέες εκφράζονται, συχνά, μέσα από τον τρόπο με τον οποίο τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα και οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν, επιλέγουν και διδάσκουν αξίες και γνώσεις στους μαθητές. Τα εθνικά σχολικά προγράμματα σπουδών είναι, συνήθως, ουσιοκρατικά, με την έννοια ότι εστιάζουν σε μια συγκεκριμένη μορφή κοινωνίας και κράτους. Η εθνική και η παγκόσμια ιστορία, η λογοτεχνία και οι κοινωνικές επιστήμες προσεγγίζονται και διδάσκονται από μία εθνική σκοπιά. Ως εκ τούτου, όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από το τοπικό πλαίσιο και την ατομική ικανότητα, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα, συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα σπουδών, που έχει σχεδιαστεί για να ανταποκρίνεται στον στόχο της δημιουργίας αφοσιωμένων πολιτών σε ένα συγκεκριμένο έθνος-κράτος (Howick 1971, Null 2007, Webb 2006).

Τα σχολεία θεωρούνται οι κεντρικοί θεσμοί για τη μετάδοση γνώσεων και οι εκπαιδευτικοί οι κρίσιμοι διαμεσολαβητές. Οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν και οι μαθητές μαθαίνουν πειθαρχία, ευγένεια και σεβασμό προς τη σχολική αρχή και, παράλληλα, είναι προετοιμασμένοι να γίνουν χρήσιμα μέλη της κοινωνίας. Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τη σκληρή δουλειά και εμπνέουν το σεβασμό στην εξουσία και την πειθαρχία. Όταν επιτευχθεί αυτό, οι μαθητές θα έχουν μάθει τα βασικά, όπως ανάπτυξη χαρακτήρα, πατριωτισμό και ακαδημαϊκές γνώσεις, προκειμένου να γίνουν μέλη μιας κοινής κουλτούρας που συμπεριλαμβάνει όλους τους πολίτες (Imig & Imig 2006, Ornstein & Levine 2003).

Οι επικριτές αυτής της εκπαιδευτικής προσέγγισης θεωρούν ότι είναι αυταρχική και, σε μεγάλο βαθμό, επικεντρωμένη στους δασκάλους, ενώ προσδίδει στους μαθητές έναν παθητικό ρόλο. Επιπλέον, ενθαρρύνει την ανάδειξη της ουσιοκρατίας, μέσω της εθνοκεντρικής κατηγοριοποίησης ανθρώπων, με βάση συγκεκριμένα πολιτισμικά χαρακτηριστικά, τα οποία ενυπάρχουν εγγενώς στο κάθε άτομο και επιβεβαιώνουν το μόνιμο χαρακτήρα της ιδιότητας μέλους της ομάδας (Gil-White 2001).

β) Εθνογραφικό παράδειγμα

Ο Birnbaum (et al. 2010) διερεύνησε τον τρόπο, με τον οποίο αναπτύσσονται ουσιοκρατικές αντιλήψεις στα ισραηλινά σχολεία και εξάγονται συμπεράσματα σχετικά με την εθνοτική καταγωγή των μαθητών. Λαμβάνοντας υπόψη την πολιτισμική, εθνοτική και ιδεολογική ετερογένεια της ισραηλινής κοινωνίας, η μελέτη επικεντρώθηκε στο αν η γνώση γύρω από μία συγκεκριμένη εθνοτική ομάδα δίνει τη δυνατότητα σε κάποιον να εξάγει συμπεράσματα για τα χαρακτηριστικά, που τα μέλη της μπορεί να έχουν. Το ευρύτερο ερευνητικό ερώτημα ήταν αν η δημιουργία ουσιοκρατικών αντιλήψεων είναι μια διαδικασία «από κάτω προς τα πάνω», αν, δηλαδή, τα παιδιά, απλώς, αναγνωρίζουν τις ομάδες με βιωματικό τρόπο, ή μια διαδικασία «από πάνω προς τα κάτω», σύμφωνα με την οποία οι κατηγοριοποιήσεις διαμορφώνονται, αρχικά, νοητικά, στο μυαλό του παιδιού, και, έπειτα, κατευθύνουν τους τρόπους πρόσληψης της κάθε ομάδας. Εκατόν σαράντα τέσσερα παιδιά από τρεις κατηγορίες (κοσμικοί Εβραίοι, θρησκευόμενοι Εβραίοι, Μουσουλμάνοι Άραβες) συμμετείχαν σε σύνολα 16 ατόμων από τρεις ηλικιακές ομάδες

TRANSCA

(νηπιαγωγείο, δεύτερη και έκτη τάξη). Η πλειονότητα των Ισραηλινών είναι κοσμικοί. Οι σύγχρονοι θρησκευόμενοι Εβραίοι εκφράζουν διαφορετικές αξίες για θρησκευτικούς και, συχνά, πολιτικούς λόγους. Οι Μουσουλμάνοι Άραβες αποτελούν μια στιγματισμένη μειονότητα.

Η μελέτη επιβεβαίωσε ότι η εθνοτική ταυτότητα αποτελεί ένα πολύ ισχυρό κριτήριο κατηγοριοποίησης ανθρώπων στην ισραηλιτική κοινωνία και προνομιακό χαρακτηριστικό, ιδιαίτερα, μεταξύ παιδιών που ανήκουν στην ομάδα των κοσμικών Εβραίων. Η προκατάληψη που δημιουργείται συνδέεται με συγκεκριμένα κοινωνικά χαρακτηριστικά και απορρέει από το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο του κάθε παιδιού. Τα παιδιά των θρησκευόμενων Εβραίων έχουν ισχυρότερη αντίληψη για την εθνοτική ταυτότητα από αυτά των άλλων δύο κατηγοριών. Ένας λόγος για αυτό είναι ο βαθμός της επικοινωνίας τους με τα μέλη των άλλων ομάδων, γεγονός που, αναπόφευκτα, καθορίζει και τις αντίστοιχες αντιλήψεις τους. Επιπρόσθετα, τα παιδιά αναπαραγάγουν τους γλωσσικούς δείκτες, που οι ενήλικες χρησιμοποιούν για να τονίσουν τις εθνοτικές διαφορές.

Σε μια άλλη μελέτη, ο Baran (2007) εξέτασε, στο Belmonte της Βραζιλίας, τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά διαχειρίζονται πτυχές ουσιοκρατικών ιδεολογιών, όταν χρησιμοποιούν τις φυλετικές διαφορές για να ορίσουν, ως νέγρους, όσους δεν είναι «καθαρά» λευκοί. Αυτή η κατηγοριοποίηση αντιβαίνει την ευρέως αποδεκτή άποψη ότι η βραζιλιάνικη ταυτότητα καθορίζεται από τους προγόνους και τα παρατηρήσιμα φυσικά χαρακτηριστικά. Μέσω εθνογραφικής έρευνας, η οποία διεξήχθη σε ένα περιφερειακό γυμνάσιο, ο Baran εντόπισε δύο πεδία, στα οποία τα παιδιά αμφισβητούν την ουσιοκρατική ιδεολογία: τα μαθήματα ιστορίας από το εγχειρίδιο και τις στιγμές διδασκαλίας, κατά τις οποίες εκφράζονται απόψεις δασκάλων για φυλετικά ζητήματα. Η μελέτη κατέληξε στο συμπέρασμα, ότι οι μαθητές δεν αποδέχονται τις απλοϊκές ιδέες των πολλαπλών, διακριτών φυλετικών κατηγοριών στη Βραζιλία. Αντίθετα, συνδυάζουν ποικίλα στοιχεία φυλετικής ταξινόμησης, όπως η μικτή οικογενειακή καταγωγή, τα οποία και ενσωματώνουν δημιουργικά με νέους τρόπους για να παρουσιάζουν θετικά τις φυλετικές ομοιότητες και διαφορές.

Σκεφτείτε περαιτέρω

- Τι είδους ουσιοκρατικές αντιλήψεις μπορούν να εντοπιστούν στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και τις εκπαιδευτικές πρακτικές της χώρας / περιοχής σας;
- Ποιες προκλήσεις αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην αντιμετώπιση ουσιοκρατικών αντιλήψεων για την ομοιότητα και τη διαφορά;
- Ποιες τεχνικές και δεξιότητες πρέπει να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί για να αντιμετωπίσουν τις ουσιοκρατικές και εθνοκεντρικές αντιλήψεις που απαντώνται συχνά στο εθνικό πρόγραμμα σπουδών και στα σχολικά εγχειρίδια;

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ/ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Πολιτισμός, ετερότητα, εκπαίδευση, ταξινόμηση, εθνοκεντρισμός.

Πηγές



TRANSCA

Baran, M., D. (2007). "Girl, You Are Not Morena. We Are Negras!": Questioning the Concept of "Race" in Southern Bahia, Brazil. *Ethos*, 35(3). (383-409).

Barth, Fr.(Ed.) (1969). *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference*. Boston: Little Brown.

Birnbaum, D. (et. al.) (2010). The Development of Social Essentialism: The Case of Israeli Children's Inferences about Jews and Arabs. *Child Development*, 81(3). (757-777).

Brodwin, P., (2002). Genetics, Identity, and the Anthropology of Essentialism. *Anthropological Quarterly*, 75(2). (323-330).

Foucault, M. (1997) *Ethics: Subjectivity and Truth*. [Essential Works of Foucault, 1954-1984, Vol. 1, Edited by Paul Rabinow]. New York: New Press.

Gelman, S. A. (2003). *The Essential Child: Origins of Essentialism in Everyday Thought*. Oxford: Oxford University Press.

Gil-White, F. J. (2001). Are ethnic groups biological "species" to the human brain? *Current Anthropology*, 42. (515-554).

Howick, W. H. (1971). *Philosophies of Western Education*. Danville: Interstate Printers & Publishers.

Imig, D., G. & Imig, Sc., R. (2006). The teacher effectiveness movement. How 80 years of essentialist control have shaped the teacher education profession. *Journal of Teacher Education*, 57(2). (167-180).

Lattas, A. (1993) Essentialism, Memory and Resistance: Aboriginality and the Politics of Authenticity, *Oceania*, 63(3). (240-267).

Narayan, Um. (1998). Essence of Culture and a Sense of History: A Feminist Critique of Cultural Essentialism. *Hypatia*, 13(2). (86-106).

Null, J. W. (2007). William C. Bagley and the founding of essentialism: An untold story in American educational history. *Teachers College Record*, 109,(4). (1013-1055).

Ornstein, A. C., & Levine, D. U. (2003). *Foundations of education*. Boston: Houghton-Mifflin.

Spivak, G. (1989) 'In a Word'. Interview with Ellen Rooney. *Differences* 1 (2) [Special Issue: The Essential Difference: Another Look at Essentialism]. (124-156).



TRANSCA

Webb, L. D. (2006). *The history of American education: A great American experiment*. Upper Saddle River: Pearson.

Wright, S. (1998). The Politicization of 'Culture'. *Anthropology Today*, 14. (7-15).

Συγγραφείς: Ioannis Manos (GREECE)

Η υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την προσκόμιση αυτής της δημοσίευσης δεν αποτελεί υποστήριξη του περιεχομένου, η οποία αντικατοπτρίζει μόνο τις απόψεις των δημιουργών και η Επιτροπή δεν μπορεί να θεωρηθεί υπεύθυνη για οποιαδήποτε χρήση των πληροφοριών που περιέχονται σε αυτήν.



ΕΘΝΟΚΕΝΤΡΙΣΜΟΣ

Γιατί να διαβάσετε αυτό το κείμενο

Ο εθνοκεντρισμός είναι η κρίση μιας άλλης κουλτούρας από κάποιο άτομο με βάση τη πεποίθηση ότι οι αξίες και τα πρότυπα του δικού του πολιτισμού είναι ανώτερες. Δεν πρέπει να προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι τα ευρωπαϊκά προγράμματα σπουδών εξακολουθούν να είναι σε μεγάλο βαθμό εθνοκεντρικά, ή πιο ειδικά, ευρωκεντρικά. Το περιεχόμενο και ο τρόπος της διδασκαλίας μας δεν είναι ποτέ ουδέτερα και η αναγνώριση αυτού του γεγονότος είναι αποσκοπεί στο να είμαστε καλύτεροι δάσκαλοι σε όλους τους μαθητές μας σε αυτόν τον διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο.

Ιστορικό πλαίσιο

Ο εθνοκεντρισμός αναφέρεται στην τάση να αντιλαμβάνεται και να κρίνει κανείς τον κόσμο από την οπτική του δικού του πολιτισμού. Με αυτή την έννοια, είναι μια αλήθεια, καθώς όλοι οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται και κρίνουν τον κόσμο από συγκεκριμένες πολιτιστικές προοπτικές ενσωματωμένες σε συγκεκριμένα συστήματα αξιών.

Ο εθνοκεντρισμός αναφέρεται σε πολιτισμικές προκαταλήψεις που καθίστανται θεσμοποιημένες, ενσωματωμένες στην κοινωνική δομή, που έχουν επεκταθεί πέρα από τα όρια των κοινωνιών και των πολιτισμών στους οποίους προέκυψαν. Αναφέρεται σε κοινές τάσεις να αναδεικνύονται συγκεκριμένες κοσμοθεωρίες σαν να είναι καθολικές. Ο Ευρωκεντρισμός είναι για παράδειγμα στενά συνδεδεμένος με ιστορίες και διαδικασίες αποικιοκρατίας και ιμπεριαλισμού, στις οποίες κατασκευάστηκαν συγκεκριμένες απόψεις για τη φυλή, το φύλο και την κοινωνική τάξη. Αναφερόμενος στον Battiste, ο Baker (2008) αναγνωρίζει τον εθνοκεντρισμό στην εκπαίδευση ως μια μορφή «γνωστικού ιμπεριαλισμού» που τοποθετεί τους δυτικούς τρόπους γνώσης, διδασκαλίας και μάθησης ως ανώτερους.

Η κριτική του εθνοκεντρισμού στην ανθρωπολογία παρήγαγε μια μεθοδολογική εξάρτηση από την πολιτισμική σχετικότητα ως εργαλείο για να διερευνήσει και να αντιμετωπίσει τις εθνοκεντρικές προκαταλήψεις. Αυτό δεν ήταν ηθικός σχετικισμός, αλλά μάλλον η σημαντική ιδέα ότι κάθε κοσμοθεωρία είναι πάντα στην αρχή της μερική και συγκεκριμένη και ότι καμία κοσμοθεωρία δεν μπορεί να διεκδικήσει την καθολικότητα.

α) Συζήτηση

Ο όρος εθνοκεντρισμός χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στην ανθρωπολογία από τον Franz Boas (1858-1942), έναν από τους ιδρυτές της αμερικανικής ανθρωπολογίας. Το χρησιμοποίησε για να περιγράψει την κυριαρχία και την επικράτηση των σκέψεων και πρακτικών που ευνοούν το «Ευρωπαϊκό» ως την υψηλότερη μορφή εξελικτικής ανάπτυξης, μια κοινή άποψη που είχε διαπεράσει τον δημόσιο χώρο και ειδικά την επιστήμη και τους ακαδημαϊκούς. Ο Boas ήταν ιδιαίτερα αντίθετος στην εξελικτική ιεράρχηση και ταξινόμηση των ανθρώπων και των πολιτισμών σε φυλετικές κατηγορίες και την ανάληψη μεγαλύτερης ή μικρότερης αξίας ανάλογα με την τοποθέτησή τους σε φανταστικά συστήματα αξίας. Για να καταπολεμήσει τον εθνοκεντρισμό, ο Boas περιέγραψε την πολιτισμική σχετικότητα ως μεθοδολογικό εργαλείο, το οποίο επέτρεψε στον ανθρωπολόγο να διερευνήσει και να κατανοήσει άλλους πολιτισμούς με τους δικούς τους όρους. Αυτό περιλάμβανε την αναστολή της κρίσης μέχρις ότου εξοικειωθούν με τον εκάστοτε πολιτισμό μέσω της δέσμευσης για μακροχρόνια εθνογραφική έρευνα (Moore, 2002, Barnard, 2011).

Οι συζητήσεις και οι παραγωγές γύρω από την πολιτισμική σχετικότητα έχουν κάνει τους ανθρωπολόγους να αναγνωρίσουν ότι οι ίδιες οι έννοιες που χρησιμοποιούμε για την περιγραφή και την ταξινόμηση του κόσμου είναι εθνοκεντρικά προκατειλημμένες με την έννοια ότι προέρχονται από μια συγκεκριμένη γλώσσα και πολιτιστική προοπτική. Από την εποχή του Boas οι ιδέες σχετικά με την πολιτισμική σχετικότητα έχουν επεκταθεί πέρα από την ανθρωπολογία. Σε άλλους τομείς, η σχετικότητα δεν ήταν κατανοητή ως μεθοδολογικό και αναλυτικό εργαλείο, αλλά συνδεδεμένη μάλλον με ιδέες ηθικού σχετικισμού (είναι "εντάξει" σε αυτή την κουλτούρα ...) και την ανθρώπινη συμπεριφορά ως πολιτισμικά προσδιορισμένη (είναι η κουλτούρα τους ...).

Η Lila Abu Lughold (2008) εξέτασε τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαμε να εξισορροπήσουμε ανάμεσα τόσο στον αδιάφορο εθνοκεντρισμό, όσο και στον υπερβολικά ελεύθερο σχετικισμό.

"Και πάλι, όταν μιλάω για την αποδοχή της διαφοράς, δεν υπονοώ ότι πρέπει να παραιτηθούμε από το να είμαστε πολιτιστικοί σχετικιστές που σέβονται ό, τι συμβαίνει αλλού ως" απλώς τον πολιτισμό τους ". Έχω ήδη συζητήσει τους κινδύνους των "πολιτισμικών" εξηγήσεων. Οι πολιτισμοί "τους" είναι εξίσου μέρος της ιστορίας και του διασυνδεδεμένου κόσμου όπως ο δικός μας. Αυτό που υποστηρίζω είναι η σκληρή δουλειά που απαιτείται για την αναγνώριση και σεβασμό των διαφορών - ακριβώς ως προϊόντα διαφορετικών ιστοριών, ως

TRANSCA

εκφράσεις διαφορετικών περιστάσεων και ως εκδηλώσεις διαφορετικά δομημένων επιθυμιών "(Lila Abu Lughold year, 787).

Ενώ η Abu Lughold απευθύνεται εδώ σε ανθρωπολόγους, το ίδιο μπορεί να ισχύσει και για τους εκπαιδευτικούς σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης, που διδάσκουν τις κοινωνικές και πολιτιστικές διαφορές που εκπροσωπούνται σε μια τάξη.

β) Εθνογραφικό παράδειγμα

Η Joanna DaCunha (2016) προσφέρει μια ματιά στη σειρά των εργαστηρίων που διεξήγαγε στις ΗΠΑ με πολυφυλετικές ομάδες μαθητών ηλικίας 13-18 ετών με συγκεκριμένο στόχο να διαταράξουν την ευρωκεντρική τους εκπαίδευση μέσω ενός προγράμματος σπουδών κοινωνικής δικαιοσύνης που δημιουργήθηκε για να βοηθήσει τους έγχρωμους μαθητές να αναπτύξουν κριτική συνείδηση και αυτογνωσία. Χρησιμοποιώντας τη Critical Race Theory και άλλα θεωρητικά πλαίσια, πραγματοποίησαν μια σειρά εργαστηρίων με στόχο την προώθηση της αυτογνωσίας και της κριτικής συνείδησης της νεολαίας μέσω της προσωπικής, της κοινωνικής και της παγκόσμιας συνείδησης, αμφισβητώντας τον κυρίαρχο λευκό λόγο και διδάσκοντας τους μαθητές για τις μαύρες και λατινοαμερικανικές τους κοινότητες φέρνοντας του σε επαφή με τη λαϊκή κουλτούρα και ιστορία. Τα εργαστήρια περιελάμβαναν ανάλυση μουσικών στίχων από τους μαθητές, δημιουργία ποίησης, πληροφόρηση για την εκπροσώπηση των μέσων ενημέρωσης, για κοινωνικά κινήματα και περιθωριοποιημένους πολιτισμούς.

Σκεφτείτε περαιτέρω:

1. Τι σκέφτεστε για τις ιδέες της προόδου και της ανάπτυξης; Είναι τα πράγματα που διδάσκετε σχετικά με αυτές τις έννοιες; Με ποιους τρόπους; Μπορείτε να σκεφτείτε γιατί η ιδέα της προόδου θα μπορούσε να είναι εθνοκεντρική;
2. Τα πράγματα που διδάσκετε έχουν συγγραφέα (όπως στη λογοτεχνία και την τέχνη) ή διδάσκετε κάποια πράγματα ως μια «καθολική» γνώση (όπως η γεωγραφία ή η ιστορία); Μπορείτε να αναρωτηθείτε ποιον διδάσκετε και γιατί; Είναι η γνώση που διδάσκετε για τον κόσμο καθολική; Γιατί;
3. Ποιες μορφές μάθησης προτιμάτε; Διδάσκετε όλους τους μαθητές σας με τον ίδιο τρόπο; Το περιεχόμενο των μαθημάτων σας είναι πάντα το ίδιο ή το προσαρμόζετε στους μαθητές σας;



TRANSCA

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Ευρωκεντρισμός, Πολιτισμική Σχετικότητα

Πηγές

Abu-Lughod, L. (2002). "Do Muslim Women Really Need Saving? Anthropological Reflections on Cultural Relativism and Its Others". *American Anthropologist* 104/3. (783-790).

Baker. M. (2008). *Teaching and Learning About and Beyond Eurocentrism: A Proposal for the creation of an Other School*.

https://www.academia.edu/1516858/Teaching_and_Learning_About_and_Beyond_Eurocentrism_A_Proposal_for_the_Creation_of_an_Other_School

Barnard, A. (2000). *History and Theory in Anthropology*. Cambridge University Press.

Brown. M. (2008). Cultural Relativism 2.0 *Current Anthropology*, 49/3 (363-383).

DaCunha, J. (2016). "Disrupting Eurocentric Education through a Social Justice Curriculum". International Development, Community and Environment (IDCE). Master's Paper. Clark University

https://commons.clarku.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1087&context=idce_masters_papers

Hylland Eriksen, T. (1995). *Small Places, Large Issues. An Introduction to Social and Cultural Anthropology*. London: Pluto PPress.

Moore, J. D. (2002). "Visions of Culture: An Introduction to Anthropological Theories and Theorists". AltaMira Press.

Συγγραφείς: Jelena Kuspjak, Danijela Birt Katić (CROATIA)

Η υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την προσκόμιση αυτής της δημοσίευσης δεν αποτελεί υποστήριξη του περιεχομένου, η οποία αντικατοπτρίζει μόνο τις απόψεις των δημιουργών και η Επιτροπή δεν μπορεί να θεωρηθεί υπεύθυνη για οποιαδήποτε χρήση των πληροφοριών που περιέχονται σε αυτήν.

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



Επιτόπια Έρευνα

Γιατί να διαβάσετε αυτό το κείμενο...

Η επιτόπια (ή εθνογραφική) έρευνα αποτελεί τη βάση της ανθρωπολογικής εργασίας και των επιτευγμάτων της. Στην ανθρωπολογία, το πεδίο έρευνας αντιπροσωπεύει έναν χώρο, μια μέθοδο και μια τοποθεσία (Gupta and Ferguson 1997 στο Sluka & Robbenn 2012). Αυτό το κείμενο θα σας βοηθήσει να κατανοήσετε το περιεχόμενο της έννοιας «επιτόπια έρευνα» στην ανθρωπολογία. Ίσως ο απλούστερος τρόπος για να την περιγράψουμε, είναι να πούμε ότι μπορεί να πραγματοποιηθεί οπουδήποτε υπάρχει παρουσία ανθρώπων. Οι ανθρωπολόγοι της εκπαίδευσης μπορεί να διεξάγουν επιτόπια έρευνα για να διερευνήσουν τις σημασίες του να είναι κανείς μαθητής, την κοινωνική δυναμική που αναπτύσσεται εντός της τάξης, τις αντιλήψεις και τους κυρίαρχους λόγους που υιοθετούν οι δάσκαλοι, τις ενυπάρχουσες διαδικασίες μάθησης στην καθημερινότητα του σχολείου και πολλά άλλα. Αυτό το κείμενο θα διευρύνει τις γνώσεις σας σχετικά με την επιτόπια έρευνα και θα σας βοηθήσει να σκεφτείτε πώς θα μπορούσατε να την αξιοποιήσετε για να υποστηρίξετε την εργασία σας. Συνιστούμε να διαβάσετε αυτήν την έννοια σε συνδυασμό με άλλες, όπως για παράδειγμα, τη συγκρότηση του κόσμου και την εθνογραφική ματιά.

Ιστορικό πλαίσιο

Για να αποκτήσει κανείς μια εικόνα για τις, κατά περιόδους, ανθρωπολογικές αντιλήψεις σχετικά με την επιτόπια έρευνα, χρειάζεται να επιστρέψει στις απαρχές της ερευνητικής αυτής πρακτικής. Περί τα τέλη του 19ου αιώνα, οι περισσότεροι ανθρωπολόγοι, όπως πολλοί άλλοι μελετητές της εποχής, έγραφαν τις επιστημονικές εργασίες τους στις βιβλιοθήκες τους. Για το λόγο αυτό έχουν αποκληθεί και «ανθρωπολόγοι της πολυθρόνας». Κι αυτό γιατί βασίζονταν σε καταγραφές, οι οποίες συγκεντρώνονταν από ιεραπόστολους, αξιωματούχους αποικιακών κυβερνήσεων, εμπόρους και άλλους ταξιδιώτες. Πολλοί πρώιμοι ανθρωπολόγοι ταξίδεψαν σε αποστολές στο εξωτερικό και πραγματοποίησαν αυτό που ονομάστηκε «ανθρωπολογία της βεράντας», δηλ. παρατήρηση από απόσταση, χωρίς να συμμετέχουν άμεσα στην καθημερινή ζωή και τις εκδηλώσεις των ανθρώπων που μελετούσαν.

Δύο ερευνητές, στις αρχές του 20ου αιώνα, ο Bronislaw Malinowski και ο Franz Boas, υποστήριξαν ότι οι ανθρωπολόγοι έπρεπε να έρθουν σε άμεση, μακροχρόνια επαφή με τις κοινότητες που εξερευνούσαν, να μάθουν τη γλώσσα τους, να παρατηρήσουν και να καταγράψουν τα πολιτισμικά φαινόμενα την ώρα που συμβαίνουν. Η επιτόπια έρευνα που πραγματοποίησαν, στα νησιά Trobriand, του νότιου Ειρηνικού, και στους Αμερικανούς ιθαγενείς, στις ακτές των Βορειοδυτικών ΗΠΑ, σηματοδότησε έναν νέο τρόπο εθνογραφικής πρακτικής, ο οποίος εξακολουθεί να αποτελεί τη βάση της ερευνητικής προσέγγισης της σημερινής ανθρωπολογίας.

Ο Bronislaw Malinowski θεωρείται ο «πατέρας» της μακροχρόνιας επιτόπιας έρευνας, η οποία εμπεριέχει τη συμμετοχική παρατήρηση, μία τεχνική που χρησιμοποιείται ακόμη στην ανθρωπολογία. Ο Malinowski καθιέρωσε τη συμμετοχική παρατήρηση ως την κύρια ερευνητική τεχνική στο πεδίο. Αυτό το είδος έρευνας απαιτεί μακρά παραμονή σε ένα

TRANSCA

συγκεκριμένο μέρος, ένα «πεδίο», και στενές και προσωπικές σχέσεις με μια συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων, για να γίνει κατανοητός ο τρόπος ζωής τους. Το να ζει κανείς κοντά και να μοιράζεται την καθημερινότητά του με αυτήν των συνομιλητών του, επιτρέπει σε έναν/μια ανθρωπολόγο, να βιώσει τον κόσμο τους και την εξάρτηση που έχουν, με το φυσικό και το πολιτισμικό περιβάλλον. Η καταγραφή σημειώσεων, ως τεχνική της επιτόπιας έρευνας, εξακολουθεί να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ερευνητικής διαδικασίας.

Από τα πρώτα χρόνια της ανθρωπολογίας, στα τέλη του 19ου αιώνα, έως τη σύγχρονη εποχή, η αντίληψη και οι τα πεδία έρευνας έχουν αλλάξει σε σημαντικό βαθμό. Για παράδειγμα, οι ανθρωπολόγοι δεν περιορίζουν, πλέον, την έρευνά τους σε απομακρυσμένες, μη βιομηχανικές κοινότητες, αλλά εστιάζουν, όλο και περισσότερο, σε όλες τις κατηγορίες υποκειμένων (και) σε αστικά περιβάλλοντα. Το «πεδίο» δεν συνδέεται, απαραίτητα, με μια συγκεκριμένη τοποθεσία, καθώς θεωρείται μία εννοιολογική κατασκευή, η οποία διαμορφώνεται σε συνάρτηση με το επιλεγμένο θέμα, ζήτημα ή πρόβλημα έρευνας. Ο George Marcus (1995) έχει χαρακτηρίσει αυτή την προσέγγιση ως πολυτοπική εθνογραφία. Οι νέες τεχνολογίες καταργούν, επίσης, τα εμπόδια του χρόνου, όπως και την απόσταση μεταξύ των ανθρωπολόγων και των πεδίων τους, με αποτέλεσμα, η τρέχουσα έρευνα πεδίου να μην προϋποθέτει, υποχρεωτικά, το «να είναι κανείς εκεί», ή το να «είμαστε μαζί» ταυτόχρονα. Οι ανθρωπολόγοι εξακολουθούν να πηγαίνουν στο «πεδίο», αλλά η αντίληψη για την εντατική και εμπριθή επιτόπια έρευνα έχει αλλάξει πολύ.

α) Συζήτηση

Οι ανθρωπολόγοι χρησιμοποιούν ένα ευρύ φάσμα εθνογραφικών τεχνικών πεδίου. Αλλά πρώτα πρέπει να βρεθούν στο πεδίο, να γνωρίσουν τους «γηγενείς», να τους ενημερώσουν για τους ερευνητικούς σκοπούς τους και να αποκτήσουν πρόσβαση. Η έρευνα στο πεδίο περιλαμβάνει ανεπίσημες συνομιλίες, σύντομες συζητήσεις και συναναστροφές, συνεντεύξεις, συμμετοχική παρατήρηση, χαρτογράφηση και ερωτηματολογία, σημειώσεις πεδίου και προσωπικά ημερολόγια και σχεδίαση διαγραμμάτων συγγένειας ή κοινωνικών δικτύων. Το ευρύ φάσμα των δεδομένων που παράγονται επιτρέπει την «πυκνή περιγραφή» (Geertz 1973), η οποία βοηθά τους αναγνώστες να «δουν» και να κατανοήσουν καλύτερα τα υπό παρατήρηση άτομα, τις κοινότητες και τις πολιτισμικές πρακτικές τους. Ένα χαρακτηριστικό του επαγγέλματος του ανθρωπολόγου είναι το χρονικό διάστημα της παρουσίας «στο πεδίο». Το διάστημα της επιτόπιας έρευνας ποικίλλει από μερικές εβδομάδες έως αρκετά χρόνια συμβίωσης και εργασίας με ανθρώπους, με τους οποίους (επιδιώκει να) μοιράζεται κανείς όσο το δυνατόν περισσότερο την καθημερινή τους ζωή.

Πριν εισέλθει στο πεδίο, ο/η ανθρωπολόγος πρέπει να εκπονήσει ένα λεπτομερές ερευνητικό σχέδιο. Πρόκειται για μια πολύ έντονη και δημιουργική διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει τον προσδιορισμό του θέματος έρευνας, το σχεδιασμό των διαφορετικών φάσεων της ερευνητικής διαδικασίας, τη δημιουργία επαφών και ζητήματα της μεθοδολογίας. Πρέπει να υπογραμμιστεί ότι η αλλαγή, στην πορεία της έρευνας, της θεματικής εστίασης και των όποιων προκαθορισμένων σχεδίων αποτελεί κομμάτι της εμπειρίας στο πεδίο, καθώς οφείλει κανείς να προσαρμοστεί σε αυτό που συναντά στο πεδίο. Ως εκ τούτου, η εργασία που γίνεται στο πεδίο δεν είναι απλά «συλλογή



TRANSCA

δεδομένων», αλλά εκμάθηση και ανάλυση μέσα από την πράξη και την εμπειρία. Ο/η ανθρωπολόγος πρέπει να γνωρίζει ότι δεν μπορεί να εκπονήσει ένα λεπτομερές πρόγραμμα επιτόπιας έρευνας και να περιμένει ότι όλα θα γίνουν όπως τα σχεδίασε (Hammersley and Atkinson 2007).

Στόχο της επιτόπιας εργασίας αποτελεί η συγγραφή μιας εθνογραφίας, δηλ. μιας λεπτομερούς και αναλυτικής περιγραφής μιας κοινότητας, της καθημερινής ζωής μιας ομάδας ανθρώπων, συγκεκριμένων φαινομένων ή γεγονότων κ.λπ.. Οι ανθρωπολόγοι προσπαθούν να παρουσιάσουν έναν τρόπο ζωής, έτσι ώστε το άγνωστο να μετατρέπεται σε οικείο, ή το οικείο σε ασυνήθιστο. Η εθνογραφική γραφή είναι εγγενώς συγκριτική και, όταν είναι καλή, επιτρέπει στους ανθρώπους να αποκτήσουν γνώσεις για άλλους πολιτισμούς, αλλά και ταυτόχρονα, να κατανοήσουν πτυχές του δικού τους πολιτισμού με διαφορετικούς τρόπους.

Η επιτόπια έρευνα αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της παραγωγής ανθρωπολογικής γνώσης. Η παρουσία στο πεδίο δημιουργεί, μέσω των εθνογραφικών συναντήσεων, νέους τρόπους κατανόησης, ύπαρξης και δράσης. Η εθνογραφική πρακτική συνεπάγεται τη συνεργασία μεταξύ του/της εθνογράφου και των υποκειμένων που συμμετέχουν. Σύμφωνα με τους Sluka και Robben, στη σύγχρονη εθνογραφία δεν είναι ποτέ αρκετό μόνο να πας στο πεδίο, να απομακρυνθείς από τη δική σου καθημερινή ζωή, να παρατηρείς, να συζητάς, να κάνεις ερωτήσεις και να συντάξεις μια λεπτομερή εθνογραφική καταγραφή. Η επιτόπια έρευνα δεν έχει σχεδιαστεί για να λειτουργεί ως ένα μοντέλο go-and-go (Hamilton 2009), ούτε περιορίζεται στην αυθόρμητη συσσώρευση γνώσεων, η οποία «συμβαίνει» εάν προσεγγίσουμε το πεδίο ως μια νέα και διαφορετική εμπειρία. Η επιτόπια έρευνα περιλαμβάνει πάντα μια διεξοδική προετοιμασία, την εις βάθος ανάγνωση της μεθοδολογικής, θεωρητικής και εθνογραφικής βιβλιογραφίας, καθώς και την επιλογή ερευνητικών τεχνικών πεδίου και μεθοδολογικών στρατηγικών (Potkonjak 2014).

Η πραγματοποίηση της επιτόπιας έρευνας θεωρείται μια ζωντανή σχεσιακή, σωματική και ψυχολογική διαδικασία, η οποία λαμβάνει χώρα, τόσο «στον εξωτερικό, όσο στον εσωτερικό» κόσμο του/της ανθρωπολόγου, αλλά και μεταξύ αυτού/ής και των συμμετεχόντων στην έρευνα, των συναδέλφων, καθηγητών και άλλων (Spencer 2011). Η ανθρωπολογική επιτόπια έρευνα είναι βιωματική και συναισθηματικά αποκαλυπτική, τόσο για τον/την ανθρωπολόγο όσο και τους συνομιλητές του/της (Hage 2010, Svašek 2010). Μπορούμε να κλείσουμε με την ιδέα ότι η επιτόπια έρευνα παρέχει στους ανθρωπολόγους από πρώτο χέρι εμπειρίες σχετικά με τόπους και τρόπους ζωής, το πώς οι άνθρωποι κατανοούν τί συμβαίνει στον κόσμο και πώς μιλούν για αυτό και, τελικά, μας βοηθά να κατανοήσουμε το ανοίκειο με το οποίο συνδέεται ο Άλλος (Hastrup 1995).

β) Εθνογραφικό Παράδειγμα

Οι ανθρωπολόγοι έχουν μελετήσει τοπικές μορφές φροντίδας βρεφών, ανατροφής παιδιών και τελετουργιών μύησης. Η ανθρωπολογία της εκπαίδευσης ιδρύθηκε στις ΗΠΑ τη δεκαετία του 1950, αλλά παρέμεινε ένα περιθωριακό υπο-πεδίο της ανθρωπολογίας για αρκετές δεκαετίες. Αρχικά, στη δεκαετία του 1980, ένας μεγάλος αριθμός ανθρωπολόγων έστρεψε την προσοχή του σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και έκανε επιτόπια έρευνα στα σχολεία. Σύμφωνα με τους Delamont και Atkinson, οι εθνογραφίες στην εκπαίδευση



TRANSCA

περιγράφονται καλύτερα ως «έρευνα σε εκπαιδευτικά ιδρύματα με βάση τη συμμετοχική παρατήρηση ή / και τη διαρκή καταγραφή της ρέουσας καθημερινής ζωής σε διάφορα περιβάλλοντα» (1995: 15). Υπό αυτήν την έννοια, οποιοσδήποτε εθνογράφος σχολείου μπορεί να βρεθεί σε ένα δύσκολο εγχείρημα, να μετατρέψει σε περιέργες ή ανοίκειες περιστάσεις τις οικείες, καθημερινές καταστάσεις μιας τάξης (Delamont and Atkinson, 1995; Spindler and Spindler, 1982).

Η καταγραφή του κοινωνικού πλαισίου, το οποίο περιλαμβάνει διαδικασίες μάθησης, μέσω της εθνογραφικής και συμμετοχικής παρατήρησης και της συγγραφής λεπτομερών σημειώσεων πεδίου, αναπτύχθηκαν από ανθρωπολόγους της εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, προκειμένου να κατανοηθούν τρόποι διδασκαλίας και ο αντίκτυπος των εκπαιδευτικών στη διαδικασία μάθησης στα βρετανικά δημοτικά σχολεία η Παιδαγωγική Σχολή του Πανεπιστημίου του Leicester σχεδίασε το πρόγραμμα «Observational Research and Classroom Learning Evaluation - ORACLE» (1975-1980). Το έργο στόχευσε στην εθνογραφική εξέταση των διαδικασιών εντός της τάξης, με εστίαση στη διδασκαλία και τη μάθηση. Παράλληλα, άλλα παρόμοια έργα εστίασαν περισσότερο στους εκπαιδευτικούς και τη διδασκαλία (Gordon et al. 2007).

Σε ένα άλλο παράδειγμα, η Sara Delamont, στο βιβλίο «Fieldwork in Educational Settings. Methods, pitfalls and perspectives» (2002), αξιοποιεί με τον καλύτερο τρόπο την κοινωνιολογική και ανθρωπολογική μεθοδολογία και παρέχει μια εικόνα για το πώς να κάνει κανείς επιτόπια έρευνα στην ανθρωπολογία της εκπαίδευσης. Η μεγαλύτερη αξία του βιβλίου είναι τα πρακτικά παραδείγματα, τα οποία μπορούν να εμπνεύσουν τον/την αναγνώστη/στρια να δημιουργήσει τη δική του/της πορεία, με στόχο να αξιοποιήσει την επιτόπια έρευνα.

Σκεφτείτε περαιτέρω:

- Σε ποιο τμήμα της δουλειά σας θα μπορούσατε, κάνοντας επιτόπια έρευνα με τους μαθητές σας, να εισάγετε νέους τρόπους μάθησης στην τάξη σας;
- Οργανώστε μια εθνογραφική έρευνα, τοπικής εμβέλειας, με γενικό θέμα την καθημερινή ζωή, με εστίαση σε ένα συγκεκριμένο ζήτημα. Συζητήστε με τους μαθητές τί είδους πληροφορίες θα μπορούσε να προσφέρει η εθνογραφία για τη ζωή στην περιοχή. Ζητήστε, έπειτα, από τους μαθητές να παραθέσουν δεδομένα από την τοπική έρευνα και να τα αντιπαραβάλουν με γεγονότα και θέματα μεγαλύτερης και ευρύτερης από το τοπικό επίπεδο κλίμακας.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ/ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

Εμπειρική έρευνα, μεθοδολογία, εθνογραφία, εθνογραφική ματιά

Πηγές

Atkinson, P. (1990). *Ethnographic Imagination: Textual Constructions of Reality*. Routledge

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



TRANSCA

Clifford, J., G. Marcus. (1986). *Writing Culture, The Poetics and Politics of Ethnography*. California University Press.

Delamont, S. & P. Atkinson (1980). "The Two Traditions in Educational Ethnography: sociology and anthropology compared", *British Journal of Sociology of Education*, 1/2: 139-152.

Delamont, S. & P. Atkinson. (1995). *Fighting Familiarity: Essays on Education and Ethnography*. Cresskill, N.J.: Hampton Press.

Delamont, S. (2002). *Fieldwork in Educational Settings. Methods, Pitfalls and Perspectives*. London: Routledge.

Geertz, C. (1973). *Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture*, In "The Interpretation of Cultures": New York: Basic Books: 3-32.

Gordon, T., Holland J., E. Lahelma. (2007). "Ethnographic Research in Educational Settings". In *Handbook of Ethnography*. P. Atkinson et al. (eds). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage Publications: 188-204.

Hage, G. (2010). Hating Israel in the Field: On ethnography and political emotions, In *Emotions in the Field: The Psychology and Anthropology of Fieldwork Experience*. James Davis & Dimitrina Spencer (eds). Stanford University Press: 129-155.

Hamilton, A. J. (2009). "On the Ethics of Unusable Data". In *Fieldwork is not What it Used to Be. Learning Anthropological Method in a Time of Transition*. J. Faubion & G. Marcus (eds.) London: Cornell University Press: 73-88.

Hammersley, M., P. Atkinson. (2007). *Ethnography: Principles in Practice*. London. New York: Routledge.

Hastrup, K. (1995). *A Passage to Anthropology. Between Experience and Theory*. London: Routledge.

Marcus, G. (1995). "Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography". *Annual Review of Anthropology* 24: 95-117.

Potkonjak, S. (2014). *Teren za etnologe početnike*. Zagreb: HED biblioteka - FF press.



TRANSCA

Spencer, D. (2011). "Emotions and the Transformative Potential of Fieldwork: Some Implications for Teaching and Learning Anthropology." *Teaching Anthropology* 1/2: 68-97.

Svašek, M. (2010) "On the Move: Emotions and Human Mobility". *Journal of Ethnic and Migration Studies* 36/6: 865-880.

Για περαιτέρω ανάγνωση:

Agar, M. H. (1980). *The Professional Stranger: An Informal Introduction to Ethnography*. New York: Academic Press.

Antonius C.G., M. R., Jeffrey, A. Sulka. (2006). *Ethnographic Fieldwork: An Anthropological Reader*, Wiley-Blackwell.

Atkinson, P. A., Delamont, S. (1980). "The two traditions in educational ethnography: sociology and anthropology compared", *British Journal of Sociology of Education*, 1/2: 139–52.

Barley, N. (1983). *The Innocent Anthropologist*, Harmondsworth: Penguin.

Becker, H.S. (1952). "The career of the Chicago public schoolteacher", *American Journal of Sociology* 57: 470–7.

Behar, R., Gordon, D. (eds) (1995). *Women Writing Culture*, Los Angeles: University of California Press.

Coffey, A. (1999) *The Ethnographic Self*, London: Sage.

Marcus. G. 2007. "How short can fieldwork be?" *Social Anthropology*. 15/3: 353-367.

Okely, J. 2007. "How short can fieldwork be?", Debate with G. Marcus. *Social Anthropology*. 15/3: 353-367.

Okely, J. (2011). *Anthropological Practice: Fieldwork and the Ethnographic Method*. Berg Publishers.

Okely J. (2012). "Anthropological Practice. Fieldwork and the Ethnographic Method". London: Berg.

Pollard. A. (2009). "Field of screams: difficulty and ethnographic fieldwork". *Anthropology Matters*. 11/2, 1-24.

Watson, C. W. (1999). *Being There: Fieldwork in Anthropology (Anthropology, Culture and Society)*. Pluto Press.

Συγγραφείς: Danijela Birt Katić, Jelena Kupsjak (Croatia)

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.

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



„Funds of Knowledge“

Why read this text ...

Teachers and researchers, looking to enhance the teaching and learning of minority children, developed an approach known as Funds of Knowledge. You may find this approach useful for exploring student life-worlds and learning experiences, and useful as well for reflecting on your own teaching practices. The Funds of Knowledge approach promotes the notion that accessing knowledge students gain through participation in everyday household and community life, and drawing on this knowledge in teaching, enhances learning.

Historical Context

The "Funds of Knowledge" concept (hence FofK) originates from a research project carried out in the late 1980s at the University of Arizona in Tucson, a US city near the US/Mexican border. Collaborating researchers and teachers were motivated by social and pedagogical problems affecting the education of minority students in Arizona at this time (Moll et al., 1992). Widespread stigmatization exposed students of minority or immigrant backgrounds to discriminatory treatment in school. In response to this situation, a group of researchers and educators developed a project, drawing on ethnographic work that showing that every household, whether rich or poor, locally-rooted or immigrant, had access to diverse bodies of knowledge. These 'funds of knowledge' might include parental work experience and expertise, specific experiential knowledge children gained through early involvement in everyday activities or knowledge that abounded in their respective communities.

The original 'FofK' project was designed to explore how experiential knowledge, integral to children' daily lives, could be utilized in teaching. The project also aimed to change how teachers viewed minority households, as educational resources for classroom teaching rather than as educational barriers (González 1995: 3). Teachers accessed pupils' knowledge resources through home visits and qualitative interviews, and then drew on these in designing lessons. The original Funds of Knowledge project, discussed in various publications, kicked off a wide range of projects that modified the original approach, adapting it to new local circumstances and needs. The FofK approach is currently (and belatedly) being received in the European context.

a) Discussion

This pedagogical approach draws on two anthropological insights: 1) that all learning processes are socially embedded (Vgl Moll 1992, 1995) and 2) that all persons are knowledgeable, despite differences in their knowledge sources and personal experiences. The first step in this approach is to explore the lifeworlds of learners, to identify their knowledge resources. Flexible ethnographic methodology allows for a range of creative and experimental approaches. Classic ethnographic home visit allow for intensive encounters with learner's lifeworlds. Alternative methods of child- or parent-guided neighbourhood walks have also proven useful. Various classroom methods e.g. writing or drawing tasks, through which learners provide insight into their life-worlds, have also been tested. All of these methods require training in intercultural encounters, such as home visits, and in developing ways of working sensitively and pedagogically with ones newly gained insight

into students' lifeworlds.

The second step is to explore various training exercises that help teachers reflect on and question their teaching practices, and gain a sense of the effect of their position and cultural assumptions on learning processes. In the original project, anthropologists sat in on classes and discussed their observations of classroom dynamics in later follow-up meetings with teachers, drawing particular attention to blind spots. Problematic classroom interaction might also be followed up by memory protocols and new perspectives generated in dialogue with other teachers. In another exercise, teachers explored their own family backgrounds over three or four generations – to gain awareness of their lifeworlds, experience and social position, which in some cases, stood in contrast to the lifeworlds and experiences of the children. The literature unanimously documents that teachers have in retrospect perceived this confrontation with their own history, experience, position, and teaching style as incredibly productive.

This self-reflective sensibility is a basic prerequisite for realizing the last, most important step of the FofK approach: designing lessons. Drawing on more in-depth knowledge of learners' knowledge resources, teachers design didactically and pedagogically meaningful modules and learning processes embedded in the actual lifeworld experiences of their learners. This approach has no one set course; it emphasises attending to and being responsive to specific contexts. FofK is at core a transformative learning process through which teachers gain pedagogical competency in "translating" students extracurricular lifeworld knowledge and realities into the curriculum.

b) Practical Example

The "Bridge project," a follow-up FofK project with special focus on mathematics, aimed to connect forms of "community knowledge" observed by teachers to mathematics teaching (Civil 2007: 5f). Teacher conducting home visits thus deliberately searched for existing funds of 'mathematical' knowledge, and later drew on this "raw material" in, identifying options for tailoring mathematics lessons. When one teacher reported being shown a collection of foreign coins, other teachers reflecting on this discovered that a significant portion of the class had a wealth of experience in various currencies and conversion processes in the context of their migration experience. They designed third and fifth grade lessons dealing with integers and decimals respectively, and developed "class currencies" for calculating exchange rates, and conducting price comparisons. Participating teachers expressed that in addition to purely mathematical aspects, students dealt extensively with the social dimensions of money (property, social security, food stamps, monthly budgeting etc.), and in doing so presented themselves both as learners and experts in this area of knowledge (Vgl Civil 2007: 6ff).

Thinking further:

- How did you gain knowledge of your world when growing up? Which experiences influenced your own learning? Can you link particular experiences with particular kinds of knowledge?
- What didn't you learn in school? Was what you learned outside of school ever addressed in school? If so, how? If not, why not?
- Which learning experiences affected your choice of becoming a teacher and/or

influence your 'being' a teacher?

- How might you access the 'funds of knowledge' of your present students? What similarities and/or differences might you find their knowledge resources? How might you draw on these differences and similarities didactically and pedagogically?

Please note: Working with the 'funds of knowledge' approach requires training in developing rapport, ethical sensibility and mutually trusting relationships.

KEY-WORDS/ CROSS-REFERENCES

Doing school; Ethnographic gaze; informal & formal learning; community knowledge

Sources

Civil, M. (2007). Building on community knowledge: An avenue to equity in mathematics education. In N. Nassir & P. Cobb (Ed.), *Improving access to mathematics: Diversity and equity in the classroom*. (105-117). New York, NY: Teachers College Press.

González, N. (1995). The funds of knowledge for teaching project. *Practicing Anthropology*, 17, 3–6.

González, N., Moll, L. C., & Amanti, K. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Moll, L., Amanti, C., Neff, D., & González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31, 132–141.

Authors: Paul Sperneac-Wolfer, Christa Markom, Jelena Tomic (AUSTRIA)

ΚΛΗΡΟΝΟΜΙΑ, ΣΥΝΕΧΕΙΑ ΚΑΙ ΑΛΛΑΓΗ

Γιατί να διαβάσετε αυτό το κείμενο.

Η έννοια της πολιτιστικής κληρονομιάς χρησιμοποιείται εκτενώς στην εκπαίδευση για να παραπέμψει σε μια συγκεκριμένη ιστορία και στην παράδοση, τα έθιμα και την κληρονομιά συγκεκριμένων ανθρώπων, εθνών ή λαών. Η έννοια της κληρονομιάς είναι πολύτιμη καθώς συχνά λειτουργεί για να διαχωρίσει «εμάς» από «αυτούς». Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να αναλογιστούμε πώς χρησιμοποιείται η έννοια, τόσο στον δημόσιο λόγο όσο και στη διδασκαλία. Τι θεωρείται «κληρονομιά», πώς χαρακτηρίζεται ως σημαντικό, σε ποιον ανήκει και πώς παρουσιάζεται στα παιδιά - ως πτυχή του παρελθόντος, του παρόντος και του μέλλοντός τους.

Το ακόλουθο κείμενο δίνει απαντήσεις σε σημαντικές ερωτήσεις όπως:

- Για ποιον έχει σημασία η πολιτιστική κληρονομιά και γιατί;
- Πώς δημιουργείται και διατηρείται η πολιτιστική κληρονομιά;
- Πώς εργάζονται οι εκπαιδευτικοί (δάσκαλοι, γονείς, παππούδες και γιαγιάδες, πολιτείες) για να μεταδώσουν τη γνώση μιας πολιτιστικής κληρονομιάς στις νέες γενιές;

Ιστορικό πλαίσιο

Η «κληρονομιά» αναφέρεται σε πολλά διαφορετικά πράγματα, από τοπία που δημιουργήθηκαν από την ανθρώπινη παρέμβαση και παραδόσεις, έως πόρους που δημιουργήθηκαν σε ψηφιακή μορφή (δηλ. ψηφιακή κληρονομιά) (UNESCO 2003). Η ακόλουθη συζήτηση επικεντρώνεται στην πολιτιστική κληρονομιά και πώς μπορεί να γίνει κατανοητή στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Αν και η κληρονομιά αναφέρεται στο παρελθόν, περιλαμβάνει επίσης τις υπάρχουσες εμπειρίες και τις μελλοντικές προβολές. Μια ανθρωπολογική προσέγγιση της κληρονομιάς ασχολείται έτσι τόσο με το παρόν όσο και με το παρελθόν. Ο ορισμός της UNESCO για την κληρονομιά περιλαμβάνει τόσο την υλική όσο και την άυλη κουλτούρα. Τα κτίρια, τα μνημεία και τα αρχεία ανήκουν στην υλική κληρονομιά. Οι αντιπροσωπευτικές πρακτικές, οι γνώσεις, οι γλώσσες και οι προφορικές παραδόσεις, καθώς και οι παραστατικές τέχνες, και οι παραδοσιακές τεχνοτροπίες, ορίζονται ως άυλη κληρονομιά.

Οι μελετητές μελετούν την κληρονομιά για να καταλάβουν πώς παρουσιάζεται (εκ νέου) και επίσης πώς έχει κατασκευαστεί μέσω διαδικασιών «εφεύρεσης της παράδοσης» που αποδίδονται στην δημιουργία εθνών του 19ου αιώνα (Hobsbawm and Ranger 1983). Ως εκ τούτου, η κληρονομιά δεν είναι ποτέ μόνο «το παρελθόν». Είναι πάντα μια συγκεκριμένη προβολή του παρελθόντος, επιλεγμένη για συγκεκριμένους, συχνά πολιτικούς λόγους.

Οι συμβάσεις της UNESCO συνέβαλαν σε συζητήσεις σχετικά με την ανάγκη διατήρησης όλων των τμημάτων της κληρονομιάς. Η πιο πρόσφατη σύμβαση είναι «Η Σύμβαση για τη Διασφάλιση της Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς» (2003). Ο στόχος αυτής της σύμβασης είναι να διατηρήσει την κληρονομιά και να ευαισθητοποιήσει για τη σημασία τόσο της τοπικής όσο και της εθνικής κληρονομιάς, να προστατεύσει την πολιτιστική πολυμορφία και τη δημιουργικότητα που θεωρείται δύναμη διαλόγου και δημιουργικής συνεργασίας. Το γεγονός ότι η διαδικασία της παγκοσμιοποίησης επηρεάζει άμεσα την τοπική κληρονομιά

TRANSCA

έχει συμβάλει στην υιοθέτηση της σύμβασης και στη δημιουργία νέων προσεγγίσεων για την κληρονομιά. Η Σύμβαση υπογραμμίζει βασικά τη ζωντανή πτυχή της κληρονομιάς, τη ζωντανή κληρονομιά, για να δείξει τη δυναμική και τη ρευστότητα της κληρονομιάς που ορίζεται μέσω των ενεργειών των ανθρώπων. Οι πρόσφατες πολιτικές της UNESCO που επηρεάζουν τις τοπικές και εθνικές πολιτικές κληρονομιάς έχουν επικριθεί από διάφορους μελετητές, ανάμεσα τους και από εθνολόγους και κοινωνικούς ανθρωπολόγους, ως προσπάθεια για την επιβολή ενός συγκεκριμένου πλαισίου στην κληρονομιά.

α) Συζήτηση

Οι ανθρωπολόγοι συζητούν την κληρονομιά σε σχέση με την κινητικότητα, τον τουρισμό και την οικογένεια. Χρησιμοποιούν πολύπρισματικές και διεπιστημονικές προσεγγίσεις, για να κατανοήσουν την «κληρονομιά» σε ένα ευρύτερο κοινωνικό, οικονομικό, πολιτιστικό και ιστορικό πλαίσιο. Η βάση τους είναι ότι οι έννοιες, οι οποίες είναι τοπικά εγγεγραμμένες στην κληρονομιά, δεν δίνονται απλά, αλλά διαμορφώνονται κοινωνικά και πολιτισμικά από διαφορετικά άτομα και ομάδες.

Σε προσωπικό, ομαδικό ή και εθνικό επίπεδο, η κληρονομιά είναι πάντα ένα αισθητηριακό ερέθισμα. Περιλαμβάνει frictions αλλά μπορεί να σταθεί ως απόδειξη ενότητας της κοινότητας. Η Δανός ανθρωπολόγος Karen Fog Olwig (1999) υποστηρίζει ότι η διαδικασία της κληρονομιάς και η δημιουργία του παρελθόντος είναι μια σημαντική, ουσιαστική, ακόμη και απαραίτητη πρακτική του παρόντος. Αυτή η προοπτική ενημερώνει για το πώς δημιουργείται το «παρελθόν» στο παρόν - και επισημαίνει την προσοχή μας στο πόσο μεγάλο μέρος του παρελθόντος ξεχνιέται, αγνοείται ή καταστρέφεται. Πολλές πολιτικές κληρονομιάς που εφαρμόζονται από οργανισμούς όπως η UNESCO, η ICOM και άλλους, σχηματίζονται από τοπικές ή εθνικές προοπτικές και συζητήσεις, και έτσι τείνουν να περιλαμβάνουν ορισμένα τμήματα ενός πληθυσμού και να αποκλείουν άλλα. Οι πολιτικές που προέρχονται από αυτούς τους οργανισμούς προέρχονται από τη Δυτική Ευρώπη και επομένως τείνουν να προωθούν τις δυτικές αξίες ως καθολικές (Stublić 2019).

Οι πρόσφατες δημοσιεύσεις σχετικά με την κληρονομιά επικεντρώνονται σε συγκρούσεις και ανταγωνισμό γύρω από την κληρονομιά (για παράδειγμα Katic, Gregoric Bon και Eade 2017). Άτομα και ομάδες αποδίδουν διαφορετικές θέσεις και αξίες στην κληρονομιά. Αυτό που είναι μια αποδεκτή και αναμφισβήτητη κληρονομιά για ένα άτομο ή ομάδα μπορεί να είναι πολύ αμφιλεγόμενη και επαχθής για τους άλλους. Οι Ashworth και Tunbridge (1997) εισάγουν την έννοια της «ασύμφωνης κληρονομιάς» για να παρουσιάσουν πώς οι διάφορες κοινότητες προσπαθούν να κατέχουν, να απαρνηθούν, να ξεχάσουν ή να εφεύρουν εκ νέου την κληρονομιά τους και, ως εκ τούτου τους εαυτούς τους, σύμφωνα με τις σημερινές στάσεις και αξίες. Οι επόμενες γενιές μπορεί να κάνουν το ίδιο. Ο Huse (1997) γράφει για "ανεπιθύμητη" ή "δύσκολη κληρονομιά", ενώ η Macdonald (2015) συζητά την προσωρινότητα της κληρονομιάς. Εδώ ερευνά πόσο καιρό χρειάζεται για να γίνει η "δύσκολη" κληρονομιά κάτι άλλο, ή να αμφισβητηθεί κάποιο τμήμα της κληρονομιάς ως "δύσκολη" κληρονομιά.



TRANSCA

Από εκπαιδευτικής άποψης, τα θέματα της πολυμορφίας της κληρονομιάς μπορεί να επικεντρωθούν σε ένα εντελώς διαφορετικό θέμα. Το ερώτημα ποια κληρονομιά του πολιτισμού είναι «περισσότερο» σωστή ή ποιού η κουλτούρα, η γλώσσα, τα έθιμα ή η θρησκεία είναι «ασύμφωνη» ή «δύσκολη», μπορεί επίσης να είναι ένα ζήτημα μέσα στην τάξη. Η κληρονομιά και ο πολιτισμός αλλάζουν, έτσι οι δάσκαλοι και οι μαθητές πρέπει να αντιλαμβάνονται καλύτερα τους συνεχώς μεταβαλλόμενους πολιτισμούς και την κληρονομιά. Εάν διδάσκεται μόνο ένας πολιτισμός ή κληρονομιά χωρίς να λαμβάνεται υπόψη ο άλλος, ή άλλοι πολιτισμοί δεν εκπροσωπούνται επαρκώς, μπορεί κάποιος να βρει τον εαυτό του να μην είναι πλήρως αποδεκτός, ή ακόμη και αποξενωμένος ή αδιάφορος. Ταυτόχρονα, πρέπει να έχουμε κατά νου ότι «η συμπερίληψη ορισμένης πολιτιστικής κληρονομιάς στην επίσημη εκπαίδευση τείνει να νομιμοποιήσει την εξουσία και τη διάκριση, καθώς και τον αποκλεισμό όσων δεν έχουν άμεση πρόσβαση σε αυτήν» (Okubo 2010: 113).

β) Εθνογραφικό παράδειγμα

Η συνέργεια μεταξύ εκπαίδευσης και πολιτιστικής κληρονομιάς έχει συζητηθεί πολύ τα τελευταία πέντε χρόνια στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η κληρονομιά είναι ένας πόρος του οποίου γίνεται κατάχρηση όλο και περισσότερο για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Σύμφωνα με επίσημο έγγραφο που δημοσίευσε το Συμβούλιο της ΕΕ, «η εκπαίδευση πρέπει να διαδραματίσει βασικό ρόλο στη διαφύλαξη της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς για τις μελλοντικές γενιές» (Kostović-Vranješ 2015: 448). Δηλώνοντας ότι δεν είναι ποτέ πολύ νωρίς ή πολύ αργά για την εφαρμογή της προστασίας, το έτος 2018 ανακηρύχθηκε έτος ευρωπαϊκής πολιτιστικής κληρονομιάς.

Διαβάζοντας σχολικά προγράμματα σπουδών και άλλες βιβλιογραφίες που σχετίζονται με την κληρονομιά και την εκπαίδευση, βρίσκουμε πολλά προγράμματα που έχουν ήδη εφαρμοστεί σε ευρωπαϊκά σχολεία. Αυτές οι προσπάθειες αφορούν κυρίως τη διατήρηση των εθίμων και των τεχντροπιών, καθώς και την αναβίωση παραδοσιακών τραγουδιών, παιχνιδιών, χορών κ.λπ.

Τέτοια προγράμματα, τα οποία συχνά εμπλέκουν παιδιά σε δραστηριότητες εκτός σχολείου, περιλαμβάνουν τη διδασκαλία της ιστορίας συγκεκριμένων πρακτικών και τη διεξαγωγή πρακτικών εργασιών στα οποία οι μαθητές δοκιμάζονται σε διάφορες δημιουργικές δραστηριότητες. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές μαθαίνουν για την κληρονομιά της περιοχής τους ή της ευρύτερης περιοχής και εξοικειώνονται με την κληρονομιά των συμμαθητών τους. Αυτά τα προγράμματα διδάσκουν την κληρονομιά μέσω της βιωματικής μάθησης, με μαθητές να εργάζονται ανεξάρτητα ή σε ομάδες υπό την καθοδήγηση του δασκάλου. Τα προγράμματα διδασκαλίας που βασίζονται στην κληρονομιά στοχεύουν να εξοικειώσουν τους μαθητές με την ιστορία της περιοχής τους και την παρουσία της τοπικής κληρονομιάς στη διαδικασία του εκσυγχρονισμού. Τέλος, ο στόχος αυτών των προγραμμάτων είναι να αναπτύξουν δυνητικά εφαρμόσιμες δεξιότητες, για παράδειγμα, στη δημιουργία λακαρισματος και στην ξυλουργική.



TRANSCA

Το πιλοτικό πρόγραμμα «Μαθαίνοντας με μια Ζωντανή Κληρονομιά στα Ευρωπαϊκά σχολεία» ξεκίνησε με μια προσπάθεια ενσωμάτωσης της άυλης κληρονομιάς στα προγράμματα σπουδών, ώστε να διασφαλίσει ότι οι μαθητές να μάθουν από την άμεση εμπειρία. Ένα άλλο πρόγραμμα, το "Τα σχολεία υιοθετούν ένα μνημείο" σχεδιάστηκε με γνώμονα τα παιδιά, για να τους παρουσιάσει μια διαφορετική προσέγγιση στα μνημεία κοντά στα σχολεία τους ή στη γειτονιά. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος, με τη βοήθεια των δασκάλων, οι μαθητές συνέλεξαν υλικό για τα μνημεία και χρησιμοποίησαν τη συνομιλία με τους ντόπιους για να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους για το συγκεκριμένο μνημείο, καθώς και την κληρονομιά του τόπου τους. Τα μνημεία φροντίστηκαν, καθαρίστηκαν και συντηρήθηκαν επιπλέον από τους μαθητές.

Για τους σκοπούς του αποτελέσματος του προγράμματος IO1, έχουμε συλλέξει μια σειρά έργων που εστιάζουν στην κληρονομιά, σε μουσεία ή άλλα πολιτιστικά ιδρύματα (SLO, CRO), που προορίζονται τόσο για μαθητές όσο και για εκπαιδευτικούς. Ένα παράδειγμα είναι το Παιδικό Μουσείο - το κρησφύγετο του Herman, το οποίο φιλοξενεί μια σειρά δημιουργικών δραστηριοτήτων, με σκοπό να προκαλέσει το ενδιαφέρον των παιδιών για την τοπική κληρονομιά και να τους ενημερώσει για την ανάγκη διατήρησης και προστασίας της. Ένα άλλο πρόγραμμα που διοργανώθηκε από το Σλοβενικό Μουσείο Σχολείου επικεντρώνεται στο έργο του που ονομάζεται «παλιό σχολείο». Οι επιμελητές στο μουσείο εισάγουν τους μαθητές στην καθημερινή ζωή των παππούδων τους, με έμφαση στην εκπαίδευσή τους στις αρχές του 20ού αιώνα. Με αυτήν την προσέγγιση, τα παιδιά και άλλοι επισκέπτες αποκτούν μια εικόνα της τοπικής κληρονομιάς τους, καθώς και των προσωπικών τους οικογενειακών ιστοριών.

Σκεφτείτε περαιτέρω:

1. Εφαρμόζετε ιδέες ή στοιχεία τοπικής κληρονομιάς στη διδασκαλία σας; Σκεφτείτε πώς μπορείτε να αυξήσετε την ευαισθητοποίηση των μαθητών σας για την τοπική κληρονομιά και να ενθαρρύνετε τη κριτική τους σκέψη για το τι θεωρείται τοπική κληρονομιά και γιατί.
2. Η εκμάθηση τεχνικών δημιουργίας μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν ψυχοκινητικές δεξιότητες, να αποκτήσουν εμπειρία καινοτόμων και δημιουργικών διαδικασιών, καθώς και πιο θετικές στάσεις απέναντι στη χειροκίνητη εργασία. Αναλογιστείτε πώς η σημερινή σχολική εκπαίδευση ενθαρρύνει ή αποθαρρύνει τους μαθητές να ακολουθήσουν επαγγέλματα και άλλες μορφές εργασίας υψηλής ειδίκευσης και γιατί συμβαίνει αυτό.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ/ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ψηφιακές κοινότητες, πολιτιστική κληρονομιά

Πηγές

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



TRANSCA

Fog Olwig K. (1999). The Burden of Heritage: Claiming a Place for a West Indian Culture. *American Ethnologist*, 26/2 (370-388).

Chambers, E. (2005). Whose heritage is it? History, culture and inheritance. *Anthropology News*, (7-8).

Graham, B. et al. (2000). *A Geography of Heritage: Power, Culture and Economy*. Routledge

Hobsbawm, E., Ranger T. (1983). *The Invention of Tradition*. Cambridge. Cambridge University Press.

Huse, N. (1997). *Unbequeme Baudenkmale: Entsorgen? Schützen? Pflegen?*. München: C. H. Beck.

Jackson, A. (2010). Changing Ideas about Heritage and Heritage Resource Management in Historically Segregated Communities. *Transforming Anthropology*, 18/1. (80 – 92).

Katić, M., Gregorić Bon N., Eade J. (2017). Landscape and Heritage Interplay: Spatial and Temporal Explorations. *Anthropological Notebooks*, XXIII/3. (5-18).

Kostović-Vranješ, V. (2015). "Heritage - starting point for the promotion of education for sustainable development." *Školski vjesnik* 63/3: 439-452.

Okubo, Y. (2010). HERITAGE: OWNED OR ASSIGNED? The Cultural Politics of Teaching Heritage Language in Osaka, Japan. *Critical Asian Studies* 42/1: 111-138.

Lafrenz Samuels, K. (2015). *Heritage Keywords: Rhetoric and Redescription in Cultural Heritage*. University Press of Colorado

Lowenthal, D. (1985). *The Past is a Foreign Country*. Cambridge: Cambridge University Press.

MacDonald, S. (2015). Is 'Difficult Heritage' Still 'Difficult'? Why Public Acknowledgment of Past Perpetration May No Longer Be So Unsettling to Collective Identities. *Museum International*, 67. (6-22). DOI: <https://doi.org/10.1111/muse.12078>

Stublić, H. (2019). The Face and Backdrop of a Heritage: A Contribution to the Debate on the Concept of Difficult Heritage. *Studia ethnologica Croatica*, 31/1. (239-264).

Tunbridge J. E., G.J. Ashworth. (1997). *Dissonant Heritage: The Management of the Past as a Resource in Conflict*. Wiley.

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



TRANSCA

UNESCO. (2003). *Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage*. Paris: General Conference of UNESCO.

Διαδικτυακές πηγές

- https://pro.europeana.eu/files/Europeana_Professional/Education/Documents/An%20initiative%20to%20integrate%20digital%20culture%20in%20education.pdf
- <https://pro.europeana.eu/>
- <https://www.coe.int/en/web/culture-and-heritage/-/cultural-heritage-week-teden-kulturne-dediscine->
- [https://www.coe.int/en/web/culture-and-heritage/strategy-21-k1#{%2233224356%22:\[0\],%2233224371%22:\[0\]}](https://www.coe.int/en/web/culture-and-heritage/strategy-21-k1#{%2233224356%22:[0],%2233224371%22:[0]})
- <https://www.coe.int/en/web/culture-and-heritage/strategy-21-k1>
- <https://research4committees.blog/2018/07/10/education-in-cultural-heritage/>
- <http://www.patrimonioeinterculturala.ismu.org/index.php?page=esperienze-show.php&id=42>

Συγγραφείς: Danijela Birt Katić, Jelena Kupsjak (Croatia)

Η υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την προσκόμιση αυτής της δημοσίευσης δεν αποτελεί υποστήριξη του περιεχομένου, η οποία αντικατοπτρίζει μόνο τις απόψεις των δημιουργών και η Επιτροπή δεν μπορεί να θεωρηθεί υπεύθυνη για οποιαδήποτε χρήση των πληροφοριών που περιέχονται σε αυτήν.

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



ΤΟ ΥΠΟΡΡΗΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Γιατί να διαβάσω αυτό το κείμενο...

Η έννοια του υπόρρητου προγράμματος σπουδών είναι χρήσιμη για 1) τη διερεύνηση έμφυτων γνώσεων, ηθικών υποθέσεων και ιεραρχικών σχεδιασμών που ενσωματώνονται και μεταφέρονται μέσω της σχολικής οργάνωσης και της ρουτίνας της τάξης - και 2) την αξιολόγηση του αντίκτυπου στη μάθηση των παιδιών, την αίσθηση του ανήκειν και τη διαμόρφωση ταυτότητας. Η έννοια αυτή μας βοηθά να προβληματιστούμε σχετικά με τις αντιφάσεις της σχολικής εκπαίδευσης, εφιστώντας την προσοχή στο πώς οι προσπάθειες ενστάλαξης αξιών δημοκρατικής ισότητας μπορούν να οδηγήσουν στη διαιώνιση μιας ιεραρχίας που στηρίζεται στις τάξεις ή στο πώς η επέκταση της καθολικής παιδείας τείνει να κυριαρχεί πάνω στους τοπικούς αλφαριθμητισμούς.

Το υπόρρητο πρόγραμμα σπουδών είναι μια θολή έννοια. Θέτει ερωτήματα για το πώς κρύβεται ένα «πρόγραμμα σπουδών», ποιος το έκρυψε από ποιον και γιατί. Επίσης εγείρει ερωτήματα για το πώς τα παιδιά διακρίνουν τα «υπόρρητα μηνύματα». Επειδή υποδηλώνει συνωμοσία, η έννοια χρησιμοποιείται συχνότερα για να εκθέσει αρνητικά παρά θετικά επακόλουθα της σχολικής εκπαίδευσης. Επειδή δεν προσφέρει καμία θεωρία μάθησης, οι περισσότερες αναλύσεις των συνεπειών των «υπόρρητων προγραμμάτων σπουδών» παραμένουν εικασίες.

Παρόλα τα συγκεκριμένα μειονεκτήματα, εντάσσουμε αυτήν την έννοια εδώ για να ενθαρρύνουμε τον προβληματισμό σχετικά με την αλληλεπίδραση παιδαγωγικών, θεσμικών και κοινωνικών μαθησιακών περιβαλλόντων και το σημαντικό ερώτημα για το πώς οι άνθρωποι μαθαίνουν αυτό που δεν διδάσκεται ρητά.

Ιστορικό πλαίσιο

Για να εξηγήσει την επιμονή των αντιφατικών και ανεπιθύμητων χαρακτηριστικών της κοινωνίας, ο Robert Merton (1956) έκανε μια διάκριση μεταξύ των έκδηλων (σκοπίμων) και των ανείπτων (ακούσιων) λειτουργιών για να επιστήσει την προσοχή στις πολλές *έμμεσες ή υπονοούμενες συνέπειες* των ενεργειών των ανθρώπων (Helm 1971). Στηριζόμενος στην ιδέα του Dewey για «παράλληλη μάθηση» και το «άγραφο πρόγραμμα σπουδών» του Dreeben, ο P. W. Jackson (1968) επινόησε τον όρο «υπόρρητο πρόγραμμα σπουδών» για να εξερευνήσει τα σιωπηρά ή υπονοούμενα μηνύματα που μεταφέρονται μέσω των καθημερινών συνηθειών στην τάξη (Cornbleth 1984, 35). Ο στόχος του ήταν να εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά βιώνουν ηθικά διαδεδομένες συνήθειες όπως να παίρνουν σειρά, να στέκονται όρθια, να ακούνε, να παρατάσσονται σε σειρά και πώς οι εκπαιδευτικοί ασκούσαν την αξιολογική και πειθαρχική τους εξουσία.

Ο Jackson υποστήριξε ότι για να πετύχουν στο σχολείο οι μαθητές πρέπει να γίνουν άριστοι τόσο στα «επίσημα» όσο και στα «υπόρρητα» προγράμματα σπουδών (1968: 33-34). Πρέπει να πληρούν τις ακαδημαϊκές προϋποθέσεις, καθώς καθοδηγούν τις κοινωνικές σχέσεις σε πολυσύχναστες αίθουσες διδασκαλίας, σε συνεχή αξιολόγηση από δασκάλους και συμμαθητές, και στην παιδαγωγική εξουσία των εκπαιδευτικών να ορίζουν και να αποφασίζουν (1968: 35-36).

TRANSCA

Η έννοια του υπόρρητου προγράμματος σπουδών ήταν δημοφιλής στις δεκαετίες 1970-1980 στις κριτικές μελέτες για το ρόλο του σχολείου ως οικονομικού και πολιτικού θεσμού. Στο *Social Education in the Classroom: The Dynamics of the Hidden Curriculum* οι Giroux και Penna (1979) αμφισβητούν την «αφελή» ιδέα ότι μόνο η μεταρρύθμιση του προγράμματος σπουδών μπορεί να λύσει τα συνεχιζόμενα προβλήματα της διδασκαλίας και της μάθησης. [Οι συγγραφείς] ορίζουν το υπόρρητο πρόγραμμα σπουδών ως ασταθείς κανόνες, αξίες και πεποιθήσεις που μεταδίδονται στους μαθητές μέσω υποκείμενων δομών νοήματος τόσο στο επίσημο περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών όσο και στην καθημερινότητα της τάξης (1979: 22). Όταν μεταφέρεται σιωπηρά ως αντικειμενική, τεκμηριωμένη γνώση και αδιαμφισβήτητη αλήθεια, μη ελεγμένες πολιτισμικές προκαταλήψεις και ιδεολογικές θέσεις και ο κοινωνικός έλεγχος που ενυπάρχει σε αυτές, ενδεχομένως υπονομεύουν τους δημοκρατικούς εκπαιδευτικούς στόχους (1979: 21-22).

Ο Vallance υποστηρίζει ότι ο κοινωνικός έλεγχος υπήρξε ανέκαθεν χαρακτηριστικό της δημόσιας εκπαίδευσης, που συχνά θεωρείται ευεργετικός για τη συμβολή του στην κοινωνική συνοχή (βλ. Durkheim). Δεδομένου ότι οι κοινότοπες σχολικές συνήθειες δεν είναι ανομολόγητες, αλλά εκτελούνται ανοιχτά, ο Vallance προτείνει ότι η «ανακάλυψη» του υπόρρητου προγράμματος σπουδών τη δεκαετία του 1960 είχε να κάνει περισσότερο με το γεγονός ότι η «ελεγκτική λειτουργία» του σχολείου είχε διαγραφεί από τις τότε σύγχρονες λογικές για τη δημόσια εκπαίδευση (1973-4: 5-6).

Χρησιμοποιώντας την έννοια του υπόρρητου προγράμματος σπουδών με την έννοια της «κρυφής ατζέντας», οι μελέτες αντιμετωπίζουν τα εκπαιδευτικά παράδοξα, όπως το πώς τα δημόσια σχολεία μιλούν για ιδεολογίες της κοινωνικής ισότητας, ενώ αναπαράγουν ιεραρχίες που βασίζονται στην κοινωνική τάξη, τη φυλή και το φύλο. Πιο πρόσφατα, η έννοια του υπόρρητου προγράμματος σπουδών έχει αναπτυχθεί σε σημαντικές μελέτες ιατρικής, φυσικής/χημείας, μουσικής και φυσικής αγωγής για τη διερεύνηση υπονοούμενων έμφυλων προκαταλήψεων και τρόπων επαγγελματικής συμπεριφοράς.

α) Συζήτηση

Όπως συμβαίνει και με τις έννοιες «πολιτισμός» και «λόγος», το «υπόρρητο πρόγραμμα σπουδών» δεν υπάρχει «κάπου εκεί έξω» για να ανακαλυφθεί. Είναι μια αναλυτική σύνθεση, κατασκευασμένη από μια καταφανή κοινωνική οργάνωση και πρότυπα συμπεριφοράς για ένα συγκεκριμένο περιβάλλον. Ως τομέας έρευνας, είναι χρήσιμο να αναλογιστούμε 1) τη σχέση μεταξύ σχολείου και κοινωνίας και 2) τη μετα-επικοινωνία (Bateson 1972) εγγενή σε όλες τις θεσμικές πρακτικές. Οι προσπάθειες προσδιορισμού σαφών ορίων μεταξύ επίσημων και υπόρρητων προγραμμάτων σπουδών δεν είναι καρποφόρες, καθώς οι κοινωνικές, διδακτικές, ηθικές, συναισθηματικές και γνωστικές πτυχές, για παράδειγμα, των κλασμάτων μάθησης ή ιστορίας των Βίκινγκ σε αίθουσες διδασκαλίας 20-30 μαθητών, αναπόφευκτα είναι μπερδεμένες και ταυτόχρονα αδιαχώριστες.

Το υπόρρητο πρόγραμμα σπουδών έχει εξεξηγηθεί ως «άγραφο», «μη μελετημένο», «λανθάνον», «υπονοούμενο» και «συγκεκριμένο» «μη ακαδημαϊκό αποτέλεσμα»,



TRANSCA

«υποπροϊόντα», «υπολείμματα» ή «δευτερογενείς συνέπειες» της σχολικής εκπαίδευσης (Valance 1973-4: 6-7). Αυτή η εννοιολογική σύγχυση καθιστά δύσκολη την κατανόηση του τι περιλαμβάνει ένα «άγραφο προγράμματος σπουδών», τη δύναμη της επιρροής του και τους μηχανισμούς με τους οποίους λειτουργεί. Όπως διερωτάται ο Dreeben: «Αν το άγραφο πρόγραμμα σπουδών είναι πραγματικά άγραφο», κρυμμένο, σιωπηλό και λανθάνον, πώς ξέρουμε ότι είναι εκεί και έχει έναν αντίκτυπο που πρέπει να προσέξουμε;» (1976: 114). Για αυτόν, το «άγραφο πρόγραμμα σπουδών» ήταν περιορισμένο για πολιτισμικές και δομικές πτυχές της οργάνωσης του σχολείου και της διδασκαλίας, και ο υπαινιγμός ότι τα παιδιά βρίσκουν τρόπους σκέψης, κοινωνικούς κανόνες και αρχές συμπεριφοράς από την παρατεταμένη συμμετοχή τους σε αυτές τις ρυθμίσεις (1976: 112). Για παράδειγμα, κατά την παρακολούθηση των σχολικών περιβαλλόντων τους για την αξιολόγηση τρόπων και ορίων κατάλληλης συμπεριφοράς, οι μαθητές είναι πιθανό να καταλάβουν ότι οι αναπληρωματικοί δεν είναι «πραγματικοί» δάσκαλοι και συνεπώς δεν χρειάζεται να αντιμετωπίζονται με παρόμοιο σεβασμό.

Η «ανακάλυψη» του υπόρρητου προγράμματος σπουδών διατυπώθηκε με ισχυρισμούς πως τα σχολεία διδάσκουν συστηματικά περισσότερα από όσα ισχυρίζονται ότι διδάσκουν (Valence 1973-4: 5). Όμως, αυτό ισχύει γενικά για την ανθρώπινη συμπεριφορά. Επειδή οι λέξεις μειώνουν την πολυπλοκότητα της δράσης, οι άνθρωποι κάνουν πάντα περισσότερα από όσα ισχυρίζονται ότι κάνουν. Εάν προσπαθήσετε να περιγράψετε «όλα όσα συμβαίνουν» σε μια τάξη ανά πάσα στιγμή, σύντομα θα ανακαλύψετε ότι δεν μπορείτε να περιγράψετε με λόγια όλη τη δράση και τις συνέπειες της δράσης που γίνονται αντιληπτές από τις αισθήσεις σας. Ωστόσο, δίνοντας προσοχή σε μερικές από τις ασυνέπειες μεταξύ δράσης και λόγου (και τις τυποποιημένες σχέσεις μεταξύ τους) μας παρέχονται στοιχεία για να κατανοήσουμε μια δεδομένη κατάσταση. Για παράδειγμα, εάν τα μαθήματα που έχουν προγραμματιστεί επίσημα να ξεκινήσουν στις 8 π.μ. ξεκινούν συχνά στις 8:15 π.μ., μπορούμε να συμπεράνουμε ότι τα μαθήματα «πραγματικά» ξεκινούν 15 λεπτά αργότερα από το προγραμματισμένο.

Ένα υπόρρητο πρόγραμμα σπουδών φέρεται να λειτουργεί για να καλλιεργεί ηθικές αξίες, να διδάσκει την υπακοή και πειθαρχία και να κοινωνικοποιεί τα παιδιά με τρόπους που διαιωνίζουν καθιερωμένες δομές τάξης, φύλου και φυλής. Η ιδέα είναι ότι οι μορφές κοινωνικού ελέγχου που είναι ενσωματωμένες στην οργάνωση ενός σχολείου και στις καθημερινές συνήθειες «διδάσκουν» τα παιδιά για τους κανονιστικούς και ηθικούς τρόπους ύπαρξης στον κόσμο. Προσκρούοντας στα πρότυπα συμπεριφοράς και σκέψης τους, αυτές οι ρυθμίσεις προσφέρουν συγκεκριμένες εκδοχές του κόσμου και θέτουν στα παιδιά «πρακτικά προβλήματα» για να τα σκεφτούν. Τέτοια «προβλήματα» μπορεί να περιλαμβάνουν εάν πρέπει να προσπεράσουμε στην ουρά ή όχι για να είμαστε με έναν καλό φίλο ή αν θα μοιραστούμε τα σταφύλια με όλους στο τραπέζι ή μόνο με τη Louise. Μπορούν επίσης να συμπεριλάβουν το να ανακαλύψουμε πώς να σκεφτόμαστε και να νιώθουμε όταν μας λένε να «ενεργούμε ανάλογα με την ηλικία μας» ή ότι κάποιος «μένει πίσω». Και πάντα περιλαμβάνουν το να καταλαβαίνουμε αν πρέπει «να μιλήσουμε» ή «να κρατήσουμε χαμηλούς τόνους» στις συζητήσεις στην τάξη που απειλούν να εκθέσουν διαφορές στο οικογενειακό υπόβαθρο που κάνουν τη διαφορά.



β) Εθνογραφικό παράδειγμα

Ένας γρίφος της σχολικής εκπαίδευσης είναι ότι οι μεταρρυθμίσεις συχνά δεν επιφέρουν τις επιθυμητές αλλαγές. Μάλλον ισοδυναμούν με κάτι περισσότερο από ένα παιχνίδι με την παρούσα κατάσταση. Για να εξηγήσουν αυτήν την κατάσταση, ορισμένοι μελετητές στρέφονται στο υπόρρητο πρόγραμμα σπουδών. Αν και τέτοιες μελέτες είναι συχνά θεωρητικά πλούσιες και εθνογραφικά ισχνές, θέτουν ένα πρόβλημα άξιο προσοχής.

Στο άρθρο, *Critical Race Theory, Multicultural Education and the Hidden Curriculum of Hegemony*, η Michelle Jay επανεξετάζει το ρόλο του υπόρρητου προγράμματος σπουδών στην εκπαίδευση για να υποστηρίξει ότι «επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς θεσμούς να υποστηρίζουν τις πολυπολιτισμικές πρωτοβουλίες, ενώ ταυτόχρονα καταστέλλουν τις μετασχηματιστικές δυνατότητες της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης» (2003: 3). Η Jay ασχολείται με τις πλουραλιστικές προσπάθειες στις ΗΠΑ για αναθεώρηση των προγραμμάτων σπουδών των κοινωνικών επιστημών για να τις καταστήσει πιο αντιπροσωπευτικές των μεταβολών που υφίσταται ο πληθυσμός. Οι στόχοι τους είναι να αμφισβητήσουν το ρατσισμό, να μειώσουν τις προκαταλήψεις και τις διακρίσεις, να παρέχουν ίσες ευκαιρίες και κοινωνική δικαιοσύνη για όλους και να εξοπλίσουν τα παιδιά με γνώσεις, χαρακτήρα και δεξιότητες για να ζήσουν σε ένα διαφορετικό έθνος και κόσμο. Ωστόσο, όπως σημειώνει η Jay, παρά την τριαντάχρονη ιστορία της του και ορισμένες σημαντικές εξελίξεις, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση εξακολουθεί να αγωνίζεται να επηρεάσει την αμερικανική εκπαίδευση (2003: 4).

Βασιζόμενη στην ιδέα του Gramsci για την ηγεμονία και την κριτική θεωρία των φυλών, η Jay θεωρεί το υπόρρητο πρόγραμμα σπουδών ως «ηγεμονική συσκευή», η οποία παρά τις καλές προθέσεις των μεταρρυθμιστών, «γυρίζει τις πολυπολιτισμικές πρωτοβουλίες πίσω στο σύστημα», αποτρέποντας τυχόν ουσιαστικές αλλαγές στην τρέχουσα κατάσταση (2003: 4). Διερευνώντας τον ρόλο του υπόρρητου προγράμματος σπουδών στην αποτυχία των αμερικανικών σχολείων να εκπαιδεύσουν σωστά τους μαθητές των μειονοτήτων, η Jay σημειώνει ότι οι μετασχηματισμοί που προκαλούνται από πολυπολιτισμικές πρωτοβουλίες απειλούν συμφωνίες εξουσίας που προωθούν τους Λευκούς. Αντί να κοιτάζει τρόπους για τη διατήρηση αυτής της θέσης εξουσίας ως απλή κυριαρχία από τα πάνω, η Jay επικεντρώνεται στις «ηγεμονικές στρατηγικές» (διαπραγμάτευση, ενσωμάτωση και παραχώρηση) που στοχεύουν στη διασφάλιση της συμμόρφωσης. Δεδομένης της ποικιλομορφίας του αμερικανικού πληθυσμού, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση δεν μπορεί να απορριφθεί. Ωστόσο, μπορεί να «ενσωματωθεί» μέσω πρόσθετων προγραμμάτων σπουδών, ετήσιων εορτασμών και ιδεολογικής αφομοίωσης με τρόπους που το διατηρούν ιδεολογικά ασφαλές και να αποφεύγει κάθε πραγματική αμφισβήτηση ενός συστήματος που επιτρέπει τη διατήρηση της ρατσιστικής, σεξιστικής και κλασικής καταπίεσης (Jay 2003: 6).

Η Jay βάζει ένα «υπόρρητο πρόγραμμα σπουδών» που καλλιεργεί τις «αξίες, τις στάσεις, τις ιδέες, τους στόχους και τις πολιτισμικές και πολιτικές έννοιες της κυρίαρχης τάξης» στην καρδιά της πολιτισμικής και κοινωνικής αναπαραγωγής του σχολείου. Υποστηρίζοντας ότι οι αναπαραγωγικές δυνάμεις της σχολικής εκπαίδευσης αποτρέπουν τους

TRANSCA

μετασχηματισμούς που επιδιώκονται από πλουραλιστικές πρωτοβουλίες, και συνεπώς υποστηρίζουν το Λευκό προνόμιο, η Jay εκφράζει ένα εύλογο θεωρητικό επιχείρημα, αλλά δυστυχώς, όπως πολλοί ερευνητές πριν από αυτήν, πολύ λίγες εθνογραφικές αποδείξεις για το πώς αυτό λειτουργεί στην πράξη.

Περαιτέρω σκέψη:

1. Προσδιορίστε μια πρακτική ή ρουτίνα στο σχολείο σας που αποτελεί παράδειγμα «υπόρρητου προγράμματος σπουδών». Περιγράψτε αυτήν τη ρουτίνα ή πρακτική λεπτομερώς και συζητήστε ποιο «υπόρρητο μήνυμα» προσφέρει στα παιδιά και πώς αυτά ανταποκρίνονται.
2. Προσδιορίστε μια πολιτική ή μεταρρύθμιση του προγράμματος σπουδών, τις αλλαγές που σκόπευε να επιφέρει, τι έκανε ή τι δεν άλλαξε. Συζητήστε τι επιτρέπει σε κάποιες ενέργειες και συνήθειες να συνεχίσουν παρά τις προθέσεις να τις αλλάξουν.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ/ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

Σιωπηλή γνώση, δόγματα, πολιτισμικά μοντέλα, ηγεμονία, διαμόρφωση του κόσμου, πολιτισμική αφομοίωση

Πηγές:

Bateson, G. (1972) 'A Theory of Play and Fantasy.' In *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. University of Chicago Press.

Cornbleth, C. (1984) 'Beyond Hidden Curriculum?', *Journal of Curriculum Studies*, 16:1, 29-36,

Dreeben, R. (1976) 'The Unwritten Curriculum and Its Relation to Values.' *Journal Of Curriculum Studies*, 8(2): 111-124.

Giroux, H.A. and A.N. Penna (1979) 'Social Education in the Classroom: The Dynamics of the Hidden Curriculum.' *Theory & Research in Social Education*, 7(1): 21-42.

Helm, P. (1971) 'Manifest and Latent Functions.' *The Philosophical Quarterly* 21(82): 51-60.

Jackson, P.W. (1968) *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.

Jay, M. (2003) 'Critical Race Theory, Multicultural Education, and the Hidden Curriculum of Hegemony.' *Multicultural Perspectives: An Official Journal of the National Association for Multicultural Education*. 5(4): 3-9.

Vallance, E. (1973-4) 'Hiding the Hidden Curriculum: An Interpretation of the Language of Justification in Nineteenth-Century Educational Reform.' *Curriculum Theory Network*. 4(1):5-21.



TRANSCA

Συγγραφέας: Sally Anderson

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.



ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ

Γιατί να διαβάσετε αυτό το κείμενο;

Η έννοια των ανθρωπίνων δικαιωμάτων βασίζεται σε ιδέες κοινών ηθικών και δεοντολογικών αξιών, που, θεωρείται ότι, ισχύουν για όλους τους πολιτισμούς. Τα ανθρώπινα δικαιώματα περιλαμβάνουν τόσο το θέμα της προστασίας από την παραβίαση αστικών, πολιτικών, κοινωνικών, σεξουαλικών και οικονομικών δικαιωμάτων, όσο και ένα σύνολο θεσμών και πολιτικών διαδικασιών που περιλαμβάνουν δικαιώματα και αξιώσεις. Και οι δύο προσεγγίσεις διαμορφώνονται μέσα από νομική γλώσσα, που προέρχεται από το διεθνές δίκαιο και από νομικά κείμενα, καθώς και από διεθνείς συμβάσεις και εθνικά συντάγματα. Και οι δύο εκπέμπουν μια ένταση μεταξύ συλλογικών και ατομικών δικαιωμάτων και μια σύγκρουση μεταξύ κοινωνικής δικαιοσύνης και εθνικής ασφάλειας.

Αν και τα ανθρώπινα δικαιώματα περιλαμβάνουν καθολικούς ισχυρισμούς, εξετάζονται πάντα σε συγκεκριμένα τοπικά πλαίσια. Οι ανθρωπολογικές προσεγγίσεις διερευνούν έτσι πώς παράγονται, γίνονται αντιληπτά και υλοποιούνται τα ανθρώπινα δικαιώματα σε συγκεκριμένα εμπειρικά πλαίσια. Τα ανθρώπινα δικαιώματα δεν θεωρούνται ηθικό απόλυτο, ή νομικοί κανόνες, αλλά ως μια δυναμική κοινωνική και πολιτική πρακτική που μπορεί να χειραγωγηθεί για την προώθηση συγκεκριμένων πολιτικών σχεδίων όπως επιδιώκονται από άτομα, ομάδες, κοινότητες, κράτη ή άλλους συλλογικούς πράκτορες (Wilson 1997).

Η εκπαίδευση θεωρείται, και αναγνωρίζεται, από διεθνείς οργανισμούς και οργανισμούς ως βασικό ανθρώπινο δικαίωμα, που προστατεύεται από την εθνική νομοθεσία και τις διεθνείς συμφωνίες. Κάθε άτομο, ανεξάρτητα από φυλή, εθνικότητα, φύλο, εθνότητα, θρησκεία ή πολιτική προτίμηση, ηλικία ή κάποια μορφή αναπηρίας, δικαιούται δωρεάν εκπαίδευση. Αυτό το δικαίωμα συνδέεται με την ανησυχία και την ευθύνη ενός κράτους να διασφαλίζει και να υποστηρίζει την πρόσβαση στην επίσημη εκπαίδευση για όλους τους πολίτες του. Η μη εξασφάλιση φυσικής πρόσβασης σε σχολική εγκατάσταση για παιδιά με αναπηρία θεωρείται ως άρνηση του δικαιώματος στην εκπαίδευση, για την οποία τα κρατικά ιδρύματα καλούνται να λογοδοτήσουν (Clapham 2007: 123-127).

Ιστορικό πλαίσιο

Οι κοινωνικές επιστήμες έχουν προσεγγίσει τα ανθρώπινα δικαιώματα βάσει μιας διχοτομίας μεταξύ του οικουμενισμού και του σχετικισμού (Eriksen 2001). Τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι καθολικά, καθώς εφαρμόζονται ιδανικά σε όλα τα ανθρώπινα όντα. Ωστόσο, τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι, επίσης, σχετικά δεδομένου ότι αποτελούν ένα συγκεκριμένο προϊόν της σύγχρονης ευρωπαϊκής σκέψης. Δεν μπορεί να υπάρξει καθολική αντίληψη για τα δικαιώματα ενός συγκεκριμένου πολιτισμικού και ιστορικού πλαισίου, επειδή όλες οι κοινωνίες έχουν τις δικές τους έννοιες για τη δικαιοσύνη και τα δικαιώματα.

Εξίσου εγγενής με την ιδέα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων είναι η διχοτομία μεταξύ συλλογικών και ατομικιστικών διεκδικήσεων για δικαιώματα, όπως αντικατοπτρίζεται στη

TRANSCA

φιλοσοφική συζήτηση μεταξύ του κοινοτισμού (Taylor 1992) και του φιλελευθερισμού (Rorty 1991). Ο πρώτος ισχυρίζεται ότι η κοινότητα είναι υψηλότερης προτεραιότητας από το άτομο, ενώ ο δεύτερος υπερασπίζεται τα δικαιώματα του ατόμου έναντι της κοινότητας. Μια συνδυασμένη προσέγγιση, η φιλελεύθερη πολυπολιτισμικότητα, προσφέρεται από τον Will Kymlicka, ο οποίος προσπαθεί να δώσει δίκαιο και στα δύο (1995).

Η κοινωνικοπολιτισμική ανθρωπολογία ενδιαφέρθηκε συστηματικά για τη μελέτη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, στις αρχές της δεκαετίας του 1990, ως απάντηση στις ιστορικές και γεωπολιτικές αλλαγές, που έγιναν σε μεγάλο βαθμό, μετά το τέλος του Ψυχρού Πολέμου. Η εστίαση της διεθνούς κοινότητας στην πολιτισμική ποικιλομορφία έφερε το ζήτημα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο κέντρο των πολιτικών διαπραγματεύσεων μεταξύ ομάδων και πολιτικών θεσμών, σε τοπικό, εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο (Messer 1993).

Ερευνώντας τον καθολικό χαρακτήρα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η Renteln συμπέρανε ότι δεν υπάρχουν εμπειρικά δεδομένα, τα οποία υποδεικνύουν ότι υφίστανται καθολικές εννοιολογικές κατηγορίες, που υποστηρίζουν καθολικές πρακτικές για ανθρώπινα δικαιώματα (1990). Αντίθετα, υπάρχουν τεράστιες διαφορές μεταξύ των κοινωνιών σχετικά με το τι θεωρείται σωστό και λάθος. Διάφοροι ατομικοί και συλλογικοί δρώντες ανταγωνίζονται για δικαιώματα, είτε ως ένας τρόπος αντιμετώπισης καταπιεστικών εθνικών σχεδίων και πολιτικών αφομοίωσης που σκοπεύουν να επιβάλουν πολιτισμική ομοιογένεια, είτε ως τρόπος πρόσβασης σε κοινωνικά αγαθά, όπως η ελευθερία της σκέψης, η αναγνώριση μιας διακριτής συλλογικής ταυτότητας, ή οι υλικοί πόροι, (Cowan, Dembour, & Wilson 2001, Wilson & Mitchell 2003).

Σύγχρονες ανθρωπολογικές προσεγγίσεις σε ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων διερευνούν πως οι κατά τόπους κοινωνίες οικειοποιούνται παγκόσμιους λόγους και πρακτικές για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Εξετάζουν, επίσης, τα είδη των συγκρούσεων που προκύπτουν ως αποτέλεσμα των προσπαθειών για την εφαρμογή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε διαφορετικές κοινωνίες (Goodale 2006, Wilson 1997).

α) Συζήτηση

Η σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και ανθρωπίνων δικαιωμάτων μπορεί να προσεγγιστεί από δύο διαφορετικές οπτικές γωνίες: αυτή που βλέπει την εκπαίδευση ως θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα, και αυτή που ενδιαφέρεται για την εκπαίδευση στα ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η πρώτη πραγματεύεται τις δυνατότητες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων να παρέχουν ένα πλαίσιο για μεγαλύτερη εκπαιδευτική ένταξη στα πλαίσια της διαφορετικότητας. Η δεύτερη εξετάζει το πώς να εκπαιδεύσει κανείς τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων ως έναν τρόπο που τους δίνει τη δυνατότητα να αντιμετωπίσουν την κοινωνική αδικία στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό κόσμο.

Διεθνείς οργανισμοί και εθνικά κράτη, που ασπάζονται τις ιδέες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων θεωρούν την πρόσβαση στην εκπαίδευση ως ένα παγκόσμιο δικαίωμα, το οποίο έχουν όλα τα ανθρώπινα όντα, ένα απαραίτητο μέσο για την ενημέρωση περί άλλων ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Τα ιδρύματα για τα ανθρώπινα δικαιώματα δηλώνουν ότι οι



TRANSCA

άνθρωποι δικαιούνται μια εκπαίδευση που σέβεται τα δικαιώματα. Ο σεβασμός του δικαιώματος και η υποστήριξη της πρόσβασης στην εκπαίδευση θεωρείται ουσιαστικό και αναπόσπαστο μέρος της δημοκρατικής πολιτείας στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Covell & Howe 2005).

Η εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα περιγράφεται, συχνά, ως εκπαίδευση στο πλαίσιο, για και περί των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Είναι η εκπαίδευση στις επιστημολογίες και τις φιλοσοφίες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, που διδάσκονται με τρόπο σύμφωνο με τις αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Πρέπει να δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αιτιολογούν τα ατομικά ή συλλογικά τους δικαιώματα, με τρόπους που αναγνωρίζουν τις ευθύνες και να δείχνουν σεβασμό στα δικαιώματα των άλλων. Ο Flowers (2004) έχει εντοπίσει τέσσερις βασικές πτυχές της εκπαίδευσης για τα ανθρώπινα δικαιώματα: 1) στηρίζεται στις αρχές των συνθηκών για τα ανθρώπινα δικαιώματα, 2) χρησιμοποιεί μεθόδους που αντικατοπτρίζουν τις αρχές του σεβασμού των ατόμων και της πολιτισμικής ποικιλομορφίας, 3) κάνει λόγο για δεξιότητες, στάσεις, καθώς και γνώση και 4) περιλαμβάνει δράση σε ατομικό, τοπικό, ή παγκόσμιο επίπεδο.

Παράγοντες που συμβάλλουν στο αυξανόμενο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι η αυξανόμενη ποικιλομορφία των τοπικών κοινοτήτων και η διεθνής αναγνώριση της ανάγκης αντιμετώπισης, μέσω της εκπαίδευσης, των προκλήσεων που παρουσιάζονται από τη συνεχιζόμενη αδικία και ανισότητα στον κόσμο (Osler και Starkey 2006).

Αυτό συνδέεται με δημοκρατικούς τρόπους εργασίας και με την ενδυνάμωση ατόμων και ομάδων (Magendzo, 2005). Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε σε δύο πτυχές της εκπαίδευσης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην τυπική σχολική εκπαίδευση: στις απαιτήσεις προγράμματος σπουδών και στη στάση και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών.

β) Εθνογραφικό παράδειγμα

Σε μια μελέτη από το Μεξικό, η Sainz (2018) εξέτασε τις επαγγελματικές γνώσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν προγράμματα εκπαίδευσης για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Διερεύνησε τις στρατηγικές σε πεδία για τα ανθρώπινα δικαιώματα, στα οποία σημειώνεται μια ανησυχητική κρίση βίας, αυξανόμενα επίπεδα κακοποίησης και βίαια περιστατικά, που πλήττουν τα παιδιά στη χώρα. Δεκαπέντε εκπαιδευτικοί - εννέα γυναίκες και έξι άνδρες - που εργάζονταν σε τρεις διαφορετικούς οργανισμούς, συνεργάστηκαν για τη μελέτη. Συνέλεξαν δεδομένα για περίοδο έξι μηνών χρησιμοποιώντας διάφορες ποιοτικές ερευνητικές τεχνικές (ημιδομημένες συνεντεύξεις, ανάλυση εγγράφων). Η Sainz διαπίστωσε ότι η διδασκαλία σε βίαια πλαίσια αναγκάζει τους εκπαιδευτικούς να συνειδητοποιήσουν ότι τα ανθρώπινα δικαιώματα απέχουν πολύ από την πραγματικότητα και να αναγνωρίσουν το μεγάλο χάσμα μεταξύ των προσδοκιών αυτών των δικαιωμάτων και της πραγματικής εφαρμογής τους. Αυτή η ασυμφωνία επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αμφισβητούν τον σκοπό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, να αμφισβητούν τις υποκείμενες υποθέσεις τους και να αντιμετωπίζουν τους περιορισμούς τους. Με αυτόν τον τρόπο, όχι μόνο βρίσκουν το νόημα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, αλλά, επίσης, αναπτύσσουν μια παιδαγωγική πρακτική για την εκπαίδευση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, που αποδέχεται τους περιορισμούς των



TRANSCA

ανθρωπίνων δικαιωμάτων, αγκαλιάζει την πολυπλοκότητά τους και τονίζει τις δυνατότητες απελευθέρωσής τους. Καθιστώντας τα ανθρώπινα δικαιώματα προσβάσιμα στα παιδιά, οι εκπαιδευτικοί τους δίνουν τη δυνατότητα να εντοπίζουν και να αντιμετωπίζουν τις παραβιάσεις και τις καταχρήσεις των δικαιωμάτων τους. Επιλέγοντας μια πρακτική προσέγγιση αντί για μία θεωρητική, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν την ανάπτυξη των πρακτικών δεξιοτήτων που τα παιδιά και οι νέοι χρειάζονται για να προστατεύσουν τα δικαιώματά τους.

Σε μια άλλη μελέτη, η Quennerstedt (2019) διεξήγαγε επιτόπια έρευνα για να εξετάσει τη διδασκαλία και τη μάθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε δύο τάξεις παιδιών ηλικίας 8-9 ετών στη Σουηδία. Τα σχολεία βρίσκονταν και τα δύο σε περιοχές, όπου ζούσαν άνθρωποι μεσαίας τάξης, σε μια μεσαίου μεγέθους σουηδική πόλη. Υπήρχαν περίπου 20 μαθητές σε κάθε τάξη, και οι δύο είχαν ομοιόμορφη κατανομή φύλου και υπήρχαν και μερικοί μαθητές μη Σουηδικής εθνικότητας. Οι δύο δάσκαλοι διέφεραν στη διδακτική εμπειρία. Ο ένας είχε διδάξει σε δημοτικό σχολείο για περίπου 20 χρόνια και ο άλλος για 4 χρόνια. Η Quennerstedt επικεντρώθηκε στο γιατί οι δάσκαλοι και οι μαθητές σε αυτήν την ηλικιακή ομάδα πιστεύουν ότι η εκπαίδευση για τα δικαιώματα πρέπει να παρέχεται στο σχολείο. Ενδιαφερόταν για το πώς τα παιδιά και ο δάσκαλος κατανοούσαν τους εκπαιδευτικούς στόχους της εκπαίδευσης δικαιωμάτων. Πιο συγκεκριμένα, εξέτασε πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλήφθηκαν τους στόχους της εκπαίδευσης των δικαιωμάτων σε διάφορα σημεία της διαδικασίας, για παράδειγμα, καθώς μετέτρεπαν τις δικές τους ιδέες και τα πρότυπα του προγράμματος σπουδών σε στόχους. Εξέτασε επίσης την αποδοχή των στόχων της εκπαίδευσης δικαιωμάτων από τους μαθητές. Η Quennerstedt διαπίστωσε ότι η κατανόηση των εκπαιδευτικών και των μαθητών σχετικά με τους στόχους της εκπαίδευσης δικαιωμάτων ήταν παρόμοια. Τόσο οι δάσκαλοι, όσο και οι μαθητές αναγνώρισαν και τόνισαν τη σημασία της γνώσης για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη σχέση ανάμεσα στις ιδέες για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις ηθικές επιταγές τους.

Σκεφτείτε περαιτέρω

- Πώς εφαρμόζονται τα ανθρώπινα δικαιώματα στις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές;
- Είναι χρήσιμη η εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα; Εάν ναι, με ποιους τρόπους;
- Γιατί οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εξοικειωθούν με τα ανθρώπινα δικαιώματα;
- Ποιες αξίες πρέπει να έχουν προτεραιότητα σε πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο;
- Πώς μπορούν τα σχολεία να επιλύσουν τις εντάσεις μεταξύ των δικαιωμάτων των παιδιών και των δικαιωμάτων των εκπαιδευτικών;

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ/ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Συμπερίληψη, αποκλεισμός, ιθαγένεια, διεθνικότητα, ταυτότητα, έθνος-κράτος, πολιτισμός, σχολική εκπαίδευση.

Πηγές

Clapham, Andr. (2007). Human Rights. A Very Short Introduction. Oxford: Oxford University Press.



TRANSCA

Covell, K. & Howe, R., B. (2005). *Empowering children: children's rights education as a pathway to citizenship*. Toronto: University of Toronto Press.

Cowan, J., K., Dembour, M.-B. & Wilson, R., A. (Eds). (2001). *Culture and Rights: Anthropological Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

Eriksen, Th., H. (2001). Between Universalism and Relativism: A Critique of the UNESCO Concept of Culture. In Cowan, J., K., Dembour, M.-B. & Wilson, R., A. (Eds). (2001). *Culture and Rights: Anthropological Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press. (127-148).

Flowers, N. (2004). How to define human rights education? A complex answer to a simple question. In Georgi, V., B. & Seberich, M. (Eds.), *International Perspectives in Human Rights Education*. Gütersloh: Bertelsmann Foundation Publishers. (105-127).

Gooddale, M. (2006). Introduction to "Anthropology and Human Rights in a New Key", *American Anthropologist*, 108 (1). (1-8).

Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship: A Theory of Liberal Rights*. Oxford: Clarendon.

Magendzo, A. (2005). Pedagogy of human rights education: a Latin American perspective. *Intercultural Education*, 16(2). (137-143).

Martínez Sainz, G., (2018). The Challenges of Teaching Children their Rights in a Violent Context. In Martínez Sainz, G., & Ilie, S. (Eds) (2018). *International Perspectives on Practice and Research into Children's Rights*. Mexico City: Centre for Human Rights Studies. (83-110).

Messer, Ell. (1993), Anthropology and Human Rights, *Annual Review of Anthropology*, 22. (221-249).

Osler, A. & Starkey, H. (2010). *Teachers and human rights education*. Stoke on Trent: Trentham.

Quennerstedt, Ann (2019). Educational aims of rights education in primary school – zooming in on teachers and pupils in two classes, *Education*. (3-13)

Renteln, Al., D. (1990). *International Human Rights: Universalism versus Relativism*. London: Sage.

Rorty, R. (1991). *Contingency, Irony and Solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Taylor, Ch. (1992). *Multiculturalism and the 'Politics of Recognition'*. Princeton: Princeton University Press.



TRANSCA

Wilson, R. (Ed.) (1997). *Human Rights, Culture and Context. Anthropological Perspectives*. London: Pluto Press.

Wilson, R., A. & Mitchell, J., (Eds) P. (2003). *Human Rights in Global Perspective: Anthropological Studies of Rights, Claims and Entitlements*. London and New York: Routledge.

Συγγραφείς: Ιωάννης Μάνος

Η υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την προσκόμιση αυτής της δημοσίευσης δεν αποτελεί υποστήριξη του περιεχομένου, η οποία αντικατοπτρίζει μόνο τις απόψεις των δημιουργών και η Επιτροπή δεν μπορεί να θεωρηθεί υπεύθυνη για οποιαδήποτε χρήση των πληροφοριών που περιέχονται σε αυτήν.



Ταυτότητα

Γιατί να διαβάσετε αυτό το κείμενο...

Η έννοια της κοινωνικής ταυτότητας αναφέρεται σε διαδικασίες ταυτοποίησης, όπως αυτή του αυτοπροσδιορισμού, του τρόπου, δηλαδή, με τον οποίο τα άτομα προσλαμβάνουν τον εαυτό τους, και αυτή του ετεροπροσδιορισμού, του τρόπου, με τον οποίο ταξινομούνται από άλλους. Η έννοια της ταυτότητας είναι σύνθετη, καθώς οι άνθρωποι χρησιμοποιούν πολλά, διαφορετικά στοιχεία για να διεκδικήσουν, ή να διαμορφώσουν, μια ταυτότητα. Τα ατομικά υποκείμενα άτομα δημιουργούν την ταυτότητά τους βασιζόμενα σε χαρακτηριστικά, όπως ο θρησκευτικός προσανατολισμός, η κοινή ιστορία, μία περιοχή, η γλώσσα, το επάγγελμα, το επώνυμο, ή η εθνοτική τους καταγωγή (Grbić Jakorović, 2014).

Οι σχολικές τάξεις αποτελούν κοινωνικά πεδία, εντός των οποίων η ταυτότητα αποκτά σημασία με διαφορετικούς τρόπους για τους μαθητές, τους γονείς και τους δασκάλους τους. Μέσω της καθημερινής κοινωνικότητας στην τάξη, οι ταυτότητες κατασκευάζονται και αμφισβητούνται, τόσο σε προσωπικό, όσο και σε θεσμικό επίπεδο. Οι εκπαιδευτικοί και τα παιδιά, ταυτόχρονα, αναγνωρίζουν τον εαυτό τους και τους άλλους με βάση κατηγορίες, οι οποίες βασίζονται στην εθνικότητα, την εθνοτική ταυτότητα, το φύλο, την ηλικία, τα χόμπι, τις γειτονιές και τα συμπεριφορικά πρότυπα. Το κείμενο που ακολουθεί, διερευνά την έννοια της ταυτότητας και τους τρόπους με τους οποίους διαμορφώνεται μέσω της αλληλεπίδρασης στην τάξη και αποκτά σημασία στο σχολικό περιβάλλον.

Ιστορικό Πλαίσιο

Οι ανθρωπολόγοι έχουν μελετήσει την ταυτότητα στις διάφορες μορφές της ως μια διαδικασία ταύτισης και αυτο-παρουσίασης, η οποία σχετίζεται με τους τρόπους, με τους οποίους οι άνθρωποι κατανοούν τον εαυτό τους σε σχέση με τους άλλους. Στα τέλη της δεκαετίας του 1960, ο ψυχολόγος Erik Erikson (1968) δημοσίευσε ένα έργο σχετικά με την έννοια της ταυτότητας, στο οποίο υποστήριξε ότι τα άτομα μπορούν να αποκτήσουν διάφορες ταυτότητες, ή ρόλους, που τα διαφοροποιούν από άλλους στην ομάδα, την κοινότητα ή το έθνος. Το έργο του Erickson ενέπνευσε κι άλλους να χρησιμοποιήσουν τον όρο ταυτότητα για φαινόμενα, τα οποία οι ανθρωπολόγοι, μέχρι τότε, προσδιόριζαν με τις έννοιες του «εαυτού», ή της «ατομικότητας» και μελετούσαν σε σχέση με διαδικασίες κοινωνικοποίησης, ταξινόμησης και εθνοτικοποίησης (Erikson στο Golubović 2011). Οι προσωπικές και οι συλλογικές ταυτοτικές κατηγορίες λειτουργούν σε συγχρονία μεταξύ τους και μπορεί να γίνονται κατανοητές ως ταυτόσημες από τα υποκείμενα. Εξαιτίας, ακριβώς, της αλληλεπικάλυψής τους, οι άνθρωποι μπορούν να μεταβαίνουν από τη μία στην άλλη (π.χ. από την ταυτότητα του πατέρα, σε αυτή του γιατρού) προτάσσοντάς τις, κάθε φορά, ανάλογα με την κοινωνική κατάσταση και το πλαίσιο (Finke, Sokefeld 2018: 2).

Οι ταυτότητες μπορεί να επιλέγονται από τα ίδια τα άτομα, ή να αποδίδονται σε αυτά από άλλους. Ορισμένες ταυτότητες όπως η εθνική, η εθνοτική και η οικογενειακή καταχωρούνται, τις πιο πολλές φορές, αμέσως μετά τη γέννηση του ατόμου. Οι ταυτότητες βρίσκονται σε συνάρτηση με το εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο: χτίζονται και

TRANSCA

διατηρούνται μέσω συγκεκριμένων μορφών κοινωνικής αλληλεπίδρασης καθ' όλη τη διάρκεια ζωής.

Σύμφωνα με τον κοινωνιολόγο Anthony Giddens (1993) οι διάφορες παραλλαγές των ταυτοτήτων διαμορφώνονται εντός συγκεκριμένου πλαισίου. Ο Giddens κάνει διάκριση μεταξύ των παραδοσιακών, κληρονομημένων ταυτοτήτων, εκείνων που «μεταφέρονται» από γενιά σε γενιά και των σύγχρονων ταυτοτήτων, τις οποίες θεωρεί πιο δυναμικές και ρευστές. Για τον Giddens, μια ταυτότητα είναι μια συμβολική κατασκευή, την οποία οι άνθρωποι δημιουργούν και χειρίζονται, μερικές φορές, με τρόπους που θυμίζουν τις παραδοσιακές ταυτότητες που αποδίδονται σε σχέση με την οικογενειακή κληρονομιά, την ιδιοκτησία, τον τόπο καταγωγής, το επάγγελμα, ή το μορφωτικό επίπεδο.

Ο ιστορικός Anthony Smith χρησιμοποιεί την έννοια της πολυδιάστατης ταυτότητας, για να διερευνήσει, τους τρόπους με τους οποίους μια ταυτότητα μπορεί να αναφέρεται σε ένα σύνολο κατηγοριών, τμήματα των οποίων μπορεί να αποκτήσουν μεγαλύτερη σημασία σε συγκεκριμένες στιγμές και τόπους. Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση της ταυτότητας, τα ζητήματα φύλου, πατρίδας, εθνικής ταυτότητας, φυλής, και πολλά άλλα, αλληλοδιαπλέκονται και βρίσκονται υπό διαπραγμάτευση (Smith 1991).

Οι σύγχρονες ανθρωπολογικές προσεγγίσεις δίνουν έμφαση στη δυναμική και ρευστή φύση της ταυτότητας, η οποία γίνεται κατανοητή ως διαδικασία και όχι ως αμετάβλητη κατασκευή. Οι ανθρωπολόγοι έχουν επικεντρωθεί, κυρίως, στις συλλογικές κατηγορίες των ταυτοτήτων, πολιτισμικές, εθνικές, πολιτικές, θρησκευτικές, ή έμφυλες. Εξαιτίας της ρευστότητας της έννοιας και των πολλών πτυχών, οι οποίες αναδεικνύονται κατά τη διάρκεια της κοινωνικής δράσης, η ταυτότητα είναι μια διαφιλονικούμενη, αμφισβητούμενη και αντιφατική έννοια. Ωστόσο, παραμένει ένας σημαντικός αναλυτικός όρος, που μας βοηθά να κατανοήσουμε πώς οι άνθρωποι συγκροτούν τον εαυτό τους και τον παρουσιάζουν στους άλλους, σε κοινωνικό, πολιτισμικό και βιολογικό επίπεδο (Finke, Sokefeld 2018). Οι ανθρωπολόγοι έχουν, επίσης, εστιάσει την προσοχή τους στους τρόπους με τους οποίους επινοούνται, αμφισβητούνται και διατηρούνται οι ταυτότητες για πολιτικούς και άλλους σκοπούς.

a) Συζήτηση

Η ταυτότητα δεν είναι σταθερή, αμετάβλητη και δεν προσδιορίζεται σε μια μεμονωμένη στιγμή. Είναι μια συνεχής και ανοιχτή διαδικασία, από τη γέννηση έως το θάνατο-κατασκευάζεται και μετασχηματίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου (Božić Vrbančić 2008). Λόγω της αυξανόμενης κινητικότητας, της διαπολιτισμικής επαφής, της διάχυσης και της επιγαμίας, οι ταυτότητες με τις οποίες τα παιδιά μετέχουν και τις οποίες αναπτύσσουν περαιτέρω στο σχολικό περιβάλλον μεταβάλλονται διαρκώς. Στα σχολικά πλαίσια, οι παιδαγωγικές διαδικασίες και οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες επηρεάζουν και συμβάλλουν στην οικοδόμηση της προσωπικής, πολιτισμικής και εθνικής ταυτότητας. Ως μία από τις χώρες που συμμετέχουν στο TRANSCA, μπορούμε να αναφέρουμε το παράδειγμα της Κροατίας, στην οποία η ανάπτυξη της εθνικής ταυτότητας είναι μία από τις τέσσερις βασικές εκπαιδευτικές αξίες σε όλα τα επίπεδα, προσχολική, γενική υποχρεωτική και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η ανατροφή και η εκπαίδευση πρέπει να δημιουργήσουν, να ενθαρρύνουν και να αναπτύξουν την προσωπική ταυτότητα ενός παιδιού σε συνδυασμό με το σεβασμό στη διαφορετικότητα.



TRANSCA

Στο βιβλίο του, «Κοινωνική Ταυτότητα», ο Richard Jenkins ορίζει την ταυτότητα ως μια διαδικασία γνώσης, μέσα από την οποία γνωρίζουμε «ποιοι είμαστε και ποιοι είναι άλλοι». Ο Jenkins υπογραμμίζει, επίσης, ότι είναι μια διαδικασία, η οποία συνεπάγεται «οι άλλοι να γνωρίζουν ποιοι είμαστε, καθώς και να γνωρίζουμε ποιοι πιστεύουν ότι είμαστε (Jenkins 2008). Σύμφωνα με τον Ashton, η ταυτότητα είναι μια διαδικασία χαρακτηριστικών, η οποία εμπεριέχει τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα χαρτογραφούν τον κόσμο γύρω τους, ή δημιουργούν τη θέση τους σε αυτόν, ως άτομα, ή μέλη μιας κοινότητας (Ashton et al. 2004 στο ίδιο.).

Έχοντας αυτό κατά νου, είναι σημαντικό να εξετάσουμε πώς γίνεται κατανοητή η έννοια της ταυτότητας μέσα σε ομάδες, οι οποίες συγκροτούνται μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Το να ανήκει κανείς σε μια ομάδα είναι κάτι που όλοι το προσπαθούμε και σε έναν βαθμό το πετυχαίνουμε κατά τη διάρκεια της ζωή μας. Στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, οι μαθητές αποτελούν μέρος μιας συλλογικότητας, μιας τάξης που δημιουργείται και οργανώνεται μέσω των δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών, των μαθητών και ολόκληρου του συστήματος που συνθέτει το θεσμό του σχολείου.

Ένα άτομο είναι μέλος διαφορετικών ομάδων, κατά τη διάρκεια της ζωής του, στο πλαίσιο της ιδιωτικής και επαγγελματικής του ζωής, μέλος της τοπικής κοινότητας, του έθνους, ή κάτοικος της γης. Οι ομάδες που δημιουργούμε, ή στις οποίες εντασσόμαστε, μπορεί να είναι επίσημες και ανεπίσημες, οργανωμένες καλύτερα, ή χειρότερα, αλλά αποτελούν, ωστόσο, μέρος της ζωής μας. Από αυτήν την άποψη, μπορούμε να αναρωτηθούμε γιατί είναι σημαντικό να ανήκουν οι άνθρωποι σε μια συγκεκριμένη ομάδα και γιατί, εάν ανήκουν σε μια συγκεκριμένη ομάδα, πιστεύουν ότι είναι σημαντικό για αυτούς ως άτομα; Ο Anthony Cohen ανέπτυξε ένα μοντέλο «κοινοτικού ανήκειν», το οποίο περιλαμβάνει την κατανόηση της ανάγκης των ατόμων να ανήκουν, τόσο στον εαυτό τους, όσο και σε μια ομάδα, μια συλλογικότητα. Έτσι, η ταυτότητα των μαθητών στην τάξη μπορεί να γίνει κατανοητή ως μια διαδικασία, στην οποία αποτελούν, ή γίνονται, μέλη μιας συλλογικότητας, μιας ομάδας (μια διαδικασία του «να είσαι», ή «να γίνεσαι»).

Στην τάξη είναι σημαντικό να δηλώσουμε, ποιοι είμαστε, αλλά, επίσης, να δηλώσουμε ποιος/α, ή τί, δεν είμαστε, ώστε να τονίσουμε τα κοινά στοιχεία μας με τους άλλους. Πώς το πετυχαίνουμε; Ένα εξαιρετικό παράδειγμα είναι τα προσωπικά ονόματα, ή τα επώνυμα, τα οποία μπορούν να θεωρηθούν ως ένας δείκτης ταυτότητας, και της θέσης μας σε μία οικογενειακή ομάδα, ή σε ένα συγγενικό δίκτυο. Υπό αυτήν την έννοια, η απόκτηση ψευδώνυμων στο σχολείο γίνεται ένα σημαντικό μέρος της ταυτότητας ενός ατόμου, το οποίο μπορεί να διατηρηθεί καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του, ή τουλάχιστον, καθ' όλη τη διάρκεια της εφηβείας. Από αυτήν την άποψη μπορούμε να αναφέρουμε τον Jenkins που γράφει ότι ένα προσωπικό όνομα υποδηλώνει τόσο την ατομική ιδιαιτερότητα, όσο και τοποθετεί, αυτόν/ήν που το φέρει, σε ένα σύνολο κοινών χαρακτηριστικών (και, φυσικά, και αντίστοιχων διαφορών) με άλλους (Jenkins 2008: 21).

a) Εθνογραφικό Παράδειγμα

Η Sarah Jewett (2006), βασιζόμενη σε εθνογραφική έρευνα, σε ένα φυλετικά μικτό γυμνάσιο στις αστικές ΗΠΑ, περιγράφει τους διαφορετικούς τρόπους, με τους οποίους οι μαθητές κατασκευάζουν την κοινωνική τους ταυτότητα. Μελετώντας τις οπτικές των οικογενειών τους, των διευθυντών και των δασκάλων συζητά τους τρόπους, με τους



TRANSCA

οποίους συμμετέχουν σε διαδικασίες κατασκευής «σχολικών ταυτοτήτων». Χρησιμοποιώντας αποσπάσματα από εθνογραφικό υλικό, η Jewett προβληματίζει την έννοια της φυλής και τους τρόπους, που αυτή γίνεται αντικείμενο διαπραγμάτευσης στο πλαίσιο των «μικτών» τάξεων. Στις συζητήσεις της με τους καθηγητές, η Jewett παρατηρεί ότι ενθαρρύνουν τους μαθητές να στοχάζονται σχετικά με τη φυλετική τους ταυτότητα σε διαφορετικά περιβάλλοντα, εντός και εκτός της τάξης. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η σύνδεση με τις «πολιτισμικές ρίζες» τους και την οικογενειακή κληρονομιά και η αναζήτηση μιας αίσθησης ασφάλειας, κάποιου σημείου στο σχολείο, βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν τη δική τους φυλετική ταυτότητα και να κατανοήσουν την ταυτότητα των συμμαθητών τους. Για να διευκολύνουν αυτή τη διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί τους ανέθεσαν μια ιδιαίτερη εργασία για τη συλλογή προσωπικών ιστοριών. Οι μαθητές έπρεπε να συλλέξουν και να μοιραστούν πληροφορίες σχετικά με θέματα όπως η στέγαση, η θρησκεία, τα ρούχα και η γλώσσα για να σχηματίσουν μια βάση δεδομένων, διαθέσιμη σε όλους στην τάξη. Η ιδέα πίσω από το έργο ήταν «να κάνει τους μαθητές να δουν τις ομοιότητές τους, παρά τις διαφορές, στις προτιμήσεις τους» (στο ίδιο) και να ξεπεράσουν τις στερεότυπες αντιλήψεις για τους συμμαθητές τους.

Σε άρθρο της με τον τίτλο "Smart, Smarter, Smartest: Competition and Linked Identities in a Danish School", η Ulla Lundqvist (2019) συζητά τη διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητας μέσω της ακαδημαϊκής επιτυχίας και τον τρόπο, με τον οποίο αυτή συμμετέχει στη συγκρότηση της ταυτότητας μεταξύ των συμμαθητών. Η Lundqvist υποστηρίζει ότι οι έννοιες του «έξυπνου», του «ευφυούς», ή της «ιδιοφυΐας», αποτελούν κοινωνικές κατασκευές, οι οποίες είναι κυρίαρχες στην καθημερινότητα του σχολείου (Lundqvist 2019: 1). Στηριζόμενη στην εθνογραφική της έρευνα, περιγράφει τις ιστορίες του Iman (Ιρακινής καταγωγής) και του Mohsen (Λιβανέζικο υπόβαθρο), δύο μαθητών που εγγράφηκαν στην ίδια τάξη, σε ένα δημοτικό σχολείο της Δανίας. Η Lundqvist σημειώνει ότι η διαδικασία δημιουργίας ταυτότητας για αυτούς τους δύο μαθητές συνδέεται με τους «αγώνες» τους για να «ανταποκριθούν» στους ρόλους, που τους έχουν ανατεθεί από τους δασκάλους τους. Αρχικά, οι καθηγητές δείχνουν μια προτίμηση προς τον Iman, τον οποίο θεωρούν έξυπνο. Με το πέρασμα αρκετών ετών, «κάτι αλλάζει» και οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν να αποδίδουν τον ρόλο του «πιο έξυπνου στην τάξη» στον Mohsen. Η αλλαγή επηρέασε την προσωπική τους σχέση και η σύνδεσή τους, ως καλύτερων φίλων, εκφυλίστηκε.

Για να κατανοήσει τη διαδικασία της *ταύτισης μέσω της συσχέτισης* και να δείξει, πώς οι μαθητές χρησιμοποιούν χαρακτηρισμούς, που συνδέονται με την επιτυχία και την αποτυχία, η Lundqvist χρησιμοποιεί τις έννοιες της ευφυΐας, της κοινωνικής αναγνώρισης και του πλαισίου συμμετοχής. Υποστηρίζει ότι ο τρόπος, με τον οποίο οι δάσκαλοι συγκρίνουν τον Iman και τον Mohsen, βασίζεται στο «μοντέλο ταυτότητας», που ενυπάρχει στα σχολεία, τα οποία, ως θεσμοί, διακρίνουν ανάμεσα στους «πιο έξυπνους» και στους «λιγότερο έξυπνους» μαθητές. Η Lundqvist ορίζει την *ταύτιση μέσω της συσχέτισης* ως μια διαπροσωπική διαδικασία, μέσω της οποίας δύο, ή περισσότερα, άτομα, διαμορφώνουν την ταυτότητά τους αλληλοδιαπλεκόμενα σε κοινωνικά πεδία με αντιθετικές αρχές και αξίες (στο ίδιο: 2). Συμπερασματικά, η Lundqvist, σημειώνει ότι η διερεύνηση διαδικασιών *ταύτισης μέσω της συσχέτισης* μπορεί να μας βοηθήσει να κατανοήσουμε καλύτερα τον τρόπο με τον οποίο οι «προσωπικές ταυτότητες» συνδέονται και μεταβάλλονται με την πάροδο του χρόνου. Μπορεί, ακόμα, να μας δείξει πώς οι εκπαιδευτικοί, που παράγουν το



TRANSCA

περιεχόμενο των εννοιών «εξυπνάδα» και «τεμπελιά» μπορούν να διευρύνουν, ή να περιορίσουν τις ευκαιρίες των μαθητών για μάθηση (στο ίδιο .: 16).

Σκεφτείτε περαιτέρω:

- Γλωσσική οικολογία: Ένας τρόπος να εξοικειωθείτε εσείς και οι μαθητές σας με τις ταυτότητες που εκπροσωπούνται στην τάξη, είναι να εστιάσετε στη γλωσσική ποικιλομορφία, σε διαφορετικές γλώσσες που ομιλούνται στο σπίτι, ή σε τοπικές διαλέκτους. Μπορείτε να ενθαρρύνετε τους μαθητές να μοιραστούν και να συζητήσουν ιδιαίτερα σημαντικές (ηθικές ή αξιακές) έννοιες, από τη δική τους γλωσσική γκάμα - να χρησιμοποιούν τις γλώσσες και τις διαλέκτους τους στην τάξη και να συζητούν τα οφέλη και τα μειονεκτήματα των πολλαπλών γλωσσών και διαλέκτων σε μια τάξη.
- Σκεφτείτε την επαγγελματική σας ταυτότητα, ως εκπαιδευτικού, και συζητήστε τις δεξιότητες και ικανότητες, από τις οποίες συντίθεται η ταυτότητα αυτή. Συγκρίνοντας την με την ταυτοτική κατηγορία του/της «μαθητή/τριας», αναλογιστείτε και συζητήστε τις ενέργειες που μπορείτε να κάνετε για να αναπτύξετε συλλογικά την αίσθηση της ταυτότητας όλων των μαθητών.

Πηγές:

Božić Vrbanić, S. (2008). "Diskurzivne teorije i pitanje europskog identiteta". *Etnološka tribina* 38: 9-38.

Finke, P., Sökefeld, M. (2018). *Identity in Anthropology*. The International Encyclopaedia of Anthropology. ed. Hilary Callan. Wiley-Blackwell.

Giddens, A. (1993). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Polity Press.

Golubović, Z. (2011). "An Anthropological Conceptualisation of Identity". *Synthesis Philosophica* 51/1: 25-43.

Grbić Jakopović, J. (2014). *Multiplificiranje zavičaja i domovina. Hrvatska dijaspora: kronologija, destinacije i identitet*. Zagreb: Filozofski fakultet.

Jenkins, R. (2008). *Social Identity*. Routledge.

Jewett, S. (2006). "If You Don't Identify with Your Ancestry, You're like a Race without a Land: Constructing Race at a Small Urban Middle School". *Anthropology and Education Quarterly* 37/2: 144-161.

Lundqvist, U. (2019). "Smart, Smarter, Smartest: Competition and Linked Identities in a Danish School" *Anthropology & Education Quarterly* 0/0: 1-18.

Smith, D. A. (1991). *National Identity*. Pinguin Books Ltd.

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



TRANSCA

Συγγραφείς: Eni Grbić, Danijela Birt Katić, Jelena Kupsjak (Croatia)

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.

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



ΕΣΩΤΕΡΙΚΕΥΜΕΝΟΣ ΡΑΤΣΙΜΟΣ/ ΔΙΠΛΗ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗ

Γιατί να διαβάσετε αυτό το κείμενο ...

Διαβάστε αυτό το κείμενο αν σας ενδιαφέρει ο λόγος για τον οποίο μερικές φορές οι άνθρωποι που ανήκουν σε μειονότητες απομονώνονται από την κοινωνία και προτιμούν να περιβάλλουν τους εαυτούς τους με ανθρώπους από τη «δική τους» κοινότητα. Με αυτόν τον τρόπο μπορείτε να μάθετε πώς τα στερεότυπα μπορούν να επηρεάσουν τα παιδιά και τους εφήβους στα σχολεία.

Ιστορικό πλαίσιο

Σύμφωνα με τον Pyke (2010), όλα τα συστήματα καταπίεσης (όπως η πατριαρχία) βασίζονται στην εσωτερικευση των καταπιεστικών δομών, οι οποίες με τη σειρά τους αναπαράγονται. Η καταστολή θεωρείται εσωτερικευμένη όταν γίνεται δεκτή από τους καταπιεσμένους. Ο συζήτηση για τον εξωτερικευμένο ρατσισμό γινόταν στη πλειοψηφία από τους λευκούς επιστήμονες στον 20ό αιώνα, γι' αυτό και ο εσωτερικευμένος ρατσισμός αναφέρεται σε ό,τι αφορά ρατσιστικά στερεότυπα, αξίες, εικόνες και ιδεολογίες «εμβολιασμένα» από την κυρίαρχη λευκή κοινωνία (ibid: 553).

Ο εσωτερικευμένος ρατσισμός και η διπλή συνείδηση βασίζονται στην υπόθεση ότι, λόγω των φυσικών χαρακτηριστικών, της θρησκείας ή άλλων χαρακτηριστικών τους, οι άνθρωποι θα μπορούσαν να χωριστούν σε ομάδες με διαφορετικές αξίες. Αυτή η ρατσιστική διάκριση μεταξύ των ανθρώπων εφευρέθηκε από τους αποικιστές ως δικαιολογία για εκμετάλλευση, διότι άτομα που δεν υπολογίζονται ως άνθρωποι, δεν θα έπρεπε απαραίτητα να αντιμετωπίζονται ως τέτοιοι (Eze 2011: 878).

α) Συζήτηση

Ο «εσωτερικευμένος ρατσισμός» (Pyke 2010: 557) είναι η αναγνώριση και αποδοχή των αρνητικών αποδόσεων της πλειοψηφικής κοινωνίας σε άτομα που δεν ανήκουν σε αυτήν. Ο εσωτερικευμένος ρατσισμός προκύπτει επειδή ένα καταπιεσμένο άτομο αποδέχεται τη θέση που του αποδίδουν άλλοι. Ελέγχοντας την παραγωγή «ορθής» γνώσης (ibid: 557), αυτό που είναι προς το συμφέρον του καταπιεστή εκπροσωπείται ως σωστό και αληθές, ενώ οτιδήποτε άλλο θεωρείται ψευδές και αναληθές (ibid:557). Αυτή η διακριτική πλύση εγκεφάλου δίνει στους καταπιεσμένους την εντύπωση ότι η κατωτερότητα τους είναι δικαιολογημένη (ibid 557) και ότι τα στερεότυπα που υπάρχουν εναντίον τους είναι αληθινά, και έτσι με αυτό το τρόπο αναπαράγονται ασυναίσθητα. Αυτό σημαίνει ότι, για παράδειγμα, όπως εξετάζει η Jennifer Lucko (2011), φοιτητές που έχουν μεταναστεύσει από τη Λατινική Αμερική στην Ισπανία, οι οποίοι ήταν επιμελείς και αποφασιστικοί, αρχίζουν να γίνονται πιο ανενεργοί, καθώς στο νέο τους τόπο αντιμετωπίζουν καθημερινά τον ισχυρισμό ότι αυτή υποτίθεται ότι είναι η «φυσική» λατινοαμερικανική συμπεριφορά τους. Η αντίληψη, σύμφωνα με την οποία κάποιος αξιολογείται στη βάση πολιτισμικών χαρακτηριστικών, έχει περιγραφεί ως «διπλή συνείδηση» από τον W.E.B. Du Bois το 1903 (Du Bois: 1903:83). Ο Frantz Fanon μιλά επίσης για «συνείδηση τρίτου προσώπου»

TRANSCA

πενήντα χρόνια αργότερα.

Ο W. E. B. Du Bois περιγράφει εντυπωσιακά πώς ένα άτομο που βιώνει εσωτερικευμένο ρατσισμό και διπλή συνείδηση, πάντα βλέπει και αξιολογεί τον εαυτό του «μέσα από τα μάτια των άλλων». Ο ίδιος βιώνει μία παράδοξη κατάσταση στην οποία έχει μία πολλαπλή υπόσταση ως «ένας Αμερικανός, ένας νέγρος· δύο ψυχές, δύο σκέψεις, δύο ασυμβίβαστες αντίπαλες· δύο αντιμαχόμενα ιδανικά σε ένα έγχρωμο σώμα, του οποίου η πεισματική δύναμη το κρατά από το να σκιστεί στα δύο» Du Bois 1989 [1903]:3).

Η ετεροποίηση ως μηχανισμός άμυνας (Pyke 2010: 557) είναι μια μορφή εσωτερικευμένου ρατσισμού, με την οποία προτείνεται ότι ο «άλλος» μπορεί να γίνει μέρος της κυρίαρχης ομάδας αν προσαρμοστεί στους κανόνες της. Ωστόσο, αυτό είναι μια ψευδαίσθηση, διότι εφόσον υπάρχουν αυτές οι αποδόσεις, ορισμένα άτομα και ομάδες γίνονται πάντα «οι άλλοι». Όσο περισσότερο οι καταπιεσμένοι ταυτίζονται με την άρχουσα τάξη, τόσο περισσότερο δέχονται και προωθούν τις δομές από τις οποίες καταπιέζονται. Είναι επομένως δύσκολο να οικοδομήσει κάποιος την ταυτότητά του, η οποία διαφέρει από αυτό που έχει αποδοθεί στο άτομο αυτό, καθώς κάτι τέτοιο πρέπει να γίνει σε αντίθεση με τα κυρίαρχα και σχεδόν παγκοσμίως έγκυρα σχήματα και έννοιες που επηρεάζονται από τις εμπειρίες των «λευκών».

β) Εθνογραφικό Παράδειγμα

Αυτή η ένταση είναι εμφανής στις περιγραφές της δεκαεξάμηνης έρευνας της Lucko (2011) στην εργατική συνοικία Ciudad Lineal στη Μαδρίτη, κατά την οποία ήταν σε τακτική επαφή με έξι οικογένειες από το Εκουαδόρ (Lucko 2011: 220). Στα σχολεία των παιδιών γινόταν διάκριση μεταξύ των πιο ικανών και των ασθενέστερων μαθητών. Η Lucko παρατήρησε ότι οι μετανάστες μαθητές θεωρούνταν λιγότερο ικανοί, αν και πολλοί από αυτούς είχαν πολύ καλούς βαθμούς στο Εκουαδόρ. Αυτό οφείλεται πιθανότατα στις ανυπόστατες προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών. Αξίζει να σημειωθεί η αλλαγή στην κατανόηση από τους μαθητές της δικής τους ταυτότητας, όσο περισσότερο έμεναν στην Ισπανία και η σχετική καθημερινή αντιπαράθεση με τα υπάρχοντα στερεότυπα, με αποτέλεσμα τον εσωτερικευμένο ρατσισμό και τη διπλή συνείδηση των εφήβων. Για παράδειγμα, λίγους μήνες μετά την μετανάστευση της στην Ισπανία, μία μαθήτρια δήλωνε ότι δεν έβλεπε ουσιαστικές διαφορές μεταξύ των Λατίνων και των Ισπανών συμμαθητών της. Ωστόσο, καθώς η ακαδημαϊκή της επίδοση επιδεινωνόταν, άρχισε σταδιακά όλο και περισσότερο να συνδέεται με μια ομάδα φοιτητών οι οποίοι αυτοαποκαλούνταν Λατίνοι. Με αυτό τον τρόπο βρήκε πρόσβαση στην λατινοαμερικάνικη σκηνή της γειτονιάς της (Lucko 2011: 212). Το αποτέλεσμα οδήγησε σε μία στρατηγική ετεροποίησης - όπου, μαζί με την ομάδα της, άρχισε να διαφοροποιείται από τους ισπανούς συνομηλίκους της και να βλέπει τον εαυτό της καθαρά ως Λατίνα (Lucko 2011: 224). Αυτή η αλλαγή στη συμπεριφορά και την ταυτότητά της έλαβε χώρα μόνο αφότου η μαθήτρια έφυγε από τον σχετικά προστατευμένο χώρο της χώρας καταγωγής του. Εκεί την έβλεπαν πρωτίστως ως άτομο και όχι ως Λατίνα, και έπειτα άρχισε να ζει σε μια χώρα όπου θεωρήθηκε εκπρόσωπος της στερεοτυπικά κατασκευασμένης ομάδας των Λατινοαμερικανών. Έτσι, ο εσωτερικευμένος



TRANSCA

ρατσισμός και η διπλή συνείδηση, ειδικά στην ηλικία των παιδιών του σχολείου, μπορεί να επηρεάσουν σημαντικά την διαμόρφωση ταυτότητάς τους και να τους παροτρύνουν να προσαρμόσουν τη συμπεριφορά και την ταυτότητά τους στην εικόνα που έχει η κοινωνία για αυτούς.

Σκεφτείτε περαιτέρω

- Ποια στερεότυπα θα είχαν οι άνθρωποι για εσάς με την είσοδό σας σε μια ομάδα για πρώτη φορά;
- Θα επηρέαζε εσάς και η ταυτότητά σας; Εάν ναι, γιατί; Εάν όχι, γιατί;
- Ποια εσωτερικευμένα στερεότυπα είναι παρόντα στους (και σε ποιους) από τους μαθητές σας και πώς εμφανίζονται στην τάξη; Ποια είναι η καλύτερη παιδαγωγική μέθοδος για την αντιμετώπιση αυτής της κατάστασης;

Λέξεις κλειδιά

Αναστοχασμός, σχολείο, εκμάθηση

Πηγές

Du Bois, W.E. B. (1989 [1903]). *The Souls of Black Folk*. New York.

Can, A. (2018). Initiator Ali Can über #MeTwo und Mesut Özil. *Spiegel Online*. 29.7.2018.

Can, A. (2019). Ali Can: Privat. (21.6.2019).

Diez, G. (2018). Diese Geschichten werden unser Land verändern. *Spiegel Online*. 29.7.2018.

Eze, E. C. (2011). On Double Consciousness. In *Callaloo*, 34 (3). (877-898).

Fanon, F. (1967 [1952]). *Black Skin, White Masks*. London, Seuil.

Grosfougel, R. (2016). What is Racism? In *Journal of World-System Research*, 22. (9-15).

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

Pyke, K. D. (2010). What is Internalized Racial Opression and Why Dont't We Study it? Aknowledging Racisms's Hidden Injuries. In *Sociological Perspectives*, 53. (551-572).

Συγγραφείς: Christa Markom & Anna-Lena Maria Christine (Austria)

Η υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την προσκόμιση αυτής της δημοσίευσης δεν αποτελεί υποστήριξη του περιεχομένου, η οποία αντικατοπτρίζει μόνο τις απόψεις των δημιουργών και η Επιτροπή δεν μπορεί να θεωρηθεί



TRANSCA

υπεύθυνη για οποιαδήποτε χρήση των πληροφοριών που περιέχονται σε αυτήν.

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



ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Γιατί να διαβάσετε αυτό το κείμενο

Διαβάστε αυτό το κείμενο αν σας ενδιαφέρουν ο τρόπος και τα κοινωνικά πλαίσια εντός των οποίων βιώνονται οι διακρίσεις. Προσπαθούμε να εξηγήσουμε την πολύπλοκη αλληλοσχέτιση των δομών καταπίεσης και να διερευνήσουμε τη λειτουργία πολλών ανισοτήτων. Αυτό περιλαμβάνει τις διακρίσεις με βάση τη φυλή, το φύλο, την τάξη, τη σεξουαλικότητα, την ηλικία κ.λπ. και ιδιαίτερα της αλληλεξάρτησης και της διασταύρωσής τους.

Ιστορικό πλαίσιο

Αναζητώντας τις ιστορικές ρίζες της συζήτησης για τη διαθεματικότητα, συναντούμε τις εμπειρίες μαύρων γυναικών και των λεσβιών που δεν μπορούσαν να ταυτιστούν με τον φεμινισμό της δυτικής λευκής μεσαίας τάξης. Η εστίαση στην γενικά βιωμένη καταπίεση σε σχέση με το φύλο δεν αρκούσε για να απεικονίσει το περίπλοκο πλαίσιο του ρατσιστικού και σεξιστικού αποκλεισμού. Το συχνά αναφερόμενο ρητό «Εγώ δεν είμαι γυναίκα;» (1851) από την ακτιβίστρια των δικαιωμάτων των γυναικών και την πρώην σκλάβο Sojourner Truth (1798-1883) αναφέρθηκε σε αυτό το κεντρικό πρόβλημα του γυναικείου κινήματος, το οποίο επανήλθε στη δεκαετία του 1970 από μαύρες φεμινίστριες στις ΗΠΑ. Είναι θεμελιώδες να υποστηρίζουμε ότι οι γυναίκες καταπιέζονται όχι μόνο λόγω του φύλου τους, αλλά και λόγω του χρώματος του δέρματος και της κοινωνικής τους τάξης. Ο ίδιος ο όρος «Διαθεματικότητα» χρησιμοποιήθηκε αρχικά στα τέλη της δεκαετίας του 1980 από την Αμερικανίδα δικηγόρο Kimberlé Crenshaw (1989), η οποία χρησιμοποίησε τα αλληλεπικαλυπτόμενα και διασταυρούμενα καθεστώτα εξουσίας για να απεικονίσει την αλληλεξάρτηση των κοινωνικών ανισοτήτων.

α) Συζήτηση

Η διαθεματικότητα περιγράφει την αλληλεπίδραση και την αλληλεπικάλυψη κατηγοριών ανισότητας, η οποία δημιουργεί νέες μορφές και μοτίβα διακρίσεων. Αυτές οι κατηγορίες ανισότητας περιλαμβάνουν το φύλο, τη φυλή, την εθνικότητα, την τάξη, τη σεξουαλικότητα, την ηλικία, την αναπηρία κλπ. Η επιλογή της κατηγορίας γίνεται σύμφωνα με τη συνάφεια του θέματος σε μια συγκεκριμένη περίπτωση / πλαίσιο. Σύμφωνα με την Αμερικανίδα δικηγόρο Kimberlé Crenshaw, το φύλο, η φυλή και η τάξη συγκαταλέγονται στις κύριες κατηγορίες, μαζί με την μετέπειτα προσθήκη της σεξουαλικότητας. Η διαθεματικότητα χρησιμοποιείται σε διάφορους κλάδους. Αυτή η θεωρία και σύστημα ανάλυσης «διαθεματικότητα», μπορεί να απεικονίσει κοινωνικά κατασκευασμένες διαστάσεις

TRANSCA

εξουσίας και κυριαρχίας και διάφορες θέσεις κοινωνικής ανισότητας. Οι κατηγορίες δεν πρέπει να γίνονται κατανοητές με έναν τρόπο πρόσθεσης, αλλά πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η αλληλοσύνδεσή και αλληλεξάρτησή τους. Ως αποτέλεσμα, δε μπορεί να υπάρξει μία «τελική» μορφή διάκρισης.

β) Εθνογραφικό παράδειγμα

Μια αντίληψη «πρόσθεσης» των διακρίσεων θα σήμαινε ότι υπήρχε μια «τελική» διάκριση, για παράδειγμα, μια μαύρη λεσβία σε μια αναπηρική καρέκλα θα ήταν σε πιο μειονεκτική από μια μουσουλμάνα μετανάστρια. Αντίθετα, ο διαθεματικός συνδυασμός κοινωνικών κατηγοριών δημιουργεί μια νέα μορφή μειονεκτικής θέσης που εξαρτάται περισσότερο από το πλαίσιο. Η ίδια μορφή προκατάληψης δεν έχει τον ίδιο αντίκτυπο σε διαφορετικές ζωές. Ο τρόπος με τον οποίο βιώνεται η διάκριση εξαρτάται πάντα από το πλαίσιο και μπορεί να είναι διαφορετικός ανάλογα με την κατάσταση. Από τη μία, αυτό σημαίνει ότι συγκεκριμένες ανάγκες μπορεί να ποικίλουν και να διαφέρουν. Από την άλλη, υπονοείται επίσης ότι ένα άτομο μπορεί να είναι και θύμα και θύτης, που σημαίνει ότι μια λεσβία μπορεί να είναι θύμα διάκρισης λόγω της σεξουαλικής ταυτότητάς της, αλλά την ίδια στιγμή μπορεί να έχει ρατσιστικές προκαταλήψεις. Η Crenshaw περιγράφει ως παράδειγμα ένα σταυροδρόμι όπου η κυκλοφοριακή συμφόρηση δημιουργείται και από τις τέσσερις κατευθύνσεις. Όπως και αυτή η κυκλοφοριακή συμφόρηση, η διάκριση μπορεί επίσης να είναι πολύπλευρη. Αν υπάρξει ένα ατύχημα σε μια διασταύρωση, μπορεί να έχει προκληθεί από την κίνηση της μίας ή της άλλης κατεύθυνσης - μερικές φορές ακόμα και από όλες τις κατευθύνσεις ταυτόχρονα. Το ίδιο ισχύει και για μια μαύρη γυναίκα που τραυματίζεται σε ένα «σταυροδρόμι». η αιτία θα μπορούσε να είναι τόσο σεξιστική όσο και φυλετική διάκριση (Crenshaw 1989: 149).

Σκεφτείτε περαιτέρω

- Ποιες πτυχές της ταυτότητάς σας έχουν ιδιαίτερη σημασία για εσάς;
- Οι κατηγορίες (π.χ. φύλο, τάξη) έχουν το ίδιο νόημα για εσάς σε κάθε πλαίσιο;
- Ποια τμήματα της ταυτότητάς σας δυσκολεύεστε να σκεφτείτε (π.χ. σεξουαλικότητα) ή να μιλήσετε (τάξη) για αυτά;
- Σε σχέση με ποια τμήματα της ταυτότητάς σας (φύλο, φυλή, τάξη, ηλικία, θρησκεία, ψυχολογικές και σωματικές προκλήσεις κλπ.) είστε σε μία προνομιούχα θέση ή το αντίθετο;
- Υπάρχουν καταστάσεις, πλαίσια ή ομάδες στις οποίες μεταβάλλονται οι συνθήκες, στις οποίες ένα προνόμιο γίνεται διάκριση ή αντίστροφα;
- Οι πτυχές της ταυτότητάς σας σημαίνουν όλες το ίδιο για εσάς, πάντα τις γνωρίζετε;
- Οι πτυχές της ταυτότητάς σας έχουν όλοι την ίδια βαρύτητα στην κοινωνία;



TRANSCA

Λέξεις κλειδιά

Αναστοχασμός, σχολείο, εκμάθηση, πολυπολιτισμικότητα, εσωτερικευμένος ρατσισμός, διπλή συνείδηση

Πηγές

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/> (10.2.2020, 17:05)

Gaebel, K. (2013). *At the Intersections of Resistance: Turkish Immigrant Women in German Schools*. Iowa.

Ganz, K. (2012). Die Artikulation von Differenz – Gesellschaftstheorie als Subjekttheorie, Subjekttheorie als Gesellschaftstheorie. in Dzudzek, I., Kunze, C., Wullweber, J. (Ed.). *Diskurs und Hegemonie – Gesellschaftskritische Perspektiven*. Bielefeld.

Küppers, C. 2014. *Intersektionalität*. <https://gender-glossar.de/glossar/item/25-intersektionalitaet> (31.01.2020, 15:05)

Walgenbach, K. (2007). Gender als Interdependente Kategorie. In Walgenbach, K., Dietze, G., Hornscheidt, A., Palm, K. (Ed.): *Gender als Interdependente Kategorie – Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität*. Opladen & Farmington Hills. (23-64).

Walgenbach, K. (2012). *Intersektionalität: eine Einführung* <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/> (10.02.2020, 17:07)

Winker, G., Degele, N. (2009). *Intersektionalität: Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld.

Συγγραφείς: Christa Markom, Jelena Tomic, Indira Danae Handl (Austria)

Η υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την προσκόμιση αυτής της δημοσίευσης δεν αποτελεί υποστήριξη του περιεχομένου, η οποία αντικατοπτρίζει μόνο τις απόψεις των δημιουργών και η Επιτροπή δεν μπορεί να θεωρηθεί υπεύθυνη για οποιαδήποτε χρήση των πληροφοριών που περιέχονται σε αυτήν.



ΣΧΕΣΙΑΚΟΤΗΤΑ - ΣΥΓΓΕΝΕΙΑ

Γιατί να διαβάσετε αυτό το κείμενο

Τα συγγενικά και οικογενειακά δίκτυα πλαισιώνουν τη ζωή όλων των ανθρώπων, ανεξάρτητα από το πού ζουν. Ως μέρος αυτού που μας κάνει ανθρώπους, αυτά τα δίκτυα συνδέουν ανθρώπους και διαμορφώνουν σχέσεις σε όλες τις κοινωνίες. Οι ανθρωπολόγοι έχουν μελετήσει από καιρό διαφορετικές μορφές δικτύων συγγένειας για να κατανοήσουν πώς οι άνθρωποι οργανώνουν σχέσεις σε κοινωνίες μικρής και μεγάλης κλίμακας. Οι ανθρωπολογικές προσεγγίσεις στη συγγένεια και άλλες μορφές relatedness είναι χρήσιμες για την κατανόηση μορφών σχεσιακότητας που διαμορφώνουν και διαμορφώνονται στα σχολεία και σε ευρύτερα εκπαιδευτικά πλαίσια.

Ιστορικό πλαίσιο

Ο Louis Henry Morgan, ένας Αμερικανός δικηγόρος και ανθρωπολόγος ήταν από τους πρώτους που μελέτησαν συγγενικά συστήματα. Το βιβλίο του, *The Ancient Society* (1877) έθεσε τα θεμέλια για τη συγκριτική μελέτη συστημάτων συγγένειας σε όλο τον κόσμο. Οι μελέτες συγγένειας έχουν επικεντρωθεί σε συμβολικά συστήματα ταξινόμησης που εγκρίνουν και ταξινομούν τόσο τις νομικής μορφής όσο και τις συναισθηματικές διαγενεακές σχέσεις καταγωγής και συγγένειας, αμοιβαιότητας και υποχρέωσης. Ως βάση όλης της κοινωνικής οργάνωσης, η συγγένεια αφορά το τι κάνουν οι άνθρωποι με τα «βασικά γεγονότα της ζωής: ζευγάρωμα, κύηση, πατρότητα, κοινωνικοποίηση, αδελφότητα και θάνατος» (Fox 1983). Οι ανθρωπολόγοι νωρίτερα αναγνώρισαν ότι οι άνθρωποι κατανόησαν και οργάνωσαν τη συγγένεια διαφορετικά, όχι απαραίτητα μέσω της βιολογίας ή των σχέσεων «αίματος», όπως στους περισσότερους ευρωπαϊκούς πολιτισμούς, αλλά και μέσω αποκλειστικών γραμμών καταγωγής, υποχρεώσεων φροντίδας και ανατροφής ή διαβίωσης, ομαδικής εργασίας και κατανάλωσης τροφής. Έτσι, η μελέτη της συγγένειας έχει εξελιχθεί από τη μελέτη συγκριτικών «συστημάτων» που δομούν τις κοινωνίες στη μελέτη του τρόπου με τον οποίο οι άνθρωποι ασκούν μορφές σχεσιακότητας (Carsten 2000), κατανοούν την αμοιβαιότητα της ύπαρξης (Sahlins 2013) και «κάνουν συγγένεια» καθημερινά και τελετουργικές διαδικασίες παιγνίου ρόλων (Howell 2003).

α) Συζήτηση

Στην προσπάθειά τους να καταλάβουν τί σημαίνει συγγένεια στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης κοινωνίας, οι ανθρωπολόγοι έχουν αναπτύξει μια σειρά σχετικών εννοιών όπως: καταγωγή, ομάδα καταγωγής, συγγένεια, συγγένεια και συγγενείς εξ αίματος και πλασματική συγγένεια. Επηρεασμένοι από λειτουργικές και στρουκτουραλιστικές προσεγγίσεις, οι κοινωνικοί ανθρωπολόγοι μελέτησαν κυρίως την κοινωνική δομή και τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που δημιουργούν και κατανοούν τα δίκτυα συγγένειας. Οι πολιτισμικοί ανθρωπολόγοι, από την άλλη πλευρά, έδωσαν περισσότερη προσοχή στο νόημα, την πρακτική και την ευχέρεια στη μελέτη τους για τις συμβολικές πτυχές της



συγγένειας. Με τα χρόνια, οι ανθρωπολόγοι έχουν αλλάξει την προοπτική τους σχετικά με τη συγγένεια, μεταβαίνοντας από τη συγγένεια ως θέμα σάρκας και αίματος (Malinowski, 1930), και έναν τρόπο να μιλάμε για σχέσεις ιδιοκτησίας και τάξης (Leach 1967), σε στρατηγικές επιλογές και συναισθηματικούς δεσμούς (Bourdieu 1977), μιλώντας για τα δίκτυα πολιτικής εξουσίας (Kuper 2016). Έχουν επίσης μεταβεί από την θέση "δεν υπάρχει συγγένεια" (Schneider 1968), στη κατανόηση της συγγένειας μέσω των εννοιών της «αμοιβαιότητας της ύπαρξης» ή της «κοινής ουσίας» (Sahlins 2000). Εάν σκεφτούμε πώς η συγγένεια ενσωματώνεται στην καθημερινή ζωή και στην καθημερινή πραγματικότητα των ανθρώπων, πώς διαμορφώνει και δημιουργεί τη συναισθηματική υποστήριξη, πώς οδηγεί στη βοήθεια μεταξύ των μελών του νοικοκυριού, μπορούμε να επιβεβαιώσουμε ότι η συγγένεια είναι μια καθολική, ζωτική αρχή της κοινωνικής ζωής. Με άλλα λόγια, η συγγένεια έχει σημασία.

Στην εργασία της για κουλτούρες σχεσιακότητας (2000) η Janet Carsten εισήγαγε νέες έννοιες στην έρευνα της συγγένειας, του φύλου και της πολιτικής. Χωρίς να απορρίψουμε τις βιολογικές και ψυχολογικές πτυχές της συγγένειας, οι νέες μελέτες εστιάζουν περισσότερο στην κοινωνικότητα της συγγένειας. Οι ανθρωπολόγοι μελετούν τώρα νέες τεχνολογίες αναπαραγωγής, γάμους ανάμεσα σε άτομα ίδιου φύλου, συμβίωση αντί για γάμο, δεύτερος γάμος, νέες μορφές γονικής μέριμνας, και πώς αντιμετωπίζουν τα άτομα και τα κράτη αυτές τις νέες μορφές συγγένειας. Η συνεχιζόμενη πρόκληση για τους ανθρωπολόγους είναι να κατανοήσουν την οργάνωση των συγγενικών δικτύων και άλλων μορφών συγγένειας στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης κουλτούρας, να κατανοήσουν γιατί οι άνθρωποι επενδύουν τεράστιο χρόνο και προσπάθεια, ενέργεια και χρήματα στην καλλιέργεια στενών σχέσεων με εκείνους που θεωρούν ότι σχετίζονται. Σε αυτήν την παρούσα στιγμή παγκόσμιας αλληλεξάρτησης, κινητικότητας και νέων οικογενειακών μορφών, οι ανθρωπολόγοι ρωτούν πώς και γιατί η συγγένεια και οι συγγενικές σχέσεις εξακολουθούν να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη ζωή των ατόμων. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το χώρο της εκπαίδευσης έχει η εφαρμογή ανθρωπολογικών προσεγγίσεων σχετικά με τη συγγένεια και τη σχεσιακότητα για να κατανοήσουμε καλύτερα τις παραδοχές και τις πρακτικές συνεργασίας και επικοινωνίας ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς. Πώς, δηλ. τα σχολεία διαμορφώνουν μορφές σχεσιακότητας και παιδαγωγικές έννοιες για την κοινωνική κληρονομιά και την κινητικότητα.

β) Εθνογραφικό παράδειγμα:

Η οικογενειακές ιστορίες μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στη διδασκαλία της ιστορίας. Οι εκπαιδευτικοί συναντούν μαθητές που έχουν βιώσει κρίσεις ζωής που έχουν προκληθεί από εσωτερικές οικογενειακές τραγωδίες ή εξωτερικούς παράγοντες όπως πολέμους, συγκρούσεις ή φυσικές καταστροφές. Τέτοιες εμπειρίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση οικογενειακών αφηγήσεων, οι οποίες μεταδίδονται από τη μία γενιά στην άλλη. Για να ευαισθητοποιήσουν τα παιδιά και να τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν



αυτά τα γεγονότα, και για να χτίσουν class community, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κάνουν τα παιδιά να διεξάγουν εθνογραφική έρευνα σχετικά με την ιστορία και τις αφηγήσεις της οικογένειάς τους.

Μια τέτοια έρευνα μπορεί να συνεπάγεται τη διεξαγωγή συνεντεύξεων με μέλη της οικογένειας και από κοινού εξερεύνηση οικογενειακών αναμνηστικών και οικογενειακών φωτογραφιών. Οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν ένα οικογενειακό δέντρο, να συνδέσουν τα άτομα στο δέντρο μέσω φωτογραφιών και επωνύμων και να συζητήσουν τα διαφορετικά δικαιώματα και υποχρεώσεις που καθορίζουν τις σχέσεις. Η έρευνα σχετικά με τα οικογενειακά επώνυμα επιτρέπει στους μαθητές να αποκτήσουν μια εικόνα για το πώς τα επώνυμα προέρχονται από προσωπικά ονόματα, τόπους καταγωγής, οικογενειακή ιδιοκτησία ή επαγγέλματα. Η συζήτηση των επωνύμων επιτρέπει στους μαθητές να μάθουν για την οικογενειακή ταυτότητα σε σχέση με την κοινωνική ομάδα ή τάξη. Οι μαθητές μπορούν επίσης να δημιουργήσουν οικογενειακούς και προσωπικούς χάρτες κινητικότητας που δείχνουν πού και πότε η οικογένεια / άτομο έχει μετακινηθεί και εγκατασταθεί και επανεγκατασταθεί, κάτι που ίσως εγείρει ερωτήματα σχετικά με το γιατί οι οικογένειες μετακινούνται ή μεταναστεύουν. Επειδή οι μαθητές έχουν πολλές διαφορετικές οικογενειακές και προσωπικές ιστορίες και εμπειρίες, θα πρέπει να τους επιτρέπεται να δημιουργούν οικογενειακά δέντρα με βάση τη συναισθηματική εγγύτητα ή άλλες μορφές συγγένειας με το παιδί, για παράδειγμα, φίλους, κατοικίδια ζώα, ζευγάρια, γείτονες και θείες.

Σκεφτείτε περαιτέρω:

1. Δεν ζουν όλα τα παιδιά σε συμβατικές πυρηνικές οικογένειες. Κάποια μπορεί να έχουν μόνο έναν ζωντανό γονέα, κάποια ζουν με τους παππούδες τους, άλλοι έχουν διαζευγμένους ή γονείς του ίδιου φύλου. Πώς θα μπορούσατε να πλαισιώσετε μια συζήτηση στη τάξη για αυτές τις διαφορετικές οικογενειακές καταστάσεις χρησιμοποιώντας ανθρωπολογικές προσεγγίσεις για συγγένεια και συγγένεια;
2. Συγκρίνετε και αντιπαραβάλλετε τους σχετικούς «κανόνες» και τις υποχρεώσεις που ορίζουν δίκτυα συγγενειών με τους κανόνες που διέπουν τα επιτραπέζια παιχνίδια που παίζονται με φίλους και την οικογένεια, ή τους κανόνες που διέπουν την τιμή των χριστουγεννιάτικων δώρων που αγοράστηκαν για μέλη της οικογένειας και μη μέλη.
3. Τα επώνυμα έχουν διαφορετικές μορφές σημασίας. Ενώ τα αριστοκρατικά επώνυμα ή τα επώνυμα που σχετίζονται με χωριά, κοιλάδες ή αγροκτήματα μπορεί να σηματοδοτούν μεγάλες γραμμές καταγωγής, οι τρέχουσες ενωτικές μορφές - όπως "Scheper-Hughes" ή ο "Johnson-Hanks" σηματοδοτούν γάμο μεταξύ διαφορετικών ομάδων. Πώς μπορείτε να εξερευνήσετε την ποικιλία και τη σημασία των επωνύμων που εμφανίζονται στην τάξη, ενώ ταυτόχρονα να παραμείνετε ευαίσθητοι στο πώς

τα επώνυμα σηματοδοτούν δομικές και συμβολικές ανισότητες τάξης, εθνικότητας, γέννησης και άλλων;

4. Ζητήστε από τα παιδιά να κάνουν διαγράμματα συγγένειας τριών-τεσσάρων γενεών της οικογένειάς τους. Συζητήστε τις ομοιότητες και τις διαφορές σε αυτά τα διαγράμματα και πώς τα παιδιά ταξινομούν και σχετίζονται με τους παππούδες, τις θείες, τους θείους και τα ξαδέλφια. Παραμείνετε ευαίσθητοι σε ό,τι μπορεί να αποκαλύψουν αυτά τα γραφήματα σχετικά με το πώς οι οικογένειες ευδοκιμούν ή δεν ευδοκιμούν, και πώς οι οικογένειες εμπλέκονται διαφορετικά σε ιστορικά γεγονότα πολέμου και εθνοκάθαρσης, μετανάστευσης και οικονομικών απειλών για την επιβίωση.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ/ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ορολογία συγγένειας, συγγενείς, γενεαλογία, διαγράμματα συγγένειας, δεσμοί αίματος, σχεσιακότητα, κοινοί πρόγονοι, μετανάστευση, κινητικότητα/mobility

Πηγές

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

Douglas, M. (1966/2002). *Purity and Danger: An Analysis of Concepts of Pollution and Taboo (Routledge Classics)*. Routledge.

Fox, R. (1983). *Kinship and Marriage. An Anthropological Perspective*. Cambridge University Press.

Howell, S. (2003). Kinning: The Creation of Life Trajectories in Transnational Adoptive Families. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 9(3), 465-484.

Johnson-Hanks, J. (2007). "Women on the market: Marriage, consumption, and the Internet in urban Cameroon." *American Ethnologist* 34(4), 642-658.

Parkin, R. (2004). *Kinship and Family: An Anthropological Reader 1st Edition*. Wiley-Blackwell

Sahlins, M. (2013). *What Kinship Is – And Is Not*. Chicago: University Press.

Schneider, D. (1968). *American Kinship. A Cultural Account*. The University of Chicago Press.



TRANSCA

Strathern, M. (1992). *After nature: English kinship in the late twentieth century*. Cambridge: University Press.

Scheper-Hughes, N. (2001). Kinship Negotiations: What's Biology Not/Got to Do with It. In: Franklin, S., McKinnon, S. *Relative Values: Reconfiguring Kinship*. Duke University Press

Strathern, M. (2005). *Partial Connections*. AltaMira Press.

Stone L., & King E. D. (2018). *Kinship and Gender. An Introduction*. Routledge.

Συγγραφείς: Danijela Birt Katić, Jelena Kuspjak (Croatia)

Η υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την προσκόμιση αυτής της δημοσίευσης δεν αποτελεί υποστήριξη του περιεχομένου, η οποία αντικατοπτρίζει μόνο τις απόψεις των δημιουργών και η Επιτροπή δεν μπορεί να θεωρηθεί υπεύθυνη για οποιαδήποτε χρήση των πληροφοριών που περιέχονται σε αυτήν.

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



ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ

Γιατί να διαβάσετε αυτό το κείμενο;

Η μετανάστευση είναι μια έννοια που χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη μετακίνηση ανθρώπων από μια τοποθεσία σε μία άλλη. Περιλαμβάνει τόσο την εσωτερική κίνηση εντός των ορίων ενός κράτους όσο και την κίνηση πέρα από τα γεωπολιτικά σύνορα. Τόσο ως ένα φαινόμενο όσο και ως μια βιωματική εμπειρία, η έννοια εμπεριέχει διαφορετικούς θεσμούς καθώς και πολιτικές και κοινωνικοπολιτισμικές πρακτικές που είναι κρίσιμες στα διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια.

Τα μεταναστευτικά φαινόμενα επηρεάζουν τις πολιτικές του κράτους και καθορίζουν διαδικασίες νομικής ταξινόμησης και επιβολής, όπως το πολιτικό καθεστώς του «πολίτη». Δεδομένου ότι η ιθαγένεια περιλαμβάνει του «εσωτερικούς» (εκείνους που έχουν νόμιμη πρόσβαση σε διάφορα δικαιώματα και κρατικούς θεσμούς όπως η εκπαίδευση), αποκλείει ταυτόχρονα τους «εξωτερικούς», όπως οι μετανάστες, ή δημιουργεί αμφιλεγόμενες μεταβατικές κατηγορίες για αυτούς. Όσον αφορά στην εκπαίδευση, η κατανόηση της εμπειρίας των μεταναστών καθιστά ζωτικής σημασίας την κατανόηση της συγκεκριμένης πολιτισμικής οικοδόμησης του χάσματος των εσωτερικών/ εξωτερικών.

Τα σχολεία σε όλο τον κόσμο αντιμετωπίζουν την πρόκληση να εκπαιδεύσουν όλο και περισσότερους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο προσπαθώντας ταυτόχρονα να τους εξοπλίσουν με αρκετές δεξιότητες και ικανότητες. Οι γλωσσικές και πολιτισμικές γνώσεις που φέρνουν οι μετανάστες, γνωστές ως «κεφάλαια γνώσης» (Arzubiaga et al. 2009, Moll 2010) είναι σημαντικές στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών για τη συμμετοχή των παιδιών. Στο ίδιο πνεύμα, οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να εκπαιδευτούν προκειμένου να εκπληρώσουν όχι μόνο αυτό το ρόλο τους αλλά και εκείνου των πολιτισμικών διαμεσολαβητών.

Ιστορικό πλαίσιο

Η συμβολή της ανθρωπολογίας στη μελέτη της μετανάστευσης είναι η εστίαση στη «διασύνδεση μεταξύ του τόπου από τον οποίο προέρχεται ένας μετανάστης και του τόπου ή των τόπων όπου πηγαίνει» (Brettell 2000: 98, Horevitz 2009). Ιστορικά, η μετανάστευση έχει μελετηθεί, αρχικά στην ανθρωπολογία και σε άλλες κοινωνικές επιστήμες, ως η μετακίνηση ανθρώπων από μικρές, αγροτικές περιοχές προς μεγάλα αστικά κέντρα. Η λεγόμενη Σχολή Κοινωνιολογίας του Σικάγου με σπουδές σε αστικές περιοχές στη Βόρεια Αμερικής (Bulmer 1984) και η λεγόμενη Σχολή Ανθρωπολογίας του Μάντσεστερ με σπουδές στη Νότια και Κεντρική Αφρική (Werbner 1984) επικεντρώθηκαν στα μέσα του 20ού αιώνα στην εγκατάσταση μεγάλου αριθμού εσωτερικών μεταναστών σε μεγάλες πόλεις.

Αυτές οι μελέτες εξέτασαν πτυχές της κοινωνικής αλλαγής, μορφές συνύπαρξης διαφορετικών εθνοτικών ομάδων και τη σημασία των δικτύων οικογένειας και φίλων σε αυτούς τους νεοεμφανιζόμενους "οικισμούς". Περιέγραψαν, επίσης, τις διαδικασίες με τις οποίες τα υπάρχοντα δίκτυα κοινωνικών δεσμών διατηρήθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν σε αστικές καταστάσεις. Εστιάζοντας στην εσωτερική μετανάστευση, αυτό το σώμα έρευνας

TRANSCA

βασίστηκε στη θεωρία του εκσυγχρονισμού και σε ένα διπολικό πλαίσιο ανάλυσης που αντιπαραβάλλει την πόλη και την ύπαιθρο.

Ένα ανανεωμένο ενδιαφέρον για τη μετανάστευση στη δεκαετία του 1980 και του 1990 διερεύνησε τις μετακινήσεις των εργαζομένων από την Ασία προς τα κράτη του Αραβικού Κόλπου. Αναλύσεις των κοινωνικών και οικονομικών πλαισίων στα οποία λειτουργούσαν οι μετανάστες, οι οικογένειές τους και οι κοινότητές τους, αμφισβήτησαν τα οικονομικά καθορισμένα μοντέλα μετανάστευσης και τόνισαν τις κοινωνικές και πολιτισμικές πτυχές της ανθρώπινης μετακίνησης. Εμφανίστηκαν διάφορα βασικά θέματα που περιλάμβαναν την κοινωνική οργάνωση και την πολιτική οικονομία της μετανάστευσης, τη μελέτη των κοινωνικών δικτύων και των οργανώσεων μεταναστών, τη σχέση μεταξύ μετανάστευσης και ιδεολογίας και τον αντίκτυπο της μετανάστευσης στην ταυτότητα (Eades 1987).

Στα τέλη του 20ου και στις αρχές του 21ου αιώνα, η ανθρωπολογική μελέτη της μετανάστευσης διερευνά τους τρόπους με τους οποίους οι πολιτικές των κρατών διαμορφώνουν και διαμορφώνονται από τις διεθνείς μετακινήσεις ανθρώπων. Σύμφωνα με την Green, υπάρχουν δύο οπτικές πάνω στους πληθυσμούς των μεταναστών: η οικονομική που τους απεικονίζει ως εργαζόμενους και η πολιτισμική που τους αντιλαμβάνεται ως ξένους (2004: 54).

Επί του παρόντος, η ανθρωπολογική μελέτη της μετανάστευσης επικεντρώνεται στις σχέσεις μεταξύ τοπικών πρακτικών και παγκόσμιων δυνάμεων και λόγων, στις διαδικασίες ένταξης και αποκλεισμού, σε πτυχές της διεθνικότητας και των σημασιών της ιδιότητας του πολίτη, στην πολυπολιτισμικότητα και την πολιτισμική πολυμορφία.

α) Συζήτηση

Η ανθρωπολογική μελέτη της εκπαίδευσης τέμνεται με την ανθρωπολογία της μετανάστευσης στο σημείο όπου οι πληθυσμοί των μεταναστών υπόκεινται σε κρατικές εκπαιδευτικές πολιτικές, διαδικασίες αποκλεισμού ή / και ένταξης που σχετίζονται με την ιθαγένεια και τα πολιτικά δικαιώματα, καθώς και επίσημες ή ανεπίσημες κατηγοριοποιήσεις μεταξύ του «Εαυτού» και του «Άλλου» με βάση πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Η παγκοσμιοποίηση και η εντατική μετανάστευση έχουν δημιουργήσει νέες απαιτήσεις για τις χώρες υποδοχής, όσον αφορά την κυβερνητική πολιτική, τη νομοθεσία και τα πολιτικά δικαιώματα και επαναπροσανατολίζουν τις προτεραιότητες, όσον αφορά τη διαχείριση των μεταναστών. Ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικές πολιτικές εντείνονται και συστηματοποιούνται.

Οι περισσότερες από τις ανθρωπολογικές μελέτες για τη μετανάστευση και την εκπαίδευση έχουν επικεντρωθεί στην ενσωμάτωση μεταναστών δεύτερης, τρίτης και ακόμη και τέταρτης γενιάς, συχνά, από την οπτική των παιδιών και των νέων, σε κοινωνίες υποδοχής (όπως στην περίπτωση των ΗΠΑ ή της Σκανδιναβίας), και στο ρόλο των εκπαιδευτικών θεσμών στις διαδικασίες ένταξης και αποκλεισμού (Levitt 2009).

Υιοθετώντας νέες οπτικές, οι ανθρωπολόγοι εξετάζουν τους τρόπους με τους οποίους διεκδικείται ή γίνεται αντικείμενο διαπραγμάτευσης η ιθαγένεια από μετανάστες που συχνά αντιμετωπίζουν αποκλεισμό, από εθνικούς θεσμούς και / ή στο πλαίσιο καθημερινών αλληλεπιδράσεων (Reed-Danahey & Brettell 2008). Η ιθαγένεια ως πολιτικό καθεστώς, ή ως σύνολο δικαιωμάτων και υποχρεώσεων μεταξύ ατόμων και κράτους,



TRANSCA

λειτουργεί ως όριο μεταξύ μεταναστών και μη μεταναστών (Werbner και Yuval-Davis, 1999, σ. 4). Οι διεκδίκηση της ιθαγένειας περιλαμβάνει μορφές πολιτικού ακτιβισμού και αστικής συμμετοχής μεταναστών. Η συμμετοχή των μεταναστών και των απογόνων τους στα κοινωνικά και πολιτικά δρώμενα θεωρείται ρευστή και μεταβαλλόμενη, υποκειμενική και αμφισβητούμενη.

Για να κατανοήσουν πώς οι μετανάστες εγκαθίστανται σε μια κοινωνία υποδοχής, οι ανθρωπολόγοι έχουν χρησιμοποιήσει την έννοια της διεθνικότητας, η οποία γίνεται κατανοητή ως μια κοινωνική διαδικασία, όπου οι μετανάστες έχουν κοινωνική, πολιτισμική και πολιτική παρουσία σε περισσότερα από ένα έθνη σε μια δεδομένη στιγμή. Από την άποψη αυτή, οι μετανάστες δεν ξεριζώνονται αλλά είναι ενεργά συμμετέχοντες, τόσο στην πατρίδα, όσο και στις κοινωνίες υποδοχής (Vertovec, 2010).

Το ανθρωπολογικό έργο για τη διεθνικότητα τονίζει τον τρόπο διαπραγμάτευσης και κατασκευής ταυτότητας ταυτόχρονα σε τοπικούς, εθνικούς και παγκόσμιους χώρους και τη διαπερατότητα και τον επαναπροσδιορισμό των πολιτικών συνόρων, καθώς και την κατασκευή και αποδόμηση κοινωνικοπολιτισμικών συνόρων. Έτσι, κατανοώντας την καθημερινή κοινωνική δράση των μεταναστών, τους τρόπους με τους οποίους οι διεθνικές ταυτότητες και ρυθμίσεις μπορούν να προκαλέσουν την πολιτική και πολιτισμική αρχή του κράτους καθώς και τα κρατικά προγράμματα που αφορούν την ενσωμάτωση των μεταναστών, είναι δυνατό να μελετηθεί περαιτέρω η σχέση μεταξύ της μετανάστευσης και της επίσημης κρατικής εκπαίδευσης.

β) Εθνογραφικό παράδειγμα

Ο John Bowen (2007), που ασχολείται με το θέμα των μεταναστών στην Ευρώπη, συζητά τη νομική απαγόρευση της μαντίλας στα κρατικά σχολεία της Γαλλίας το 2004 (65-97). Υποστηρίζει ότι η εστίαση στις μαντίλες προέκυψε από τη μεγάλη ανησυχία για τη δημόσια παρουσία της θρησκείας στα σχολεία και το φόβο ότι αυτό θα αποτελούσε σύνδεση μεταξύ των δημόσιων εκφράσεων της ισλαμικής ταυτότητας και του ριζοσπαστικού Ισλάμ. Οι συνέπειες του νόμου έγιναν εμφανείς στις πρακτικές στα κρατικά σχολεία, όπου οι διευθυντές και οι δάσκαλοι είχαν την εξουσία να αποφασίσουν, εάν οι μαθήτριες ήταν σωστά ντυμένες, ή όχι, και εάν τα εναλλακτικά καλύμματα κεφαλής δεν μοιάζουν πάρα πολύ με ένα «θρησκευτικό» σύμβολο. Ο Bowen ερμηνεύει τα γεγονότα ως μια προσπάθεια ελέγχου του περιεχομένου της επικοινωνίας και της συμπεριφοράς στη σχολική ζωή με βάση μια ευρεία κοινή δυσφορία από την ολοένα και πιο ορατή εμφάνιση των μουσουλμάνων μεταναστών στην Ευρώπη.

Σε μια μελέτη σχετικά με τον αντίκτυπο της μετανάστευσης στη σχολική εκπαίδευση στη Νέα Νότια Ουαλία της Αυστραλίας, οι Iredale & Fox (1997) ανέλυσαν τις δημογραφικές αλλαγές στο προφίλ των μαθητών και έκαναν μια επισκόπηση του πώς τα σχολικά συστήματα στη Νέα Νότια Ουαλία ανταποκρίθηκαν στην αλλαγή των μαθητικών πληθυσμών. Η πολιτική μετανάστευσης της Αυστραλίας είναι μία πολιτική πολυπολιτισμικότητας. Η αφομοίωση των μεταναστών αντικαταστάθηκε από μια έμφαση στα οικονομικά πλεονεκτήματα ενός πολιτισμικά ποικιλόμορφου έθνους στο οποίο οι κατάλληλες υπηρεσίες θα πρέπει να τους επιτρέψουν να γίνουν Αυστραλοί. Έτσι, η τοπική ομοσπονδιακή κυβέρνηση παρέχει προγράμματα αγγλικών για νεοαφιχθέντες μετανάστες



TRANSCA

που έχουν μη αγγλόφωνο υπόβαθρο και χρηματοδοτεί προγράμματα πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η μελέτη αποκαλύπτει ότι πολλοί από τους μη αγγλόφωνους μαθητές χάνουν την ευκαιρία να μάθουν τα αγγλικά, ως δεύτερη γλώσσα, επίσης, οι γλώσσες της κοινότητας χάνονται και οι πτυχές του σχολικού περιβάλλοντος, όπως οι σχέσεις μεταξύ διαφορετικών ομάδων, δεν λαμβάνουν την προσοχή που τους αξίζει. Σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, όπως βλέπει τον εαυτό της η Αυστραλία, σχετικά απαλλαγμένη από εθνοτικές εντάσεις, πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη προσοχή στις εκπαιδευτικές στρατηγικές που αναπτύσσουν μια ετερογενή κοινωνία χωρίς διακρίσεις. Τα κρατικά εκπαιδευτικά ιδρύματα πρέπει να παρέχουν επαρκή και κατάλληλη εκπαίδευση και κατάρτιση σε όλους τους μετανάστες και τα παιδιά τους και να διασφαλίζουν την πλήρη συμμετοχή τους σε όλες τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές δομές.

Σε μια άλλη μελέτη σχετικά με την εκπαιδευτική ανισότητα στη Βραζιλία, τη διεθνική μετανάστευση και την εκπαιδευτική ανοδική κινητικότητα, ο Carnicer (2019) αναλύει τη μετανάστευση μιας νεαρής γυναίκας, από μια φαβέλα στη Βραζιλία, στη Γερμανία, ως περίπτωση εκπαιδευτικής μετανάστευσης. Περιγράφει τις κοινωνική πορεία αυτής της γυναίκας και της οικογένειάς της και την ερμηνεύει στο πλαίσιο των πρόσφατων κοινωνικοοικονομικών εξελίξεων στη Βραζιλία, δείχνοντας πώς η εκπαιδευτική ανισότητα μπορεί να οδηγήσει στη μετανάστευση. Η ανάλυση στοχεύει να δείξει πώς οι μετανάστες από μειονεκτούντα κοινωνικά υπόβαθρα συμμετέχουν ενεργά στη διεθνοποίηση της εκπαίδευσης. Η μελέτη καταδεικνύει ότι η εκπαιδευτική σταδιοδρομία των μειονεκτούντων μεταναστών επηρεάζεται με αποφασιστικό τρόπο, όχι μόνο από τα καθεστώτα μετανάστευσης, αλλά και από τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών εκπατρισμού και μετανάστευσης.

Σκεφτείτε περαιτέρω

- Πώς επηρεάζουν τα φαινόμενα της μετανάστευσης τις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές;
- Πώς πρέπει ένα κρατικό εκπαιδευτικό σύστημα να ενσωματώσει τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο;
- Πώς πρέπει τα παιδιά των μεταναστών να συμπεριλαμβάνονται καλύτερα και να ενσωματώνονται στις τάξεις της πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;
- Ποιοι θεσμοί και ποιά εκπαίδευση χρειάζεται για την αντιμετώπιση των επιπτώσεων της μετανάστευσης στις σχολικές διαδικασίες;
- Ποιες είναι οι δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσουν οι δάσκαλοι για να εκπληρώσουν τους ρόλους τους ως εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της μετανάστευσης;

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ/ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Συμπερίληψη, αποκλεισμός ιθαγένεια, διεθνικότητα, ταυτότητα, έθνος-κράτος, σχολική εκπαίδευση

Πηγές

Arzubiaga A. E. (et al.) (2009). The education of children in immigrant families. *Educational Research Review*, 33. (246–271).



TRANSCA

- Bowen, J., R. (2007). *Why the French don't like headscarves: Islam, the state, and public space*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.
- Brettell, C. (2000). Theorizing migration in anthropology: The social construction of networks, identities, communities and globalscapes. In Brettell, C. and Hollifield, J. (Eds) *Migration theory: Talking across disciplines*. New York: Routledge. (97–136).
- Bulmer, M. (1984). *The Chicago School of Sociology: Institutionalization, Diversity, and the Rise of Sociological Research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Carnicer, J.A. (2019). Transnational migration and educational opportunities: A case study of migration from Brazil to Germany. *London Review of Education*, 17 (1). (14–25).
- Eades, J. (Ed.) (1987). *Migrants, Workers and the Social Order*. London: Tavistock Publications.
- Green, N. L. (2004). *Repenser les migrations*. Paris: PUF [in Greek].
- Horevitz, E. (2009). Understanding the Anthropology of Immigration and Migration. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 12 (6). (745- 758).
- Iredale, R. & Fox, Chr. (1997). The Impact of Immigration on School Education in New South Wales, Australia. *The International Migration Review*, 31(3). (655-669).
- Levitt, P. (2009). Roots and Routes: Understanding the Lives of the Second Generation Transnationally. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 35(7). (1225–1242).
- Moll, L., C. (2010). Mobilizing culture, language, and educational practices: fulfilling the promises of “Mendez” and “Brown”. *Educational Research*, 39(6). (451–460).
- Reed-Danahay, D., & Brettell, C. B. (Eds.), (2008). *Citizenship, Political Engagement, and Belonging*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Vertovec, St., (2010). Introduction: new directions in the anthropology of migration and multiculturalism. In Vertovec, St. (Ed.) *Anthropology of Migration and Multiculturalism: New Directions*. New York and London: Routledge. (1–17).
- Werbner, R., P. (1984). The Manchester School in South-central Africa. *Annual Review of Anthropology*, 13. (157–185).
- Werbner, Pn., Yuval-Davis, N., (1999). Introduction: women and the new discourse of citizenship. In Werbner, Pn., Yuval-Davis, N. (Eds.), *Women, Citizenship and Difference*. London and New York: Zed Books. (1–38).



TRANSCA

Συγγραφείς: Ιωάννης Μάνος, Γεωργία Σαρικούδη

Η υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την προσκόμιση αυτής της δημοσίευσης δεν αποτελεί υποστήριξη του περιεχομένου, η οποία αντικατοπτρίζει μόνο τις απόψεις των δημιουργών και η Επιτροπή δεν μπορεί να θεωρηθεί υπεύθυνη για οποιαδήποτε χρήση των πληροφοριών που περιέχονται σε αυτήν.



ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ

Γιατί να διαβάσετε αυτό το κείμενο

Θα πρέπει να διαβάσετε το κείμενο εάν ενδιαφέρεστε για την προέλευση της έννοιας της πολυπολιτισμικότητας και για τις σημασίες της. Επιπλέον, το κείμενο ασχολείται με στρατηγικές για την προσπάθεια εγκαθίδρυσης ίσων δικαιωμάτων σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία ή σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα.

Η πολυπολιτισμικότητα αναφέρεται σε μια σειρά κοινωνικοπολιτικών ιδεών και μέτρων για τον χειρισμό της διαφορετικότητας και της διαφοράς μέσα σε μια κοινωνία και συνδέεται επίσης με το ζήτημα της κοινωνικής ενσωμάτωσης. Αρχικά αναπτύχθηκε στον Καναδά κατά τη δεκαετία του 1980 από φιλοσόφους όπως οι Taylor, Tully και Kymlicka, οι οποίοι ισχυρίστηκαν ότι τα μέλη των μειονοτήτων δεν πρέπει να αναγκάζονται να ευθυγραμμίζονται με την πλειοψηφία της κοινωνίας, αλλά να έχουν αρκετό χώρο και δικαιώματα να ζουν με αυτοκαθοριζόμενο τρόπο, αναγνωρίζοντας και εκτιμώντας παράλληλα τις αμοιβαίες διαφορές. Αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί με την εφαρμογή πολιτικών κατά των διακρίσεων σε διάφορους κρατικούς θεσμούς, όπως τα σχολεία και μέτρων για την προστασία της διαφορετικότητας. Ωστόσο, οι συγκεκριμένες προσεγγίσεις μπορούν να αντικρουστούν μεταξύ τους: για παράδειγμα, ορισμένοι δεν αναφέρονται μόνο σε πολιτισμικές, εθνοτικές και θρησκευτικές πτυχές, αλλά και σε άλλες κατηγορίες διαφορών όπως η κοινωνική τάξη, το φύλο ή η σεξουαλικότητα. Η παράλειψη αυτών, καθώς και άλλα ζητήματα όπως η άκαμπτη έννοια του πολιτισμού, συχνά επικρίθηκαν και αξιολογήθηκαν. Η πολυπολιτισμικότητα έχει προσφέρει και εξακολουθεί να προσφέρει μια λίγο πολύ βιώσιμη εναλλακτική λύση στην ευρεία έννοια του «χωνευτηριού», ειδικά στις ΗΠΑ κατά το πρώτο μισό του 20ού αιώνα, όπου διαφορετικές ομάδες θεωρούνταν ότι «συγχωνεύονται» μεταξύ τους σε ένα ομογενές έθνος.

Ιστορικό πλαίσιο

Πριν από την πρώτη εμφάνισή του όρου στον Καναδά γύρω στο 1960, άλλες χώρες υποδοχής μεταναστών, όπως οι ΗΠΑ και η Αυστραλία, είχαν σκεφτεί από καιρό πώς να αντιμετωπίσουν την αυξανόμενη (πολιτισμική) ποικιλομορφία και μετανάστευση στην εποχή της παγκοσμιοποίησης. Στις ΗΠΑ, από το πρώτο μισό του εικοστού αιώνα, η μεταφορά του «χωνευτηριού» έχει χρησιμοποιηθεί για να περιγράψει τον τρόπο αντιμετώπισης μεταναστών και μειονοτήτων. Ο κύριος στόχος ήταν να ευθυγραμμιστούν με την πλειοψηφία της κοινωνίας, έτσι ώστε οι πολιτισμικές διαφορές τους να εξαφανιστούν με την πάροδο του χρόνου και να σχηματιστεί μια ομάδα ανθρώπων όσο το δυνατόν πιο ομοιογενής (Bienfait 2006: 11).

TRANSCA

Στη δεκαετία του '80, ο καναδός θεωρητικός Charles Taylor ήταν ο πρώτος που εφάρμοσε την έννοια της πολυπολιτισμικότητας ως επίσημη πολιτική στον Καναδά και ως αντίθετη με το «χωνευτήρι». Στην ιδέα του Taylor για ένα «πολυπολιτισμικό μωσαϊκό» (ή "μπολ σαλάτας"), κάθε «πολιτισμός» ενσωματώνεται ως ψηφίδες που ανήκουν σε ένα μεγαλύτερο σύνολο, αλλά ταυτόχρονα διατηρεί την ιδιαιτερότητά της. Τα ατομικά «πολιτισμικά χαρακτηριστικά» θα πρέπει να αναγνωρίζονται αμοιβαία, να αποτιμώνται (όχι μόνο συμβολικά) και να γίνονται αποδεκτά από την κεντρική κυβέρνηση (βλ. *ibid.*: 65f). Σε αυτή την «πολιτική της αναγνώρισης», η αναζήτηση της αυθεντικότητας αντιτίθεται στην επιβολή της υποβολής και της αφομοίωσης σε έναν ηγετικό πολιτισμό (βλ. *ibid.* : 70).

Ένας άλλος μεγάλος καναδός θεωρητικός, ο James Tully, πηγαίνει ένα βήμα πιο πέρα από τον Taylor και πιστεύει ότι μόνο με δημόσια/ θεσμική αναγνώριση μπορεί να προκύψει η αίσθηση να ανήκω κάπου. Ένας άλλος συχνά αναφερόμενος καναδός φιλόσοφος, ο Will Kymlicka, υπογραμμίζει την εγγενή φύση της πολυπολιτισμικότητας και ζητά να υπάρξει μεγαλύτερο ενδιαφέρον για εξατομικευμένες ανάγκες των ομάδων. Με την έννοια αυτή της «φιλελεύθερης πολυπολιτισμικότητας», προτείνει να επεκταθούν τα ατομικά δικαιώματα κάθε πολίτη μέσω ορισμένων «συλλογικών δικαιωμάτων» (για τους αυτόχθονες, τους μετανάστες και τις μειονότητες) (βλ. *ibid.*: 87ff).

α) Συζήτηση

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η έννοια της πολυπολιτισμικότητας δεν σημαίνει το ίδιο για όλους, αλλά έχει γίνει κατανοητή και χρησιμοποιείται διαφορετικά από διάφορους ανθρώπους, θεσμούς και τοπικό και εθνικό πλαίσιο. Ο συχνά αυστηρός ορισμός του «πολιτισμού» ήταν στην πραγματικότητα ένα σημαντικό και συχνά θεματοποιημένο πρόβλημα της πολυπολιτισμικότητας. Ο πολιτισμός νοείται ως κάτι αυτοτελές, ομοιογενές και εξωστρεφές που συνδέεται με μια περιοχή και ελέγχει τον φορέα του χωρίς εξαίρεση. Στην ιδανική περίπτωση, η πολυπολιτισμικότητα δεν στοχεύει πάντα στις ίσες ευκαιρίες κατά μήκος των «πολιτισμικών» ή εθνοτικών διαφορών, αλλά εξετάζει επίσης άλλες ομάδες ή κατηγορίες του διαφορετικού όπως το φύλο, την τάξη, τη θρησκεία, τη σεξουαλικότητα, τις ειδικές ανάγκες κλπ. συμπεριλαμβανομένου διαφορών στο εσωτερικό μιας ομάδας (βλ. διαθεματικότητα).

Εκεί εδραιώνεται η φιλελεύθερη φεμινιστική κριτική, π.χ. εκπροσωπούμενη από την Susan Moller Okin, τονίζοντας ότι ειδικά οι γυναίκες (αλλά και παιδιά ή λεσβίες και ομοφυλόφιλοι) υποφέρουν εξαιτίας παραδόσεων μη δυτικών «ξένων» πολιτισμών, και πρέπει να προστατεύονται με ειδικά δικαιώματα από πρακτικές όπως μαντίλες, προκατασκευασμένους γάμους, καθώς και την πολυγαμία. Η άποψη αυτή παρουσιάστηκε με αρκετή κριτική. Αυτό που είναι προβληματικό εδώ είναι ότι στην περίπτωση της «ξένης κουλτούρας», οι ηθικά καταδικαστέες πρακτικές (για παράδειγμα, η βία κατά των γυναικών) αποδίδονται πρωτίστως στον ίδιο τον πολιτισμό, στην παράδοση ή σε μια



TRANSCA

θρησκεία, ενώ σε μια κοινωνία συσχετίζονται με την παθολογική ή απλώς ανώμαλη φύση ενός ατόμου (βλ. Heins 2013: 110).

Επίσης, στο πλαίσιο του σχολείου, δεν υπάρχει σταθερή προσέγγιση για την αντιμετώπιση της ποικιλομορφίας, αλλά διάφορες θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις που μπορεί να είναι εν μέρει αντιφατικές (Leistyna 2002: 9). Ένα εκπαιδευτικό μοντέλο που υπήρχε από την αρχή της μαζικής εγγραφής στο σχολείο είναι αυτό της αφομοίωσης. Το κύριο μέλημα εδώ είναι η προσαρμογή/ προσέγγιση των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό/ γλωσσικό υπόβαθρο στις απαιτήσεις ενός σχολείου της κοινωνίας της πλειοψηφίας (βλ. τη θεωρία του χωνευτηριού), με σκοπό την ανάπτυξη ενός ελεγχόμενου εργατικού δυναμικού. Μία από τις κύριες ανησυχίες ενός μοντέλου κριτικής πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, είναι η κατανόηση των διαφορών κάθε είδους ως πιθανών πόρων που πρέπει όχι μόνο να γίνονται δεκτοί αλλά και να προωθούνται, όπως η πολυγλωσσία (βλ. Kalantzis & Cope 1999: 281).

β) Εθνογραφικό Παράδειγμα

Σε ένα δημόσιο σχολείο στο Changlet (ΗΠΑ) ξεκίνησε ένα νέο πολυπολιτισμικό πείραμα το 1993. Μετά από πολλές προσπάθειες αντιμετώπισης μακροχρόνιων θεμάτων όπως ο πολιτισμικός διαχωρισμός, η ιεραρχία της τάξης και οι διακρίσεις, καθώς και η χρήση ναρκωτικών, η βία και τα μεγάλα ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου, προέκυψε μία επιτροπή 17 εθελοντών: εκπαιδευτικών, διευθυντών και ειδικών, που ονομάστηκε «Κεντρική Επιτροπή Καθοδήγησης» και αργότερα συγκροτήθηκαν επίσης επιπρόσθετες υποεπιτροπές. Στόχος τους ήταν να βελτιώσουν τις συνθήκες στα σχολεία για τους μαθητές και τους γονείς, καθώς και τις κοινότητες τους μέσω πολυπολιτισμικών στρατηγικών. Ελήφθησαν αποφάσεις για τον εκ νέου σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών, την ευαισθητοποίηση και τη διαφοροποίηση του προσωπικού του σχολείου, την εντατικότερη συμμετοχή των γονέων και των κοινοτήτων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και τη μεγαλύτερη δημοσιότητα μέσω τακτικών αναφορών. Για παράδειγμα, η δίγλωσση διδασκαλία έχει επεκταθεί ώστε να περιλαμβάνει περισσότερα μαθήματα, πιο συγκεκριμένα για την ιστορία ορισμένων χωρών και "πολιτισμών", οργανώνοντας εορταστικές εκδηλώσεις από άλλες περιοχές του κόσμου, κυρίως δραστηριότητες που εφιστούν την προσοχή στο θέμα της πολυπολιτισμικότητας και της πολυμορφίας (ibid .: 172). Ο όρος «πολιτισμός» χρησιμοποιούνταν, συχνά, με αναφορά σε στεγανά κοινωνικά σύνολα, γεγονός που οδηγούσε σε περαιτέρω ουσιοκρατικές αντιλήψεις.

Σε μια ανάλυση των τριών πρώτων ετών της έρευνας, ο συντάκτης της μελέτης (Leistyna 2002) κατέληξε στο ακόλουθο συμπέρασμα: Παρά τις υψηλές φιλοδοξίες και τις προσπάθειες των εμπλεκόμενων, το έργο δεν μπόρεσε να επιτύχει πολλά στην καταπολέμηση των κοινωνικών αδικιών και των εχθροπραξιών. Παρ' όλα αυτά, η έρευνα της Leistyna αποκαλύπτει τα προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπιστούν σε ένα τέτοιο έργο και έτσι προσφέρει την ευκαιρία να ληφθούν καλύτερα υπόψη και να



TRANSCA

εξουδετερωθούν στο μέλλον. Ταυτόχρονα, αυτό καταδεικνύει την ανάγκη για μια σύγχρονη και προοδευτική πολυπολιτισμικότητα που αφήνει περιθώρια για διαφορές εντός των ομάδων και αναγνωρίζει τη πολυεπίπεδη φύση των ταυτοτήτων και των κατηγοριών μέσω μιας διαθεματικής προοπτικής. Εν κατακλείδι, μπορούμε μόνο να αναφερθούμε εδώ σε περαιτέρω εξελίξεις, όπως οι διαπολιτισμικές προσεγγίσεις (Welsch 2017) ή την έννοια των υβριδικών ταυτοτήτων (Bhaba 2012).

Σκεφτείτε περαιτέρω

- Ποια είναι η προσωπική σας κατανόηση της πολυπολιτισμικότητας; Ποια είναι τα οφέλη και οι κίνδυνοι/ τα όριά της;
- Υπάρχουν, και όταν ναι, ποιες είναι οι πολυπολιτισμικές πρακτικές και/ ή οι πολιτικές στο σχολείο σας; Μπορεί η έννοια της πολυπολιτισμικότητας στα σχολεία να είναι χρήσιμη;
- Πώς μπορεί να μοιάζει μια εποικοδομητική έννοια της πολυπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση;
- Τι σημαίνει για σας ο πολιτισμός;
- Πιστεύετε ότι η δική σας κατανόηση του πολιτισμού γίνεται αποδεκτή σε ένα διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο; Εάν ναι, γιατί;
- Χρειάζεται κάποιος συγκεκριμένες ικανότητες ή συγκεκριμένες πολιτιστικές πρακτικές για να ενταχθεί σε μια κοινωνία;
- Ποια έννοια της κοινωνίας δέχεστε εσείς; Έχει πάντα να κάνει με την "ενσωμάτωση";

Πηγές

Bhaba, H. (2012). *Über kulturelle Hybridität: Tradition und Übersetzung*. Wien/Berlin: Turia + Karl.

Bienfait, A. (2006). *Im Gehäuse der Zugehörigkeit. Eine kritische Bestandsaufnahme des Mainstream-Multikulturalismus*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Heins, V. (2013). *Der Skandal der Vielfalt: Geschichte und Konzepte des Multikulturalismus*. Frankfurt am Main: Campus

Kalantzis, M., Cope, B. (1999). Multicultural Education. Transforming the mainstream. In: Baumann, G., Vertovec, S. (Ed.). (2011). *Multiculturalism: Critical Concepts in Sociology* (3). Abingdon. (262-296).

Leistyna, P. (2002). *Defining & Designing multiculturalism: one school system's efforts*. Albany: State University of New York Press.



TRANSCA

Okin, S.M. (1999). Is Multiculturalism Bad for Women? In: Baumann, G., Vertovec, S. (Ed.). (2011). *Multiculturalism: Critical Concepts in Sociology* (3). Abingdon. (346-359).

Welsch, W. (2017). *Transkulturalität: Realität – Geschichte – Aufgabe*. Wien: New Academic Press.

Συγγραφείς: Elena Kozyrava & Jelena Tomic & Christa Markom (Österreich)

Η υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την προσκόμιση αυτής της δημοσίευσης δεν αποτελεί υποστήριξη του περιεχομένου, η οποία αντικατοπτρίζει μόνο τις απόψεις των δημιουργών και η Επιτροπή δεν μπορεί να θεωρηθεί υπεύθυνη για οποιαδήποτε χρήση των πληροφοριών που περιέχονται σε αυτήν.



ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΑ

Γιατί να διαβάσετε αυτό το κείμενο

Διαβάστε αυτό το κείμενο εάν ενδιαφέρεστε να ασχοληθείτε με την πολυγλωσσία στην τάξη. Ίσως έχετε επίσης παιδιά ή νέους στην τάξη σας, ή ανθρώπους που γνωρίζετε που έχουν μια πρώτη ή δεύτερη γλώσσα, εκτός από εσάς. Η κοινωνική και πολιτισμική ανθρωπολογία ασχολείται, μεταξύ άλλων, με την αντίληψη του "άλλου" - έτσι συμβαίνει και με τη γλώσσα. Σε αυτό το πνεύμα, το ακόλουθο κείμενο ενδέχεται να εμπλουτίσει την άποψή σας για το θέμα.

Ιστορικό πλαίσιο

Το πεδίο της κοινωνικοποίησης μέσω της γλώσσας (ΚμΓ) συνδέεται στενά με άλλες θεωρίες μάθησης, καθώς η γλώσσα αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της μάθησης και συνδέεται στενά με τις πολιτιστικές πρακτικές. Η ΚμΓ ασχολείται με το πως η γλώσσα διαμορφώνει τις κοινωνικές μας σχέσεις, το πως εξελίσσεται η κοινωνικοποίηση μέσω των διαδικασιών ανταλλαγής και αναπαραγωγής, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται οι κοινωνικές ταυτότητες από τη γλώσσα. Εξετάζει πώς δημιουργούνται και μοιράζονται τα μαθησιακά και πολιτιστικά νοήματα ή πρακτικές. Οι απαρχές της ΚμΓ βρίσκονται στη δεκαετία του '70 και στις αρχές της δεκαετίας του '80.

Ένα σημαντικό εύρημα των μελετών αυτών ήταν η συσχέτιση μεταξύ της χρήσης της γλώσσας, του κοινωνικού υπόβαθρου και του σχολείου. Για παράδειγμα, το 1974 ο Bernstein ισχυρίστηκε ότι τα σχολεία είναι τόποι αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων επειδή οι μαθητές έχουν διαφορετικό γλωσσικό περιβάλλον στο σπίτι. Έκανε διάκριση μεταξύ του «επεξεργασμένου κώδικα» και του «περιορισμένου κώδικα». Αυτές είναι δύο παραλλαγές της αντίστοιχης εθνικής γλώσσας και περιγράφουν διαφορετικούς τρόπους έκφρασης του εαυτού - ενώ ο περιορισμένος κώδικας χρησιμοποιείται περισσότερο στην γνωριμία ή την οικογενειακή επικοινωνία, ο επεξεργασμένος κώδικας σημαίνει μια λεπτομερή και ακριβέστερη διατύπωση γεγονότων, έκφραση συναισθημάτων και απόψεων. Γενικά, ο επεξεργασμένος κώδικας χαιρεί μεγαλύτερης εκτίμησης από κοινωνική άποψη. Από τη στιγμή που το σχολείο τον προωθεί, είναι πολύ πιο δύσκολο για τα παιδιά από την εργατική τάξη, για παράδειγμα, και κατ' επέκταση αυτά με διαφορετικό κοινωνικό και γλωσσικό υπόβαθρο, να παρακολουθήσουν μαθήματα. Με τη «νομιμοποίηση» μόνο μιας επιθυμητής γλώσσας και την άρνηση των διαφορών μεταξύ του σπιτιού και του σχολείου, οι ανισότητες στην τάξη αναπαράγονται. Αυτό ισχύει εξίσου για όλους τους μαθητές που ομιλούν μητρική γλώσσα διαφορετική από εκείνη που κυριαρχεί στο σχολείο.

α) Συζήτηση

Σχεδόν όλη η εκπαίδευση και η ανατροφή γίνονται με τη μεσολάβηση της γλώσσας. Επομένως, η γλώσσα αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της μάθησης και συνδέεται στενά με τις πολιτιστικές πρακτικές. Τα παιδιά και οι έφηβοι που έχουν μεγαλώσει με δύο ή περισσότερες γλώσσες εκτός από την «πρώτη γλώσσα» είναι συνηθισμένοι σε εκπαιδευτικά ιδρύματα. Αυτό ανοίγει ευκαιρίες, επειδή η ιδέα ότι κάθε γλώσσα θεωρείται ένας πολύτιμος πόρος έχει πλέον γίνει ευρέως διαδεδομένη, αλλά αυτές οι δεξιότητες πολυγλωσσίας συχνά δεν χρησιμοποιούνται. Ωστόσο, εκείνοι οι κοινωνικοί φορείς στην εκπαίδευση που επιθυμούν να χρησιμοποιήσουν και να προωθήσουν αυτόν τον πόρο με μια θετική έννοια, αντιμετωπίζουν συχνά ανεπαρκή καθοδήγηση, υποστήριξη ή αντιτιθέμενες ιδεολογίες. Στην πραγματικότητα, οι ηγεμονικές δομές εξακολουθούν να επικρατούν στο εκπαιδευτικό σύστημα, διακρίνοντας μεταξύ των «καλών» και «κακών» γλωσσών ή μεταβιβάζοντας προϋποθέσεις και αξίες προς τα μέλη άλλων γλωσσικών ομάδων. Οι δομές της εξουσίας και οι ανισότητες συχνά δημιουργούνται συστηματικά ή επιβάλλονται από τη γλώσσα στην εκπαίδευση και στερούν από διάφορες ομάδες του πληθυσμού την ίση συμμετοχή στην εκπαίδευση και τις ευκαιρίες, και ταυτόχρονα συσχετίζουν γλωσσικές ομάδες με συγκεκριμένες αποδόσεις και αξίες.

Παρόλο που τα παιδιά από πολυγλωσσικές οικογένειες συχνά διαθέτουν μεγάλο αριθμό πολιτιστικών και γλωσσικών δεξιοτήτων επειδή μεγαλώνουν σε διαφορετικά πλαίσια, οι περισσότεροι από αυτούς τους πόρους δεν χρησιμοποιούνται ουσιαστικά. Αυτό αποδεικνύεται επίσης από αρκετές μελέτες στις ΗΠΑ σχετικά με φοιτητές με λατινοαμερικανική προέλευση και άλλες γλωσσικές μειονότητες. Θεσμικές προσδοκίες και αντιδράσεις σε άτομα συγκεκριμένης καταγωγής συχνά περιπλέκουν τη γλωσσική ανάπτυξη και εκπαίδευση. Οι γλωσσικές ιδεολογίες διαμορφώνουν συμπεριφορές απέναντι στους μαθητές, οι οποίες περιορίζουν τις ικανότητες των παιδιών από την αρχή, για παράδειγμα, επειδή έχουν από αυτά προσδοκίες που σχετίζονται με την εργατική τάξη.

Μια εθνογραφική μελέτη σε ένα γυμνάσιο στις ΗΠΑ, με τίτλο «Αγγλικά ως πρόγραμμα δεύτερης γλώσσας», διαπίστωσε ότι οι λατινοαμερικανοί δεν αποδίδουν τη συμμετοχή τους σε ειδικά μαθήματα γλώσσας στα γλωσσικά τους ελλείμματα, αλλά μάλλον ως αξιολόγηση του ιστορικού τους και της μητρικής τους γλώσσας και επομένως ως ένδειξη της έλλειψης πνευματικής τους ικανότητας. Ταυτόχρονα, πολλοί δάσκαλοι σε αυτές τις τάξεις δείχνουν απογοήτευση καθώς και αρνητικές συμπεριφορές και υποθέσεις ότι οι μαθητές δεν είναι έχουν κίνητρο, είναι τεμπέληδες και αχάριστοι. Αυτό αντικατοπτρίζεται επίσης σε μια μελέτη του 2008 που καταγράφει ότι τα άτομα με λατινοαμερικανικό υπόβαθρο, κατά μέσον όρο παραμένουν σε τέτοια προγράμματα δύο φορές περισσότερο από τους λευκούς ή Ασιάτες φοιτητές. Τα μαθήματα που επικεντρώνονται στα ελλείμματα και κατά συνέπεια φέρουν την ετικέτα αυτή («Αγγλικά ως Δεύτερη γλώσσα»), έχουν αρνητική επίδραση στους μαθητές, καθώς αυτοί συχνά δεν μπορούν να οικοδομήσουν μια θετική εκδοχή της ταυτότητας.

β) Εθνογραφικό Παράδειγμα

Η εθνογραφική μέθοδος της «discursive shadowing», η οποία παρατίθεται εδώ ως παράδειγμα άλλων σημαντικών ανθρωπολογικών μεθόδων σε μια μελέτη της Creese & Dewilde (2016), μπορεί να εξηγήσει διαρθρωτικά προβλήματα στην καθημερινή ζωή των εκπαιδευτικών γενικότερα και στη φροντίδα ξένων και/ ή πολύγλωσσων μαθητών επί τόπου, τα οποία κανονικά δεν θα ήταν ορατά. Ο/ η ερευνητής, στην περίπτωση αυτή δίγλωσσος/η δάσκαλος/ δασκάλα, φορά ένα μικρόφωνο και μία συσκευή ηχογράφησης στο σχολείο για μεγάλο χρονικό διάστημα (στην περίπτωση αυτή για ένα χρόνο) και καταγράφει όλα όσα συμβαίνουν ενώ ο ερευνητής τον ακολουθεί μέσω συμμετοχικής παρατήρησης σε διαφορετικά μέρη και καταστάσεις. Ο Mohammed, ο δίγλωσσος συνοδευτικός δάσκαλος, ήταν υπεύθυνος για Σομαλούς μαθητές με χαμηλότερη βαθμολογία στο Ullstad της Νορβηγίας, οι οποίοι ήταν στη Νορβηγία μεταξύ οκτώ μηνών και πέντε ετών και είχαν μικρή επίσημη εκπαίδευση. Τυπικές καταστάσεις που αντιμετώπισε στο έργο του ήταν ότι αυτοί οι μαθητές έφευγαν όταν έγραφαν ένα τεστ μαθηματικών, ή δεν εμφανίζονταν επειδή φοβόντουσαν μήπως αποτύχουν, ή ότι δεν θα καταλάβαιναν τις ασκήσεις. Ο Mohammed συζήτησε αυτές τις περιπτώσεις με τους μαθητές, τους οποίους αργότερα προσπαθούσε να βρει στο σχολείο και τελικά τους έβρισκε στο διάδρομο, ή με τον ερευνητή, αλλά ποτέ με έναν από τους τακτικούς δασκάλους. Ο τελευταίος δεν έδειξε κανένα ενδιαφέρον για την κατανόηση των λόγων ή για την επίλυση προβλημάτων, αντίθετα ασχολήθηκε αποκλειστικά με τους «κανονικούς» μαθητές. Οι προσπάθειες να βοηθηθούν οι μαθητές, όπως το αίτημα του Mohammed να τους επιτραπεί να χρησιμοποιήσουν ένα λεξικό για το τεστ ώστε να κατανοήσουν τις ερωτήσεις, απορρίφθηκαν, αν και αυτή είναι μια έγκυρη μέθοδος στη δίγλωσση διδασκαλία.

Αυτή η μελέτη δείχνει ότι, παρά την κατάλληλη πολιτική για τη χρήση συνοδών εκπαιδευτικών για την υποστήριξη ξενόγλωσσων φοιτητών, η υλοποίηση μπορεί να είναι ανεπαρκής, διότι αφενός υπάρχουν δομές εξουσίας (το χάσμα μεταξύ των τακτικών δασκάλων και των συνοδών δασκάλων), η δουλειά αυτή περιφρονείται, και αφετέρου, υπάρχει έλλειψη κατάλληλων οδηγιών και κοινών διαδικασιών.

Σκεφτείτε περαιτέρω

- Πώς επηρεάζει τη ταυτότητά σας η ικανότητα να εκφράζεστε καθημερινά στην πρώτη σας γλώσσα;
- Πώς εκδηλώνεται η πολυγλωσσία στο έργο σας και πώς την αντιμετωπίζετε στην τάξη;
- Μιλάτε κάποια ξένη γλώσσα, η οποία δεν ακολουθεί το πρότυπο των άκρως αποδεκτών γλωσσών (γαλλικά, αγγλικά, ιταλικά κ.λπ.);
- Χρησιμοποιείτε λέξεις στη μητρική γλώσσα των γειτόνων σας που ζουν κοντά στο σπίτι σας;



TRANSCA

- Ανήκει κάποιος στην κοινωνία σας εάν δεν μιλά τη γλώσσα σας;
- Φανταστείτε ότι συζητάτε με κάποιον για ένα συναισθηματικό θέμα για εσάς. Σκεφτείτε ότι κάποιος σας αναγκάζει σε μια τέτοια στιγμή να χρησιμοποιήσετε τη δεύτερη γλώσσα που τώρα μαθαίνετε.

Πηγές

Bequedan-Lopez, P., Hernandez, S J. (2011). Language Socialization across Educational Settings. In Levinson, B. A. U. / Pollock, M. (Ed.), *A Companion to the Anthropology of Education*. Chichester: Wiley-Blackwell. (197-211).

Creese, A., Dewilde, J. (2016). Discursive Shadowing in Linguistic Ethnography. Situated Practices and Circulating Discourses in Multilingual Schools. In *Anthropology & Education Quarterly* 47 (3). (329-339).

Draxl, A.-K. (2013). Der Wert von Sprachen: Fragen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext. In Binder, S., Klien, H., Kössner, E. (Ed.): Wenn KSA zur Schule geht: Kultur- und Sozialanthropolog_innen im Bildungsbereich zwischen Forschung und Praxis. Konferenzbericht: 8. Tage der Kultur- und Sozialanthropologie 2013. In *Austrian Studies in Social Anthropology*., Sondernummer KSA-Tage 2013, 27. 7-11.

<https://www.univie.ac.at/alumni.ksa/assa/ausgaben/assa-ksa-tage/ksa-tage-2013/wenn-ksa-zur-schule-geht/> (31.01.2020 16:00).

McCarty, T. L., Warhol, L. (2011). The Anthropology of Language Planning and Policy. In Levinson, B. A. U., Pollock, M. (Ed.), *A Companion to the Anthropology of Education*. Chichester: Wiley-Blackwell (177–190).

Mulsbary, C. (2014). „Will this hell never end? “: Substantiating and Resisting Race-Language Policies in a Multilingual High School. *Anthropology & Education Quarterly* 45 (4). (337-390).

Ryes, A., Wortham, S. (2011). Linguistic Anthropology of Education. In Levinson, B. A. U., Pollock, M. (Ed.), *A Companion to the Anthropology of Education*. Chichester: Wiley-Blackwell (137–153).

Συγγραφείς: Christa Markom & Jelena Tomic (Austria)

Η υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την προσκόμιση αυτής της δημοσίευσης δεν αποτελεί υποστήριξη του περιεχομένου, η οποία αντικατοπτρίζει μόνο τις απόψεις των δημιουργών και η Επιτροπή δεν μπορεί να θεωρηθεί υπεύθυνη για οποιαδήποτε χρήση των πληροφοριών που περιέχονται σε αυτήν.



ΕΤΕΡΟΠΟΙΗΣΗ

Γιατί να διαβάσετε αυτό το κείμενο;

Κατά μία ευρεία έννοια, η ετεροποίηση είναι μία γνωσιακή διαδικασία, κατά την οποία αποκτούμε υπόσταση ως εαυτοί με προσανατολισμό προς τους άλλους. Συνηθέστερα, ο όρος αναφέρεται σε μια διαδικασία όπου ένα άτομο ή μια ομάδα γίνεται αντιληπτή από ένα άλλο άτομο ή μια άλλη ομάδα (ο «Εαυτός»), ως διαφορετικό/ ή («ο Άλλος») με τρόπο θεμελιώδη και, ως εκ τούτου, δεν ανήκει στην ίδια κοινωνικοπολιτισμική κατηγορία. Ο «Εαυτός» ενεργεί ως η νόρμα και αξιολογεί εκείνους που δεν ανταποκρίνονται σε αυτή τη νόρμα ως «Άλλους». Θεωρώντας ότι στερείται τα βασικά χαρακτηριστικά του "Εαυτού", ο "Άλλος" θεωρείται και αντιμετωπίζεται ως κατώτερος και, πιθανώς, ως απειλή.

Χρησιμοποιώντας ένα παράδειγμα από τον εκπαιδευτικό τομέα, μια πράξη ετεροποίησης είναι η διαφοροποίηση μεταξύ των μαθητών με βάση διαφορετικά πολιτισμικά (γλώσσα, κοινωνική τάξη και θρησκευτική πεποίθηση, εθνοτική ή εθνική καταγωγή, φυλή) ή/ και βιολογικά (σωματικά) χαρακτηριστικά. Τα υποτιμητικά ψευδώνυμα, ή ο εκφοβισμός, και η ρατσιστική παρενόχληση μαθητών από άλλους μαθητές, λόγω της εθνικής τους καταγωγής, αποτελούν σχετικά παραδείγματα. Με παρόμοιο τρόπο, οι εκπαιδευτικοί, ή οι γονείς, εμπλέκονται σε μια πράξη ετεροποίησης, η οποία έχει ως αποτέλεσμα τη διάκριση, όταν θεωρούν έναν μαθητή, ή μια ομάδα μαθητών, ως "αποκλίνουσες", λόγω του χρώματος, του φύλου, της σεξουαλικότητας κ.λπ. Άλλο ένα παράδειγμα είναι διαμαρτυρίες γονέων κατά του δικαιώματος στη σχολική εκπαίδευση που δίνεται σε παιδιά προσφύγων.

Ιστορικό πλαίσιο

Η έννοια της ετεροποίησης προέρχεται από τους τομείς της φιλοσοφίας, της ψυχολογίας, της κριτικής θεωρίας και των μετα-αποικιακών σπουδών. Είναι μέρος μιας επιστημονικής προσπάθειας για την κατανόηση διαδικασιών ταυτοποίησης και κατηγοριοποίησης, την κατασκευή του «Εαυτού» και του «Άλλου» και τους τρόπους, με τους οποίους οι κοινωνικές σχέσεις εφαρμόζονται και βιώνονται στο πλαίσιο της κοινωνικής ζωής. Από μια φαινομενολογική άποψη, η ετεροποίηση είναι ο συστατικός παράγοντας για τη δημιουργία και επιβεβαίωση της εικόνας του "Εαυτού". Το "Άλλο" είναι το αντίστοιχο που δημιουργείται από τον "Εαυτό", προκειμένου αυτός/ αυτή/ αυτό να αυτοπροσδιοριστεί (San Martín 2017). Προσεγγίζοντας το θέμα από τη σκοπιά του φεμινισμού, το «Άλλο» αναφέρεται σε αυτό που σημαίνει «να είσαι γυναίκα». Οι γυναίκες βρίσκονται σε μια υποδεέστερη κοινωνική θέση σε σχέση με τους άνδρες, η οποία θεωρείται η κανονιστική

TRANSCA

υπαρξιακή κατάσταση (De Beauvoir 1949).

Στην αποικιακή εποχή, η πρακτική της ετεροποίησης δικαιολογούσε τη φυσική κυριαρχία και την πολιτισμική υποταγή των αποικιοκρατούμενων ανθρώπων από τη «Δύση». Οι μη ευρωπαϊκές / μη δυτικές χώρες τοποθετούνται σε έναν απόμακρο, συμβολικό χώρο σε σύγκριση με τη «Δύση», η οποία θεωρείται ως το κανονιστικό κέντρο του κόσμου. Ο οριενταλισμός ξεχωρίζει ως ένα εξαιρετικό παράδειγμα ετεροποίησης, αφού γίνεται αντιληπτός ως εικόνα του κόσμου, υποβιβασμένη σε μία δευτερεύουσα θέση, όσον αφορά στον πολιτισμό, τις αξίες, τους τρόπους ζωής και τους θεσμούς των «ανατολικών» (και κυρίως μουσουλμανικών) «λαών» και «πολιτισμών» σε σύγκριση με τους "Δυτικούς" (Said 1978).

Στη σύγχρονη εποχή της εντατικοποιημένης και εκτεταμένης μετανάστευσης και (εθνο-θρησκευτικών) συγκρούσεων, η διαδικασία της ετεροποίησης αφορά στις σχέσεις μεταξύ μειονοτήτων και πλειοψηφιών και περιλαμβάνει διεκδικήσεις δικαιωμάτων στην πολιτισμική έκφραση. Σε αυτό το πλαίσιο, η ετεροποίηση αντικειμενοποιεί συγκεκριμένα πολιτισμικά ή / και (υποτιθέμενα) βιολογικά χαρακτηριστικά, που υπονοούνται ότι είναι τα σημαντικά όρια ταυτοποίησης, βάσει των οποίων διακρίνονται διαφορετικές ομάδες. Οι πολιτισμικές και βιολογικές διαφορές θεωρούνται δείκτες διαφοράς (Benhabib 2002). Έτσι, η ετεροποίηση έχει ως συνέπεια την απόδοση μίας "κατώτερης" ταυτότητας σε μια ομάδα από μία άλλη και επηρεάζει, με υλικούς και κοινωνικοπολιτικούς (συνήθως αρνητικούς) τρόπους, όλα τα εμπλεκόμενα πρόσωπα (Wilson & Mitchell 2003).

α) Συζήτηση

Με ανθρωπολογικούς όρους, η ετεροποίηση περιγράφει την αναγωγική δράση της επισήμανσης και του ορισμού ενός ατόμου, ή μιας ομάδας, ως κάποιου που ανήκει σε μια κοινωνικά υποδεέστερη κατηγορία. Οι διεκδικήσεις για δικαιώματα στον πολιτισμό είναι το βασικό εργαλείο για τη δημιουργία του "Άλλου" (Abu-Lughod 1991). Η συνθήκη και η ιδιότητα του να είσαι ο «Άλλος» είναι η κατάσταση, στην οποία είσαι διαφορετικός και αντίθετος του ατόμου ή/ και του συλλογικού «Εαυτού». Η έννοια της ετεροποίησης αναφέρεται στη διαδικασία ταξινόμησης, η οποία συνεπάγεται τη διαίρεση ανθρώπων, αντικειμένων και άλλων φαινομένων με βάση κοινωνικά προκαθορισμένες κατηγορίες ή τύπους. Η ταξινόμηση προσώπων και ομάδων ως "Άλλοι" και "Εαυτοί" διερευνάται από τους Durkheim και Mauss στο διάσημο βιβλίο τους Primitive Classification (2009 [1903]). Η βασική ιδέα είναι ότι τα πρότυπα σκέψης είναι ένα κοινωνικό προϊόν που σχετίζεται με την κοινωνική οργάνωση. Έτσι, διαφορετικές κοινωνίες παράγουν διαφορετικά είδη σκέψης και κατανόησης του κοινωνικού κόσμου, καθώς και του "Εαυτού" και του "Άλλου". Πριν από αυτό, η βικτοριανή ανθρωπολογία παρήγαγε διαφορετικότητα ταξινομώντας και αξιολογώντας κοινωνίες με βάση ιδέες σχετικά με την πρόοδο και την πολιτισμική εξέλιξη.



TRANSCA

Αργότερα, στον 20ο αιώνα, ο Levi Strauss (1955) ισχυρίστηκε ότι οι άνθρωποι έχουν δύο στρατηγικές για την αντιμετώπιση του «Άλλου»: την ενσωμάτωση, περιορίζοντας τυχόν όρια μεταξύ τους, ή τον αποκλεισμό, ορίζοντας περιορισμούς και διατηρώντας τα περιθώρια.

Η ετεροποίηση στην ανθρωπολογία αναφέρεται σε διαδικασίες ταυτοποίησης και κατηγοριοποίησης, οι οποίες σχετίζονται με την εξουσία. Έχει θεωρηθεί ως μια μορφή πολιτικού αποκλεισμού, που δημιουργείται από εθνοτικές, εθνικές, θρησκευτικές και άλλες ιδεολογίες και επιβάλλεται από κοινωνικούς θεσμούς ή / και άτυπες κοινωνικές δομές. Αυτή η διαδικασία περιλαμβάνει ασυμμετρίες στην κοινωνικοπολιτική ισχύ σε ένα δεδομένο κοινωνικό σύστημα (Jenkins 1996). Ο Michel Foucault υποστήριξε, ότι, όταν ονομάζουμε μια ομάδα ως «Άλλους», επισημαίνουμε τις αντιληπτές αδυναμίες τους προκειμένου να επισημανθεί μια σχέση μεταξύ υποδεέστερων και ανώτερων. Η κυρίαρχη ομάδα είναι σε θέση να επιβάλει τη δύναμη και την υπεροχή της στους «Άλλους», υποτιμώντας τους (Foucault 2000a, b).

β) Εθνογραφικό παράδειγμα

Η διαδικασία της ετεροποίησης, όπως εκτελείται στην σχολική τάξη, διερευνάται σε μια μελέτη των τρόπων με τους οποίους οι Νορβηγοί εκπαιδευτικοί εισάγουν πτυχές της πολιτισμικής ποικιλομορφίας σε φοιτητές/τριες, που θα γίνουν εκπαιδευτικοί, κατά τη διάρκεια ενός υποχρεωτικού μαθήματος πάνω στην «Παιδαγωγική και Μαθητική Γνώση» (Nilsen, Fylkesnes & Mausethagen 2017). Η μελέτη διαπιστώνει ότι οι εκπαιδευτικοί μιλούν για την «πολιτισμική ποικιλομορφία» ως κάτι που αφορά τους «άλλους». Οι «Άλλοι» είναι οι μαθητές και οι γονείς, οι οποίοι διαφέρουν από τους εκπαιδευτικούς στο ότι έχουν διαφορετικούς πολιτισμούς, γλώσσες, μεταναστευτικές ιστορίες και θρησκείες και είναι εμφανισιακά και κοινωνικά διαφορετικοί (ibid 43).

Οι συγγραφείς περιγράφουν αυτόν τον τρόπο ομιλίας ως πρακτική ετεροποίησης, στην οποία ο «φυσιολογικός» εκπροσωπεί εμάς και ο «ασυνήθιστος» εκπροσωπεί αυτούς, μέσω έμμεσων ή άμεσων κατασκευασμένων αντιθέσεων (ibid 44). Η ετεροποίηση προκύπτει σε πρακτικές που σχετίζονται με τον πολιτισμό, τις κοινωνικές πτυχές, την πολυγλωσσία, τη μετανάστευση, την εθνικότητα, την ορατότητα και τη θρησκεία (ibid 48). Η μελέτη υποστηρίζει ότι η συνεχιζόμενη και θεωρούμενη ως δεδομένη παραγωγή ετερότητας στην τάξη μπορεί να οδηγήσει στον κοινωνικό αποκλεισμό κάποιων μαθητών (ibid 42). Η συνειδητοποίηση των τρόπων με τους οποίους οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως «Άλλοι» στην κοινωνία είναι ένα σημαντικό εργαλείο για την αντιμετώπιση των άνισων σχέσεων εξουσίας και την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ισότητας (41) σε δημογραφικά διαφορετικές κοινωνίες (ibid 48).

Σε μια άλλη μελέτη (Borero et al. 2012), τα σχολεία εξετάζονται ως πολιτισμικά πλαίσια



TRANSCA

που έχουν τη δύναμη και τη δυνατότητα να αντιληφθούν τους νέους ως «άλλους» με τρόπο που τους εμποδίζει να δημιουργήσουν ουσιαστικές ακαδημαϊκές ταυτότητες, ενώ θα έπρεπε να προωθήσουν τα πολιτισμικά αγαθά των μαθητών. Οι ιθαγενείς έφηβοι της Χαβάης και οι δάσκαλοι και οι σύμβουλοί τους μιλούν για τις εμπειρίες τους σε δημόσια αστικά σχολεία στη Χαβάη (ibid 8-13). Η ετεροποίηση ορίζεται ως μια προσωπική, κοινωνική, πολιτισμική και ιστορική εμπειρία, που περιλαμβάνει πολιτισμική και φυλετική αμφισημία, κατηγοριοποίηση και απόδοση ταυτότητας, δυναμικές ιεραρχικής ισχύος και περιορισμένη πρόσβαση σε πόρους. Η δυναμική του σχολικού περιβάλλοντος αποκαλύπτει πολλαπλές ταυτότητες, στερεότυπα, ρατσισμό, στρατηγικές αντιμετώπισης του ρατσισμού και πολιτισμική υπερηφάνεια, που σχετίζονται με εμπειρίες του να είσαι ο «άλλος» στο σχολείο (ibid 3-6).

Η μελέτη τονίζει την ανάγκη για τους εκπαιδευτικούς να παρέχουν ευκαιρίες που προωθούν και ενισχύουν στρατηγικές που αντιμετωπίζουν τις εμπειρίες της περιθωριοποίησης και προσφέρουν μια αίσθηση ένταξης και συμμετοχής. Η δημιουργία ταυτότητας πρέπει να ενισχυθεί και να υποστηριχθεί μέσω εκπαιδευτικών ευκαιριών και αλληλεπιδράσεων που δίνουν προτεραιότητα στην ποικιλομορφία στα διαπολιτισμικά περιβάλλοντα και βοηθούν στη μετατροπή των σχολείων σε πολιτισμικά περιβάλλοντα που εξυψώνουν τον πολιτισμικό πλούτο (ibid 16-30).

Σκεφτείτε περαιτέρω

- Πώς μπορώ να δω και να σκεφτώ τους τρόπους με τους οποίους εγώ ταξινομώ τους ανθρώπους ως "άλλους" με λεκτικούς, γνωστικούς και συμβολικούς τρόπους;
- Σε ποια πλαίσια και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μπορώ να παρατηρήσω διαδικασίες ετεροποίησης;
- Τι μπορώ να κάνω για να ευαισθητοποιήσω τους μαθητές μου ώστε να είναι συνειδητοί και προσεκτικοί, ώστε να αποφεύγουν την ετεροποίηση;
- Πώς μπορώ να παρακινήσω και να εμπνεύσω τους μαθητές μου να εκτιμήσουν την πολιτισμική ποικιλομορφία ως θετικό και εμπλουτιστικό χαρακτηριστικό της κοινωνικής ζωής;

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ/ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ταξινόμηση, εξουσία, ταυτότητα, ποικιλομορφία-διαφορά, εθνοκεντρισμός, περιθωριοποίησης, διάκριση, πολιτισμός

Πηγές

Abu-Lughod, L. (1991). Writing Against Culture. In R.G. Fox (ed.) *Recapturing Anthropology: Working in the Present*. Santa Fe, NM: School of American Research Press. (137-162).



TRANSCA

Benhabib, S. (2002). *The Claims of Culture: Equality and Diversity in the Global Era*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.

Borrero, N. E., Yeh, Chr. J., Cruz Cr. I., Suda Jolene F. (2012). School as a Context for “Othering” Youth and Promoting Cultural Assets. *Teachers College Record*, 114. (1-37).

de Beauvoir, S.. (1989, [1952]) *The second sex*. New York: Vintage Books.

Durkheim, E., & Mauss, M. (2009 [1903]). *Primitive Classification*. London: Routledge.

Foucault, M. (2000a). Governmentality. In J.D. Faubion (Ed.) *Power. Essential Works of Foucault, 1954-1984*, vol. 3, New York: New Press. (201-222).

Foucault, M. (2000b). Subject and Power. In J.D. Faubion (Ed.) *Power. Essential Works of Foucault, 1954-1984*, vol. 3, New York: New Press. (326-348).

Jenkins, R. (1996). *Social Identity*. London: Routledge.

Lévi-Strauss, C. (1955). *Tristes tropiques*. Harmondsworth: Penguin.

Nilsen, A. B., Fylkesnes, S., & Mausestagen, S. (2017). The linguistics in othering: Teacher educators’ talk about cultural diversity. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 8(1). (40-50).

Said, E. 1978. *Orientalism*. London: Routledge & Kegan Paul.

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).

Wilson, R., A. & Mitchell, J., P. (2003). (Eds), *Human Rights in Global Perspective: Anthropological Studies of Rights, Claims and Entitlements*. London and New York: Routledge.

Συγγραφείς: Ιωάννης Μάνος, Γεωργία Σαρικούδη



TRANSCA

Η υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την προσκόμιση αυτής της δημοσίευσης δεν αποτελεί υποστήριξη του περιεχομένου, η οποία αντικατοπτρίζει μόνο τις απόψεις των δημιουργών και η Επιτροπή δεν μπορεί να θεωρηθεί υπεύθυνη για οποιαδήποτε χρήση των πληροφοριών που περιέχονται σε αυτήν.



ΠΟΛΙΤΙΚΗ

Γιατί να διαβάσετε αυτό το κείμενο;

Η έννοια της πολιτικής γίνεται κατανοητή στην ανθρωπολογία ως κοινωνικοπολιτισμικό και ιστορικό φαινόμενο. Έχει προσεγγιστεί ως μέσο διοίκησης και άσκησης εξουσίας. Η έννοια αναφέρεται σε μορφές διακυβέρνησης, που εκτελούνται από θεσμικά όργανα, οργανισμούς και υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και περιλαμβάνει δράσεις παρέμβασης και εφαρμοστικές πολιτικές, οι οποίες καθοδηγούν και κινητοποιούν σύνολα και μεμονωμένα άτομα. Η έννοια της πολιτικής περιλαμβάνει μορφές ελέγχου και ρύθμισης της κοινωνικής ζωής (π.χ. απασχόληση, δικαιώματα υπηκοότητας, εκπαίδευση, κ.λπ.), και ιδεολογικούς μηχανισμούς πειθούς, εξαναγκασμού και βίας (Wedel et al. 2005).

Η ανθρωπολογική μελέτη της εκπαιδευτικής πολιτικής προσεγγίζει τις πολιτικές για την εκπαίδευση ως πτυχές μιας κοινωνικής, πολιτισμικής και ιδεολογικής διαδικασίας. Εξετάζει τους τρόπους με τους οποίους οι διαδικασίες αυτές αναπαράγουν και αμφισβητούν καθεστώτα γνώσης και εξουσίας, δημιουργούν μορφές και πρακτικές σχολικής εκπαίδευσης και κατηγοριοποιούν ανθρώπους, ιδέες και πόρους μέσω της χρήσης ιδεολογιών. Απεικονίζει τις συνέπειες που έχουν αυτές οι αντιλήψεις στις συζητήσεις για την πολιτική και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος (Castagno & McCarty 2017).

Ιστορικό πλαίσιο

Η μελέτη της εφαρμογής πολιτικών είναι ένας πρόσφατα αναδυόμενος κλάδος στην ανθρωπολογία (Wright 2006). Οι Shore και Wright (1997) την έχουν προσεγγίσει ως μια σημαντική πτυχή της οργάνωσης ευρέων τμημάτων της κοινωνίας, ειδικά στις δυτικές κοινωνίες, και, όλο και περισσότερο, σε ολόκληρο τον κόσμο (ibid: 6). Έχουν τονίσει ότι οι πολιτικές αποτελούν εργαλεία άσκησης εξουσίας, τα οποία βοηθούν στην ανάλυση μεγάλης κλίμακας κοινωνικών και ιστορικών αλλαγών. Κατά την άποψή τους, η μελέτη της πολιτικής πρέπει να περιλαμβάνει όλους τους θεσμούς, από το διεθνές έως το τοπικό επίπεδο, τους πολίτες, τις διαδικασίες και τα σχετικά κείμενα που ρυθμίζουν πτυχές της κοινωνικής ζωής. Έτσι, έχουν εστιάσει σε κυβερνητικές μεταρρυθμίσεις, οπτικές των κυβερνητών και των κυβερνώμενων, και σε θέματα χάραξης πολιτικής. Η μελέτη των πολιτικών, ως κοινωνικών και πολιτισμικών κατασκευών, είναι ένας τρόπος για να μάθει κανείς περισσότερα σχετικά με τις διαδικασίες του πολιτικού μετασχηματισμού.

O Shore (2012: 92-93) έχει αναπτύξει περαιτέρω την ανθρωπολογική μελέτη της πολιτικής δείχνοντας πώς οι πολιτικές γίνονται αντιληπτές σε διαφορετικά πλαίσια και τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι τις ερμηνεύουν και τις βιώνουν. Παρόλο που η έννοια συνδέεται με ορθολογικές δυνάμεις που επιβάλλονται «από πάνω», από κάποια εξουσιαστική οντότητα, τα εθνογραφικά στοιχεία υπογραμμίζουν την ασάφεια, την αντιπαράθεση, τη διαπραγμάτευση και τη ρευστότητα που ενυπάρχουν σε αυτές τις διαδικασίες (ibid: 92).

Η κατανόηση του σχεδιασμού και της εφαρμογής πολιτικών περιλαμβάνει τη διερεύνηση των πλαισίων στα οποία εφαρμόζονται, πώς και γιατί ορισμένες πολιτικές «επιτυγχάνουν»

TRANSCA

ή «αποτυγχάνουν» και πώς τα αποτελέσματά τους ερμηνεύονται από όσους οι ζωές επηρεάζονται από αυτήν. Οι πολιτικές συμπυκνώνουν συμβολισμό, του οποίου το νόημα είναι πολιτισμικά και κοινωνικά συγκεκριμένο.

Συνολικά, κατά τη μελέτη της πολιτικής, η ανθρωπολογία αναζητά απαντήσεις σε ερωτήματα όπως τί σημαίνει η πολιτική σε οποιοδήποτε πλαίσιο, σε τί εξυπηρετεί και ποια είναι τα αποτελέσματά της, πώς σχετίζεται οποιαδήποτε πολιτική με άλλους θεσμούς και πρακτικές σε μια συγκεκριμένη κοινωνία, και ποιες είναι οι συνθήκες που καθιστούν δυνατή αυτήν μία πολιτική (ibid: 92-93).

α) Συζήτηση

Η εκπαιδευτική πολιτική μπορεί να γίνει κατανοητή ως οι ενέργειες των κυβερνήσεων σε σχέση με εκπαιδευτικά συστήματα και πρακτικές. Σε αυτό το πλαίσιο, δημόσια και ιδιωτικά ιδρύματα και υπηρεσίες συνεργάζονται με κρατικούς οργανισμούς προκειμένου να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν εκπαιδευτικές πολιτικές (Viennet & Pont 2017). Αυτές οι πολιτικές καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα θεμάτων, όπως τα προγράμματα σπουδών, την ποιότητα της μάθησης, την ίση μεταχείριση, τις παρεμβάσεις προώθησης της πολυπολιτισμικότητας σε σχολικά περιβάλλοντα, τους μηχανισμούς αξιολόγησης κ.λπ. Απευθύνονται προς και εφαρμόζονται από όλους τους παράγοντες που συμμετέχουν στη εκπαίδευση.

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές διαμορφώνονται μέσα από την όσμωση πολιτικών, οικονομικών, ιδεολογικών και πολιτισμικών διεργασιών. Ως αποτέλεσμα, όπως ισχυρίζεται η Apple (2003), το εκπαιδευτικό σύστημα γίνεται ένας χώρος, στον οποίο εμφανίζονται διαφωνίες για τους ορισμούς της εξουσίας και του πολιτισμού μεταξύ εκείνων που επωφελούνται από αυτές τις πολιτικές. Η διερεύνηση αυτών των διαδικασιών παρέχει τη βάση για τη μελέτη της εκπαιδευτικής πολιτικής και την καλύτερη κατανόηση όσων συμβαίνουν στα σχολεία και σε άλλα εκπαιδευτικά πλαίσια.

Οι Hamman & Rosen (2011) ορίζουν την εκπαιδευτική πολιτική ως μια μορφή κοινωνικοπολιτισμικής πρακτικής, που περιλαμβάνει προσπάθειες από μια σειρά φορέων με διαφορετικούς βαθμούς θεσμοθετημένης εξουσίας για να: α) ορίσουν τί είναι προβληματικό στη διαδικασία της εκπαίδευσης, β) να σχηματίσουν ερμηνείες και να προτείνουν τρόπους σχετικά με το πώς πρέπει να επιλυθούν τα προβλήματα, και γ) να οραματιστούν προς ποια κατεύθυνση θα πρέπει να κινηθούν οι μελλοντικές προσπάθειες για αλλαγές.

Αυτή η σύλληψη της εκπαιδευτικής πολιτικής εφιστά την προσοχή σε κοινωνικές και πολιτισμικές διαδικασίες ερμηνείας, αμφισβήτησης, προσαρμογής, συμβιβασμού, και μερικές φορές, αντίστασης, οι οποίες διαμορφώνουν όλο το εύρος τους συνεχούς μεταξύ πολιτικής και πρακτικής. Επισημαίνει, επίσης, την ποικιλομορφία και την αλληλεπίδραση των δρώντων που συμμετέχουν στις εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Η ανθρωπολογική μελέτη της εφαρμογής πολιτικών για την εκπαίδευση διαφωτίζει τις κοινωνικά κατασκευασμένες όψεις των παραπάνω πτυχών της πολιτικής. Αυτή η οπτική θεωρεί ότι, όχι μόνο, οι πολιτικές λύσεις, αλλά και τα υποτιθέμενα «προβλήματα», τα οποία αντιμετωπίζουν οι πολιτικές, είναι προϊόν κοινωνικών και πολιτισμικών διαδικασιών



(ibid: 466).

β) Εθνογραφικό παράδειγμα

Οι Lundin & Torpsten (2018) διερευνούν τη σχέση ανάμεσα στις κρατικές πολιτικές ενάντια στις διακρίσεις και την υποτιμητική μεταχείριση, στη Σουηδία, και τους τρόπους, με τους οποίους τα σχολεία τεκμηριώνουν τις πολιτικές πρόληψης για αυτά τα θέματα, τις οποίες σχεδιάζουν και αποτυπώνουν στις επίσημες εκθέσεις τους. Σύμφωνα με το νόμο για την εκπαίδευση, όλα τα σχολεία στη Σουηδία πρέπει να εργαστούν με στόχο την προστασία των δικαιωμάτων και των ίσων ευκαιριών των μαθητών τους. Τα μέτρα, τα οποία θα εισάγουν τα σχολεία, θα πρέπει να περιγράφονται στα επονομαζόμενα «σχέδια ισότητας», τα σχολικά έγγραφα για το σχεδιασμό πολιτικών. Τα σχολεία πρέπει να αναφέρουν τον τρόπο, με τον οποίο θα αντιμετωπίζουν υποτιμητικές συμπεριφορές σε επτά πεδία: φύλο, διεμφυλική ταυτότητα ή έκφραση, εθνοτική καταγωγή, θρησκεία ή άλλες πεποιθήσεις, αναπηρία, σεξουαλικός προσανατολισμός και ηλικία.

Η μελέτη εξετάζει τα έγγραφα σχολείων υποχρεωτικής φοίτησης σε δύο δήμους στη νότια, δύο στη κεντρική και δύο στη βόρεια Σουηδία. Το δείγμα περιλαμβάνει αστικά σχολεία, δημοτικά σχολεία μεσαίου μεγέθους και αγροτικά σχολεία και εκατόν δέκα «σχέδια ισότητας». Η μελέτη αποσκοπεί στο να κατανοήσει τις οπτικές που εμπεριέχονται στα σχολικά έγγραφα, καθώς και τις απόψεις και τα πρότυπα των μαθητών που καταγράφονται. Κάθε επιλεγμένο κείμενο έχει συγγραφεί από το προσωπικό του σχολείου. Σε ορισμένα σχολεία, η ανάλυση βασίζεται σε ένα ερωτηματολόγιο, που δίνεται σε μαθητές, ή και σε γονείς. Τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης περιλαμβάνουν τις αιτίες διακρίσεων και υποτιμητικής μεταχείρισης στα σχολεία, τις λύσεις που προτείνονται στα «σχέδια ισότητας» και τις κατηγορίες των μαθητών που μετέχουν στις διεργασίες αυτές.

Οι ερευνητές προσδιορίζουν τρεις παραλλαγές απόψεων στο υλικό που εξετάζουν: την άποψη για το «τέλειο» σχολείο, αυτή για το «σεσημασμένο» σχολείο, και την άποψη «περί εκπαίδευσης». Αυτές οι απόψεις διαφέρουν στον τρόπο, με τον οποίο προσλαμβάνουν τις διακρίσεις και την υποτιμητική μεταχείριση και, αντίστοιχα, τις ευκαιρίες που προσφέρουν στους μαθητές τους. Τα εμπειρικά δεδομένα δείχνουν ότι στην άποψη για το «τέλειο» σχολείο δεν υφίστανται προβλήματα. Όλοι αισθάνονται ασφαλείς και δεν υπάρχει ανάγκη για εξεύρεση λύσεων. Εδώ, το μοναδικό υποκείμενο, το οποίο περιγράφεται, ότι υπάρχει στο σχολείο αυτό, είναι ο «τέλειος» μαθητής. Στην άποψη για το «σεσημασμένο» σχολείο, οι μη συμμορφούμενοι μαθητές είναι αυτοί που προκαλούν προβλήματα και η λύση είναι να διαπαιδαγωγηθούν. Ειδικότερα, περιγράφονται δύο υποκείμενα, ο μη συμμορφούμενος και ο λειτουργικός μαθητής. Στην τρίτη άποψη «περί εκπαίδευσης», τα προβλήματα είναι οι ισχύοντες κανόνες, οι οποίοι αποτελούν τις αιτίες που δημιουργούν τις ανισότητες.

Οι τρεις απόψεις συνεπάγονται πολύ διαφορετικούς τρόπους κατανόησης του σχολικού πλαισίου και των πολιτικών, που θεωρούνται κατάλληλες για την αποφυγή υποτιμητικών συμπεριφορών και την προστασία των μαθητών. Το «τέλειο» σχολείο ξεχωρίζει με την ανυπαρξία προβλημάτων και τη συνεπακόλουθη αντίληψη ότι δεν χρειάζονται λύσεις εκεί

TRANSCA

όπου δεν υπάρχουν προβλήματα. Στο «σεσημασμένο» σχολείο, η αιτία για την επαναλαμβανόμενη εμφάνιση προβλημάτων είναι οι δυσλειτουργικοί μαθητές. Στα «σχέδια ισότητας» οι δυσλειτουργικοί μαθητές θεωρούνται αδαείς και πρέπει να διαπαιδαγωγηθούν κατάλληλα. Η τρίτη άποψη ενθαρρύνει την αμφισβήτηση των υπαρχόντων κανόνων και την υιοθέτηση μιας κριτικής προσέγγισης για την αποφυγή συμπεριφορών διάκρισης.

Σκεφτείτε περαιτέρω

- Πώς εφαρμόζονται οι κρατικές εκπαιδευτικές πολιτικές στο σχολείο;
- Πώς επηρεάζει αυτό τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς;
- Μπορούν οι εκπαιδευτικοί και όσοι μετέχουν στη διοίκηση της εκπαίδευσης να παρέμβουν στις κεντρικές πολιτικές που σχεδιάζονται από το κράτος;

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ/ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Εξουσία, διακυβέρνηση, υποκειμενικότητα, ιδεολογία.

Πηγές

Apple, M. (2003). *The State and the Politics of Knowledge*, London: Routledge.

Castagno, A. E., & McCarty, T. L. (2017). *The anthropology of education policy: Ethnographic inquiries into policy as sociocultural process*. London: Taylor and Francis.

Hamann, Ed., T. & Rosen, L. (2011) What Makes the Anthropology of Educational Policy Implementation “Anthropological”? In Levinson, Br. A. U. & Pollock, M. (Eds) *A Companion to the Anthropology of Education*. Chichester: Wiley-Blackwell. (461–477).

Lundin, M. & Torpsten, A. Chr. (2018). The “flawless” school and the problematic actors: Research on policy documents to counteract discrimination and degrading treatment in schools in Sweden. *European Journal of Education*, 53. (574–585).

Shore, Chr. (2012) Anthropology and Public Policy. In Fardon R., (et al.) (Eds) *The Sage Handbook of Social Anthropology*, Los Angeles: Sage. (89-104).

Shore, Ch, & Wright, S. (1997). *Anthropology of public policy: Critical perspectives on governance and power*. London: Routledge.

Viennet R., & Pont B. (2017). Education Policy Implementation: A Literature Review and Proposed Framework, *OECD Education Working Paper*, 162. (1-62).

Wedel, J. (et al.) (2005). Toward an Anthropology of Public Policy. In *The Use and Usefulness of the Social Sciences: Achievement, disappointments, and promise, Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 600(1). (30–51).



TRANSCA

Wright, S. (2006). Anthropology of Policy. *Anthropology News*. (22)

Συγγραφείς: Ioannis Manos, Georgia Sarikoudi (GREECE)

Η υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την προσκόμιση αυτής της δημοσίευσης δεν αποτελεί υποστήριξη του περιεχομένου, η οποία αντικατοπτρίζει μόνο τις απόψεις των δημιουργών και η Επιτροπή δεν μπορεί να θεωρηθεί υπεύθυνη για οποιαδήποτε χρήση των πληροφοριών που περιέχονται σε αυτήν.



ΕΞΟΥΣΙΑ

Γιατί να διαβάσετε αυτό το κείμενο;

Η έννοια της εξουσίας συχνά κατανοείται και μελετάται ως η ικανότητα, ή το δικαίωμα, που δίνεται από την κοινωνική συναίνεση σε μια ομάδα, ή άτομο, για τη λήψη αποφάσεων που επηρεάζουν τα μέλη της κοινωνίας. Από συστημική άποψη, η εξουσία θεωρείται ως ο τρόπος, με τον οποίο η κοινωνία επιβάλλει θεσμοθετημένους περιορισμούς στην ατομική δράση. Από πλευράς εμπλεκόμενων, η εξουσία σχετίζεται με την ικανότητα των ατόμων να επηρεάζουν τις επιλογές και τις αποφάσεις που λαμβάνουν οι άλλοι. Οι σχέσεις εξουσίας, επομένως, δεν είναι στατικές, αλλά εγγενώς πολυκατευθυντικές πτυχές όλων των κοινωνικών σχέσεων.

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η εξουσία μπορεί να συσχετιστεί με επίσημες και ανεπίσημες θεσμικές δομές και με τα άτομα που τις εκπροσωπούν. Από αυτή την άποψη, η έννοια της εξουσίας είναι χρήσιμη για να περιγράψει το πως αυτές οι δομές επηρεάζουν τον τρόπο, με τον οποίο το διοικητικό προσωπικό, οι δάσκαλοι και οι μαθητές επιλέγουν να ενεργήσουν ή όχι. Για παράδειγμα, ενώ οι δάσκαλοι και το διοικητικό προσωπικό κατέχουν θεσμική θέση και εξουσία, οι μαθητές, πολύ συχνά, και πολύ εύκολα, βρίσκουν τρόπους για να ανατρέψουν αυτή τη σχέση και να ασκήσουν τη δική τους εξουσία, είτε άμεσα, είτε έμμεσα, με πρακτικές που διαμορφώνουν το μαθησιακό περιβάλλον. Σε ένα πολιτισμικά ποικιλόμορφο σχολικό περιβάλλον, οι πολιτισμικές διαφορές μπορούν να λειτουργήσουν ως πηγή ενδυνάμωσης, ή αποδυνάμωσης, μεταξύ των δασκάλων, των μαθητών και των συνομηλίκων τους.

Ιστορικό πλαίσιο

Οι ανθρωπολόγοι έχουν διερευνήσει τις σχέσεις εξουσίας με πολλούς τρόπους, από τη φυσική κυριαρχία έως τη συμβολική ενδυνάμωση. Όπως το κατανοεί ο Weber, η εξουσία «είναι η ικανότητα να επιβάλλει κάποιος τη βούληση του στη συμπεριφορά των άλλων» (1978 [1919]), με άλλα λόγια, την ικανότητα να οδηγήσει κάποιον, να κάνει κάτι που διαφορετικά δεν θα έκανε. Η συστημική, ή δομική δύναμη, όπως ορίζεται από τις μαρξιστικές προσεγγίσεις, μπορεί να εντοπιστεί στον καταμερισμό της εργασίας, στο νομοθετικό σύστημα και σε άλλα δομικά χαρακτηριστικά της κοινωνίας. Πρακτικά, όλοι οι άνθρωποι έχουν κάποια δύναμη ή επιρροή. Ωστόσο, αυτή η ιδιότητα κατανέμεται άνισα και εξαρτάται πάντα από το πλαίσιο (Eriksen 2001: 157-175).

Η κοινωνικοπολιτισμική ανθρωπολογία έχει μελετήσει πτυχές της εξουσίας σε διάφορες μορφές κοινωνικής οργάνωσης (μη κρατικές και κρατικές κοινωνίες) και εντός τόσο ιεραρχικών, όσο και ισότιμων κοινωνικών σχέσεων. Η αποικιοκρατία επηρέασε σε μεγάλο βαθμό τις ανθρωπολογικές αντιλήψεις περί εξουσίας και σχέσεων εξουσίας μεταξύ εθνών, ομάδων και ατόμων (Morton 1967). Οι ανθρωπολόγοι έχουν αναλύσει πώς διεκδικείται και αμφισβητείται η εξουσία, και πώς οι μορφές κυριαρχίας διεκδικούνται μέσω της χρήσης γλώσσας, τελετουργίας και ισχύος, και τους τρόπους αντίστασης που παρουσιάζοντα από τα κοινωνικά υποκείμενα. Έχουν, επίσης, εξετάσει τη γραφειοκρατική

TRANSCA

εξουσία στις κοινωνίες με κράτος και τη διαιώνιση της θεσμικής εξουσίας, καθώς και τα διάφορα συστήματα, μέσω των οποίων η εξουσία νομιμοποιείται, επιβάλλεται και αμφισβητείται (Niezen 2018).

Η έννοια της ηγεμονίας, κατά τον Gramsci (1968), που γίνεται κατανοητή ως μια αθροιστική δύναμη, στην οποία το κράτος ή / και η λαϊκή πλειοψηφία κυριαρχεί με κάθε μέσο, προσέφερε στους ανθρωπολόγους έναν τρόπο σκέψης για τη διάχυτη θεσμοθετημένη δύναμη. Η έννοια της ηγεμονίας μας βοηθά να σκεφτούμε τις στρατηγικές, με τις οποίες διατηρούνται και μεταμορφώνονται οι ιδεολογίες, ή οι απόψεις, για τον κόσμο ισχυρών κοινωνικών ομάδων. Επιπλέον, η ηγεμονία μπορεί να γίνει κατανοητή με τους τρόπους, με τους οποίους τα κράτη κυβερνούν μεγάλο αριθμό ανθρώπων μέσω των θεσμικών τους συστημάτων και του ελέγχου - ιδεολογικού, κοινωνικού και φυσικού- εκείνων των πολιτών που αντιτίθενται στις κρατικές ενέργειες. Μια αντίστροφη, αλλά αλληλοεξαρτώμενη, πτυχή της εξουσίας είναι η κατάσταση της "αδυναμίας". Ο Τζέιμς Σκοτ επινόησε τον όρο "αντίσταση" (1985) σε μια προσπάθεια να δείξει πώς οι φαινομενικά αδύναμοι και περιθωριοποιημένοι αναπτύσσουν, συχνά, τις δικές τους στρατηγικές - τα λεγόμενα «όπλα των αδυνάτων» - για να αυξήσουν τον έλεγχο τους στην ύπαρξή τους.

Ο Pierre Bourdieu (1977) περιέγραψε τη εξουσία ως τη δύναμη που παράγει και καθοδηγεί τις καθημερινές πρακτικές. Για να εκδηλώσει τις συμβολικές εκφράσεις δύναμης, ο Bourdieu εισήγαγε την έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου, ως πόρου και εργαλείου για την άσκηση κυριαρχίας. Το πολιτισμικό κεφάλαιο περιλαμβάνει μια ποικιλία από συνήθειες, όπως γλωσσική ικανότητα, προτιμήσεις στη τέχνη, εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση για πολιτικά θέματα. Σύμφωνα με τον Bourdieu, εκείνοι που διαθέτουν το μεγαλύτερο πολιτισμικό κεφάλαιο, είναι αυτοί που καθορίζουν και επιβάλλουν τους κοινωνικούς κανόνες.

Ένας άλλος εξέχων κοινωνικός θεωρητικός της εξουσίας, ο Foucault (2000), θεώρησε τη δύναμη ως παραγόμενη και αναπαραγόμενη από πολλές διαφορετικές θέσεις, μέσω της συνεχιζόμενης κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Τόνισε ότι η δύναμη είναι παραγωγική και ενδυναμωτική, κυκλοφορώντας σε όλα τα επίπεδα της κοινωνίας και σε όλες τις κοινωνικές σχέσεις. Συνέδεσε την εξουσία με τη γνώση και θεώρησε ότι όλες οι γνώσεις είναι αδιαχώριστες από καθεστώτα και τεχνολογίες εξουσίας και πειθαρχίας. Σύμφωνα με αυτήν την άποψη, τα σχολεία είναι τόποι τεχνολογιών πειθαρχίας, που παράγουν συγκεκριμένες υποκειμενικότητες. Το «πανόπτικον», που συνδέεται, συνήθως, με τον Foucault, είναι μια μεταφορά για μια συγκεκριμένη πειθαρχική εξουσία, μια συνεχής, ανώνυμη και παντοτινή επιτήρηση που λειτουργεί σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής οργάνωσης.

α) Συζήτηση

Σε σχολεία και άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα προκύπτουν πολλές συγκρούσεις σε σχέση με διοικητικούς ρόλους, εκπαιδευτικές μεθόδους, οργάνωση τάξεων, πρόγραμμα σπουδών κ.λπ. (Burbules, 1986: 111). Ιδιαίτερα, η αλληλεπίδραση μεταξύ δασκάλου και μαθητών αποκαλύπτει τις σχέσεις ισχύος, που υπάρχουν στην τάξη και το πώς ασκείται η δύναμη κατά τη διάρκεια εκπαιδευτικών διαδικασιών (Jackson 1990). Οι εκπαιδευτικοί



TRANSCA

αντιμετωπίζουν συχνά αποφάσεις σχετικά με το πώς να χρησιμοποιούν την εξουσία τους με τρόπους που είναι επωφελείς, τόσο για τους ίδιους, όσο και για τους μαθητές. Η αποτελεσματική διδασκαλία σχετίζεται, συχνά, με την επιτυχή διαχείριση της τάξης και τις στρατηγικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για τον «έλεγχο» των μαθητών (Plax et al., 1986). Στην πράξη, οι στρατηγικές ελέγχου μπορεί να υποδαυλίζουν διάφορες μορφές αντίστασης των μαθητών, τη δημιουργική μη συμμόρφωση, ή μία επιθετική διαταραχή. Ως εκ τούτου, οι δάσκαλοι πρέπει να είναι προσεκτικοί στο πώς ασκούν την παιδαγωγική τους εξουσία και να αναζητούν τρόπους να ενθαρρύνουν τους μαθητές να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με τα καθημερινά θέματα της τάξης. Η Sullivan (2002:2) σημειώνει ότι η διαμόρφωση συνθηκών ενδυνάμωσης, μπορεί να διευκολύνει του μαθητές στην επίτευξη των σχέσεων με τους συμμαθητές τους, ή τους δασκάλους, απ' ό,τι η άσκηση εξουσίας. Αυτή η ενδυνάμωση προκαλεί ένα αίσθημα ευθύνης στους μαθητές, που απορρέει από την εμπιστοσύνη του δασκάλου, αλλά και από την αίσθηση ότι συνδέονται με τους συμμαθητές τους (Kirk et al. 2016). Σύμφωνα με τον Ken Macrorie (1970), η προσωπική ανάπτυξη και η ενδυνάμωση των μαθητών είναι αποτέλεσμα της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών.

β) Εθνογραφικό παράδειγμα

Σε μια μελέτη για τις αντιλήψεις των καθηγητών και των μαθητών για την καθημερινή ζωή στην τάξη, η Anne Sullivan (2002) εξέτασε την εφαρμογή των πρακτικών ενδυνάμωσης των μαθητών σε μια τάξη πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επισκεπτόμενη την τάξη σε καθημερινή βάση για περίπου πέντε εβδομάδες, η Sullivan παρακολούθησε έναν δάσκαλο, που ενθάρρυνε την κοινωνική αλληλεπίδραση, για να βοηθήσει τους μαθητές να πετύχουν τον στόχο τους να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις. Ο σκοπός ήταν να δημιουργηθεί και να διατηρηθεί μια στενή σύνδεση μεταξύ συμμαθητών. Η συγγραφέας αντιπαραβάλλει τον δάσκαλο αυτόν με το παράδειγμα ενός άλλου δασκάλου, ο οποίος επικεντρώθηκε, κυρίως, στη δική του διδασκαλία.

Η Sullivan υποστηρίζει ότι η δυνατότητα που δίνεται στους μαθητές, να δημιουργήσουν κοινωνικές σχέσεις, είναι μια σημαντική διαδικασία ενδοπροσωπικής ενδυνάμωσης. Παρατήρησε ότι τα επίπεδα της διαπροσωπικής ενδυνάμωσης διέφεραν καθώς οι σχέσεις ισχύος μεταξύ των μαθητών άλλαξαν με την πάροδο του χρόνου. *«Για παράδειγμα, τα επίπεδα ενδυνάμωσης ποίκιλλαν, όταν οι μαθητές υιοθέτησαν ρόλους και ευθύνες, όπως το Πρόσωπο της Ημέρας, επειδή με τον ρόλο αυτό, ανέλαβαν μια θέση κερδίζοντας έτσι εξουσία πάνω τους συνομηλίκους. Μερικοί μαθητές ήταν πιο κατάλληλοι από άλλους, επειδή ήταν έτοιμοι να αναλάβουν αυτή την εξουσία, ή είχαν τις απαραίτητες δεξιότητες. Επιπλέον, οι μαθητές αντιλήφθηκαν, ότι ορισμένοι από τους συνομηλίκους τους είχαν εξουσία, γιατί για παράδειγμα ήταν δημοφιλείς. Επομένως, τα επίπεδα της διαπροσωπικής ενδυνάμωσης φαινόταν να ποικίλλουν λόγω των ρόλων που αναλάμβαναν οι μαθητές»* (Sullivan, 2002: 8). Η Sullivan καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η ενδυνάμωση των μαθητών είναι μια ρευστή διαδικασία. Οι μαθητές με κοινωνικές δεξιότητες, που τους βοήθησαν να αποκτήσουν «δύναμη» σε μια πτυχή της ζωής τους δεν σημαίνει ότι είχαν δεξιότητες σε έναν άλλο τομέα.



TRANSCA

Σκεφτείτε περαιτέρω

- Πώς εκδηλώνονται οι σχέσεις εξουσίας στις εκπαιδευτικές πρακτικές και τι επιπτώσεις έχουν σε αυτές;
- Πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί να παρακινήσουν τους μαθητές να επιδιώξουν συγκεκριμένους στόχους;
- Ποιες στρατηγικές θα μπορούσαν να ακολουθήσουν για να ενδυναμώσουν τους μαθητές τους;

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ/ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ηγεμονία, ενδυνάμωση, αντίσταση, έλλειψη εξουσίας, πειθαρχία, πρόσωπο και κοινωνία, πολιτισμικό κεφάλαιο.

Πηγές

Burbules, N. (1986). A Theory of Power in Education. *Educational Theory*, 36 (2). (95-114).

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Eriksen, T. H. (2001 [1995]). *Small places, large issues: An introduction to social and cultural anthropology*. London, Sterling, Virginia: Pluto Press.

Fried, M., H. (1967). *The Evolution of Political Society: An Essay in Political Anthropology*. New York: McGraw-Hill.

Foucault, M. (2000). *Power: Essential works of Foucault, 1954–1984*. New York: The New Press.

Gramsci, A. (1968). *Prison Notebooks*. London: Lawrence and Wishart

Jackson, P. W. (1990 [1968]). *Life in classrooms: Reissued with a new introduction*. New York: Teachers College Press

Kirk, C. M, (et. al.) (2016). The power of student empowerment: Measuring classroom predictors and individual indicators. *The Journal of Educational Research*, 109 (6). (589-595).

Macrorie, K. (1970). *Uptaught*. New York: Hayden Book Company.

Niezen, R. (2018). Power, anthropological approaches to. In Callan, H., (Ed.) *The International Encyclopedia of Anthropology*, London and New York: Willey. (1-21).

Plax, T., G. (et. Al.) (1986). Power in the classroom VI: Verbal control strategies, nonverbal immediacy and affective learning, *Communication Education*, 35(1)., (43-55).



TRANSCA

Scott, J., C. (1985). *Weapons of the Weak: Everyday Forms of Peasant Resistance*. New Haven, CT: Yale University Press.

Sullivan, A., M. (2002). The Nature of Student Empowerment. 1-11. https://www.researchgate.net/profile/Anna_Sullivan3/publication/255591390_The_Nature_of_Student_Empowerment/links/54ed942b0cf28f3e6535bc7d/The-Nature-of-Student-Empowerment.pdf

Weber, M. (1978 [1919]). *Economy and Society: An Outline of Interpretive Sociology*. Berkeley: University of California Press.

Συγγραφείς: Ιωάννης Μάνος, Γεωργία Σαρικούδη

Η υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την προσκόμιση αυτής της δημοσίευσης δεν αποτελεί υποστήριξη του περιεχομένου, η οποία αντικατοπτρίζει μόνο τις απόψεις των δημιουργών και η Επιτροπή δεν μπορεί να θεωρηθεί υπεύθυνη για οποιαδήποτε χρήση των πληροφοριών που περιέχονται σε αυτήν.



ΑΜΟΙΒΑΙΟΤΗΤΑ

Γιατί να διαβάσετε αυτό το κείμενο

Με την ευρύτερη έννοια, ο όρος αναφέρεται στην αμοιβαιότητα - είναι μια βασική ανθρώπινη δυναμική της αμοιβαίας ανταλλαγής. Ωστόσο, όπως ίσως γνωρίζετε, η αμοιβαιότητα δεν αφορά μόνο την ανταλλαγή αγαθών, δώρων και γνώσεων, αλλά μπορεί επίσης να αναφέρεται σε υπηρεσίες ή πράξεις. Τέτοιες μορφές ανταλλαγής συνήθως εξιδανικεύονται ως «εθελοντικές», αλλά αν τις εξετάσετε πιο προσεκτικά, μπορείτε να δείτε ότι η προσφορά εμπεριέχει επίσης κοινωνικο-ηθική πίεση. Πιο συγκεκριμένα, μπορεί κανείς να προσδοκά κοινωνικές κυρώσεις αν δεν ανταμοιφθεί για ένα δώρο του σε κάποιον, κάτι που (στη χειρότερη περίπτωση) μπορεί να οδηγήσει στο τέλος μιας κοινωνικής σχέσης. Επομένως, η αμοιβαιότητα χαρακτηρίζεται από το γεγονός ότι είναι τόσο ελεύθερη όσο και υποχρεωτική. Η αντίδραση δεν γίνεται αμέσως μετά το πρώτο δώρο. Η επιστροφή ενός δώρου μπορεί να πάρει κάποιο χρόνο (Mauss 1997). Χρησιμοποιώντας ένα απλό παράδειγμα από τον τομέα της εκπαίδευσης, μια αμοιβαία πράξη θα μπορούσε να μοιάζει έτσι: Ένας μαθητής βοηθά έναν άλλο μαθητή με την εργασία του στα μαθηματικά. Αυτή μεταφέρει τις γνώσεις της. Περιμένει από αυτόν να την υποστηρίξει όταν χρειάζεται βοήθεια με τη μάθηση. Εάν αρνηθεί, αυτό οδηγεί σε κακή διάθεση μεταξύ των δύο ή ακόμα και στο τέλος της φιλίας τους.

Ιστορικό πλαίσιο

Ένας από τους πρώτους μελετητές που διερεύνησαν την αρχή της αμοιβαιότητας ήταν ο Bronislaw Malinowski στις αρχές του 20ού αιώνα, στα νησιά Trobriand στην Παπούα Νέα Γουινέα. Εκεί ανακάλυψε ένα σύστημα ανταλλαγής, το οποίο αναφερόταν από τους κατοίκους ως «Kula». Στον δακτύλιο Kula (ένας δακτύλιος νησιών) τα περιδέρια κυκλοφορούν προς μία κατεύθυνση και τα βραχιόλια προς την άλλη. Αν είχε δοθεί ένα περιδέριο σαν δώρο, πρέπει να ανταποδοθεί με ένα βραχιόλι. Είναι σημαντικό αυτά τα κοσμήματα να μην επιτρέπεται να τα κρατάει ένας, αλλά πάντα να μεταφέρονται σε επόμενους. Όσο περισσότερο δίνει κανείς, τόσο μεγαλύτερη είναι η τιμή και το κύρος. Ο χρόνος μεταξύ της δωρεάς και της ανταπόδοσης μπορεί να ποικίλει μεταξύ λεπτών ή ετών. Ωστόσο, απαγορεύεται να ανταποδώσει κανείς αμέσως, καθώς αυτό θα ισοδυναμούσε με εμπορική σχέση, κάτι που δεν συμβαίνει εδώ. Είναι ένα δώρο που είναι «απόλυτο» (Mauss 1997), καθώς περιλαμβάνει όχι μόνο οικονομικές αλλά και πολιτικές, κοινωνικές και θρησκευτικές-συμβολικές διαστάσεις και εγγυάται την αλληλεξάρτηση των εμπλεκόμενων μερών.

Ο Max Weber επίσης ασχολήθηκε με την έννοια της αμοιβαιότητας - αλλά πιο έμμεσα, αναπτύσσοντας την έννοια της «κοινωνικής δράσης». Η εστίασή του δεν ήταν η αμοιβαία δράση, αλλά οι αμοιβαίες προσδοκίες. Παρομοίως, ο Georg Simmel ήταν ο πρώτος που έγραψε για το δώρο και την ανταπόδοση στο έργο του. Δήλωσε ότι κάθε αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπων διαμορφώνεται από την ισορροπία μεταξύ του «δίνω» και του



TRANSCA

«παίρνω». Ο Marcel Mauss έγραψε επίσης το 1925 για ένα φαινόμενο που ονόμασε «το δώρο». Χρησιμοποιεί το σύστημα Kula από τα νησιά Trobriand ως πρότυπο για να δημιουργήσει τη θεωρία του για την ανταλλαγή δώρων. Ο Mauss εξέτασε επίσης ένα βορειοαμερικανικό σύστημα που ονομάζεται «Potlach». Ο πυρήνας αυτού του συστήματος ανταλλαγής είναι ότι ο καθένας δίνει όσο το δυνατόν περισσότερο. Όσο περισσότερο δίνει ένα άτομο, τόσο υψηλότερη είναι η φήμη του. Εάν δοθεί κάτι σε ένα άτομο, απαιτείται ακριβώς με τον ίδιο τρόπο να δώσει κάτι πίσω. Δεν πρόκειται για το ίδιο το δώρο, αλλά για τη διαδικασία του να δίνει κανείς, και στην περίπτωση του Potlach ακόμη και να ξεπεράσει ο ένας τον άλλον (Mauss 1997).

α) Συζήτηση

Η αμοιβαιότητα αναφέρεται στην αμοιβαία αποζημίωση της «υποχρέωσης». Δεν είναι επιφανειακή, για την ανταλλαγή δώρων ή υλικών αγαθών. Δεν είναι το ίδιο το δώρο που βρίσκεται στο προσκήνιο, αλλά οι σχέσεις που προκύπτουν στη διαδικασία της αμοιβαιότητας. Το σύστημα αμοιβαιότητας θεωρείται από καιρό μέρος της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Όπως προαναφέρθηκε, ο Georg Simmel υποθέτει ότι κάθε αλληλεπίδραση μεταξύ ανθρώπων περιλαμβάνει ένα σύστημα «δίνω και παίρνω». Οι σχέσεις που προκύπτουν είναι συχνά μεγαλύτερης διάρκειας. Από τη μία πλευρά, αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι μπορεί να περάσει ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα ανάμεσα στο να δώσει κανείς ένα δώρο και να του ανταποδοθεί. Συχνά, ακόμη και οι κανόνες μιας κοινωνίας υποδεικνύουν ότι ένα δώρο δε μπορεί να ανταποδοθεί αμέσως, επειδή διαφορετικά θα ήταν μια εφάπαξ εμπορική σχέση. Πρόκειται μάλλον για μια σχέση ανταλλαγής που υπάρχει για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Ο Γερμανός κοινωνιολόγος Stegbauer (2011) διακρίνει τέσσερις κύριες μορφές αμοιβαιότητας: άμεση, γενικευμένη, αμοιβαιότητα των θέσεων και αμοιβαιότητα των προοπτικών (ibid.).

Η άμεση αμοιβαιότητα αφορά μια άμεση ανταλλαγή μεταξύ δύο ή περισσότερων ανθρώπων. Τα ανταλλασσόμενα δώρα πρέπει να ισοδυναμούν, ώστε να υπάρξει εξόφληση του αντίστοιχου χρέους. Αντίστοιχα, ο Mauss αναγνώρισε τη βασική δυναμική μέσα στην ανταλλαγή δώρων: Πρώτον, ένα πρόσωπο δίνει ένα δώρο έναρξης. Ακολουθεί η αποδοχή αυτού του δώρου. Αυτό είναι υποχρεωτικό και συχνά ισχύουν πρότυπα και κανόνες. Στο τέλος, πρέπει να γίνει δώρο ανταπόδοσης (Mauss 1997).

Ειδικά στον τομέα της εκπαίδευσης και συνεπώς στην ανταλλαγή γνώσεων, η αμοιβαιότητα στην τάξη θα μπορούσε να εφαρμοστεί για να συμπεριλάβει όλους όσους εμπλέκονται στη σχέση παιδαγωγικής/ σχολικής σχέσης. Ωστόσο, σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό ανθρωπολόγο Wolcott, η αμοιβαιότητα θεωρείται αρνητική («αρνητική αμοιβαιότητα») σε αυτόν τον τομέα επειδή λίγοι δάσκαλοι μπορούν να φανταστούν τι μπορούν να τους διδάξουν οι μαθητές (Wolcott 1977).

Η γενικευμένη αμοιβαιότητα σημαίνει, αφενός, γενίκευση για τη χρονική περίοδο και, αφετέρου, γενίκευση για την ομάδα στην οποία νιώθει ότι ανήκει κανείς. Ένα παράδειγμα θα ήταν η αμοιβαιότητα μεταξύ των γενεών, λαμβάνοντας υπόψη τη σχέση γονέα-παιδιού. Τα παιδιά χρειάζονται μεγάλη βοήθεια από τους γονείς τους στα πρώτα τους χρόνια. Αλλά δεν μπορούν να δώσουν τίποτα πίσω εκείνη την εποχή. Αυτό ονομάζεται αναβολή της



TRANSCA

ανταπόδοσης.

Η αμοιβαιότητα των ρόλων αναφέρεται στη σχέση μεταξύ δύο ατόμων. Οι ρόλοι που παίρνουν αυτοί οι δύο άνθρωποι τους αποδίδονται, αφενός, από το περιβάλλον τους, αλλά ταυτόχρονα ενεργούν και αυτοτελώς. Η αμοιβαιότητα προκύπτει από το γεγονός ότι ένας ρόλος παράγει τον άλλο. Η προσδοκία ενός ατόμου δημιουργεί αμοιβαία προσδοκία στο άλλο άτομο. Ένα παράδειγμα αυτού είναι η κλασική σχέση δασκάλου-μαθητή. Οι μαθητές περιμένουν από τον καθηγητή να τους διδάξει κάτι, ενώ ο δάσκαλος αναμένει από τους μαθητές να είναι προσεκτικοί και συγκεντρωμένοι.

Η αμοιβαιότητα των προοπτικών συνδέεται με την αμοιβαιότητα των ρόλων. Σημαίνει την ικανότητα ενός ατόμου να συναισθάνεται με το άλλο. Σύμφωνα με την αμοιβαιότητα των ρόλων, οι μαθητές θα έχουν προσδοκίες για διδασκαλία από τους δασκάλους τους, αλλά θα μπορούν να δουν τα πράγματα με τη προοπτική των δασκάλων και να κατανοήσουν τις απόψεις τους.

β) Εθνογραφικό Παράδειγμα

Οι Ruth Paradise και Mariette De Haan πραγματοποίησαν την έρευνά τους με παιδιά και νέους στη Mazahua, μια ιθαγενή ομάδα στο κεντρικό Μεξικό. Πολλοί από αυτούς μιλούν ισπανικά, καθώς οι γονείς τους τους στέλνουν σε δημόσια σχολεία όπου διδάσκονται μόνο ισπανικά και όπου συχνά δεν υπάρχει ενδιαφέρον για δίγλωσση ή διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ωστόσο, τα παιδιά μαθαίνουν από τους γονείς τους να αλλάζουν μεταξύ δύο ρόλων. Τη μία είναι «φορείς παροχής γνώσεων» και μετά πάλι «παρατηρητές βοηθοί». Το σύστημα πίσω από αυτό είναι ότι όλοι σε μια κοινότητα μπορούν να βοηθήσουν και να προσφέρουν αυτή τη βοήθεια σε ορισμένες περιπτώσεις, ενώ σε άλλες στιγμές πρέπει να προσέχουν και να μαθαίνουν από άλλους ανθρώπους. Αυτή η αμοιβαία ανταλλαγή γνώσεων αρχίζει ήδη από την παιδική ηλικία και αργότερα συνεχίζεται στα σχολεία. Σε μια έρευνα σε ένα σχολείο Mazahua, αυτό το σύστημα αμοιβαίας ανταλλαγής γνώσεων παρατηρήθηκε μεταξύ των μαθητών, καθώς και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Οι μαθητές κάθονταν μαζί σε αίθουσες διδασκαλίας σε ομάδες μεταξύ δύο και έξι ατόμων. Έκαναν τις δικές τους εργασίες, αλλά συνέχισαν να παρατηρούν τι κάνουν οι άλλοι, διορθώνοντας αυτομάτως τα λάθη και βοηθώντας ο ένας τον άλλον. Ταυτόχρονα, κανένας από τους μαθητές δεν ζητούσε ενεργά βοήθεια - αντίθετα την προσέφερε. Εάν ένας δάσκαλος εξηγούσε κάτι, πολλές φορές τον διέκοπταν μαθητές που ήθελαν να μάθουν κάτι περισσότερο ή να αμφισβητήσουν αυτό που είχε πει. Οι μαθητές συνέβαλαν με τις γνώσεις τους και συμμετείχαν ενεργά στην τάξη.

Το σύστημα αυτό χρησιμοποιείται επίσης εν μέρει από μαθητές σε δημόσια σχολεία. Μετά το μάθημα, σχηματίζονται ομάδες που μαθαίνουν μαζί και αλληλοβοηθούνται. Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί έχουν τον έλεγχο. Σε μια προσπάθεια να εισαχθεί το σύστημα Mazahua σε ένα δημόσιο σχολείο, οι δάσκαλοι αισθάνθηκαν απώλεια ελέγχου της διδασκαλίας καθώς και απώλεια ιεραρχίας και εξουσίας. «Θα ήταν ενοχλητικό και δυσάρεστο», εξήγησε ένας από τους συμμετέχοντες δασκάλους. Για να μπορέσει να χρησιμοποιήσει αυτό το σύστημα και στα δημόσια σχολεία, θα έπρεπε να αλλάξει η κλασική σχέση «δασκάλου- μαθητή». Όχι μόνο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να



TRANSCA

μεταβιβάσουν τη γνώση, ακόμη και οι μαθητές έχουν ήδη τις δικές τους ειδικές γνώσεις, και όχι μόνο αυτοί, αλλά και οι δάσκαλοι μπορούν να μάθουν (Paradise & De Haan 2009).

Αυτή είναι η προϋπόθεση για την ανάπτυξη αμοιβαίων σχέσεων στις οποίες όλοι οι συμμετέχοντες αισθάνονται ότι συμπεριλαμβάνονται και δεν είναι αόρατοι. Υπάρχουν πολλά παραδείγματα τέτοιων μέτρων σχεδιασμού ανά τον κόσμο: ως συμπέρασμα, θα θέλαμε να αναφερθούμε στην περίπτωση της Νέας Ζηλανδίας όπου το τρέχον εθνικό πρόγραμμα σπουδών αναπτύχθηκε σε εθνικό επίπεδο τη δεκαετία του 2000 με τη συμμετοχή περισσότερων από 15.000 ατόμων - συμπεριλαμβανομένων μαθητών, εκπαιδευτικών και οι εκπροσώπων της φυλής Maori - και βασίζεται γενικά στη βασική ιδέα του «ako», μιας Maori λέξης που περιγράφει μια αμοιβαία μαθησιακή σχέση στην οποία όλοι οι συμμετέχοντες μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον (βλ. Eley & Berryman 2019).

Σκεφτείτε περαιτέρω

- Ποιες πρακτικές ή/ και συστήματα αμοιβαιότητας μπορώ να εντοπίσω στη πεδίο απασχόλησής μου; Είναι εθελοντικές και ποιοι είναι οι κύριοι initiators and agents;
- Ποιες δυνατότητες αμοιβαίας ανταλλαγής θα μπορούσαν να υπάρξουν μεταξύ μου και των εκπαιδευομένων;
- Τι μπορώ να κάνω για να προωθήσω την αμοιβαιότητα μεταξύ των μαθητών μου;
- Τι προσδοκίες έχω στην αμοιβαιότητα μεταξύ μου και των μαθητευόμενων; Είναι πάντα δικαιολογημένες;
- Πώς αντιμετωπίζω την απογοήτευση ότι δεν λαμβάνω το είδος της συνεργασίας που περιμένω και πώς επηρεάζει τη διδασκαλία μου και τη μεταχείριση των εκπαιδευομένων;

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Αναστοχασμός, σχολείο, εκμάθηση

Πηγές

Eley, E., Berryman, M. (2019). Leading Transformative Education Reform in New Zealand Schools. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 54. (121–137).

Mauss, M. (1997). Die Gabe. In *Soziologie und Anthropologie*, 2. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag. (120-137)

Paradise, R., De Haan, M. (2009). Responsibility and Reciprocity: Social Organization of Mazahua Learning Practices. *Anthropology & Education Quarterly*. (187-204).

Stegbauer, C. (2011). *Reziprozität – Einführung in soziale Formen der Gegenseitigkeit*. Deutschland: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wolcott, H. (1977). *Teachers Versus Technocrats: An Educational Innovation in Anthropological Perspective*. Oxford: Altamira Press.



TRANSCA

Συγγραφείς: Magdalena Steger, Christa Markom, Jelena Tomic (AUSTRIA)

Η υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την προσκόμιση αυτής της δημοσίευσης δεν αποτελεί υποστήριξη του περιεχομένου, η οποία αντικατοπτρίζει μόνο τις απόψεις των δημιουργών και η Επιτροπή δεν μπορεί να θεωρηθεί υπεύθυνη για οποιαδήποτε χρήση των πληροφοριών που περιέχονται σε αυτήν.



ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ

Η ικανότητα να τοποθετεί κανείς τον εαυτό του στην ιστορία, τόσο προσωπικά όσο και επαγγελματικά, προκειμένου να είναι σίγουρος για τις δυνάμεις που καθορίζουν την ύπαρξή του, είναι το χαρακτηριστικό γνώρισμα του δασκάλου που έχει καταφέρει να αξιοποιήσει τη διαδικασία αναστοχασμού και μπορεί να αρχίσει να ενεργεί με τρόπο που να αλλάζει τον κόσμο.
(Smyth 1989:15)

Γιατί να διαβάσετε αυτό το κείμενο;

Ο αναστοχασμός αποτελεί έναν κεντρικό στυλοβάτη του αισθήματος ευθύνης και του επαγγελματισμού ενός εκπαιδευτικού. Η ιδέα αυτή περιγράφεται επιστημονικά στο ακόλουθο κείμενο και εξετάζεται από μία εκπαιδευτική- ανθρωπολογική οπτική. Το κείμενο έχει ως στόχο να ενθαρρύνει τον αναγνώστη να προσεγγίσει τον αναστοχασμό ως ζωτικό και ουσιώδες μέρος των προσωπικών και επαγγελματικών προσόντων του.

Εξάλλου, το περιβάλλον εργασίας των εκπαιδευτικών είναι πιο δυναμικό από σχεδόν οποιοδήποτε άλλο επάγγελμα – συνδιαλέγονται με ποικιλόμορφες ομάδες μαθητευόμενων, οι οποίοι/ες αναπτύσσονται και ωριμάζουν ως άτομα. Παρόλο που αυτό συμβαίνει σε διανοητικό επίπεδο - από διδακτικής πλευράς- ισχύει ακόμα περισσότερο στις διαπροσωπικές επαφές και ανταλλαγές. Δεν υπάρχει "καθαρή" μετάδοση γνώσης, αντίθετα, είναι διαρκώς ενταγμένη στην κοινωνική αλληλεπίδραση - η μετάδοση της γνώσης εξαρτάται πάντα από τον κάθε άνθρωπο. Αυτό γίνεται σαφές από τις δικές μας βιογραφίες, όταν αναλογιζόμαστε πόση επιρροή έχουν κάποιοι εκπαιδευτικοί στην προσωπική μας εξέλιξη. Κάθε αναγνώστης μπορεί να ανακαλέσει μνήμες, τόσο θετικές όσο και αρνητικές: σε μια περίπτωση, ο δάσκαλος των Αγγλικών μας εισήγαγε στην ομορφιά της γλώσσας στην 9^η τάξη, ενώ σε μια άλλη περίπτωση, κάποιος ή κάποια δεν θα ξαναπαίξει ποτέ κάποιο παιχνίδι με μπάλα, επειδή ο γυμναστής στο γυμνάσιο τον/την βαθμολόγησε άδικα. Η διαπροσωπική αλληλεπίδραση είναι αυτό που μας κάνει ό, τι είμαστε, όμως, οι συγκρούσεις έχουν μόνιμη επίδραση πάνω μας. Από την άποψη της κοινωνικής επιστήμης, ωστόσο, οι διαπροσωπικές συγκρούσεις στην κοινωνική αλληλεπίδραση δεν είναι μόνο "καθαρά προσωπικής" φύσης, αλλά πάντα σχετίζονται με σημαντικά κοινωνικά ζητήματα. Έτσι, οι συγκρούσεις στο σχολικό πλαίσιο δεν μπορούν ποτέ να διαχωριστούν από τα προβλήματα της κοινωνίας στο σύνολό της. Αυτά συχνά εκδηλώνονται σε μικροκαταστάσεις, αλλά, συχνά, δεν αναγνωρίζονται από τους εμπλεκόμενους και έτσι παραμένουν άορατα. Υπό αυτήν την έννοια, το ακόλουθο κείμενο σας προσκαλεί να δείτε με μία νέα ματιά τη δική σας διδακτική πρακτική και να την επανεξετάσετε. Ο αναστοχασμός, στο σημείο αυτό, αποτελεί τη βασική δεξιότητα, μέσω της οποίας μπορεί κάποιος να παρατηρήσει τον εαυτό του και να αντιληφθεί το δικό του ρόλο στην κοινωνική δυναμική και, ενδεχομένως, τις συγκρούσεις. Αυτή η δεξιότητα αποτελεί κεντρικό συστατικό στοιχείο της ευθύνης του εκπαιδευτικού να σχεδιάζει συμπεριληπτικές διδακτικές πρακτικές και να κατανοεί τον εαυτό του ως δια βίου μαθητευόμενο.

Ιστορικό πλαίσιο



TRANSCA

Σε μια προσέγγιση του αναστοχασμού στην τάξη από τη σκοπιά της εκπαιδευτικής ανθρωπολογίας, δύο είναι οι εξελίξεις του δεύτερου μισού του 20ου αιώνα, οι οποίες έχουν ασκήσει ιδιαίτερη επιρροή. Αυτές περιγράφονται εν συντομία παρακάτω και είναι χρήσιμες για την κατανόηση της σημασίας της συζήτησης σήμερα.

Από τη μια πλευρά, οι αναδυόμενες συζητήσεις στις κοινωνικές επιστήμες, τις δεκαετίες του 1970 και του 1980, επαναπροσδιόρισαν και τόνισαν τη σημασία του αναστοχασμού, όσο ποτέ άλλοτε. Αυτό άφησε έναν βαθύ αντίκτυπο στις κοινωνικές επιστήμες και οδήγησε στο να αποτελέσει ο αναστοχασμός τον κεντρικό πυλώνα των ποιοτικών και ηθικών προτύπων της έρευνας. Μέχρι τότε, η επιστήμη θεωρούνταν "αντικειμενική", μπορούσαν, δηλαδή, μέσω της έρευνας, να γίνουν καθολικά έγκυρες και αξιολογικά ουδέτερες διαπιστώσεις για την κοινωνία και τους ανθρώπους. Με βάση την προσέγγιση αυτή, ο αναστοχασμός περιλάμβανε τις εγγυήσεις για να εξασφαλιστεί ότι πληρούνται επιστημονικά πρότυπα, όπως επαναληψιμότητα, επαληθευσιμότητα και διάψευση ή επαλήθευση. Με άλλα λόγια, οι επιθυμητές συνθήκες ήταν αυτές του εργαστηρίου - κάθε επιρροή να μπορούσε να ρυθμιστεί και κάθε παράγοντας να ληφθεί υπόψη. Με την πάροδο του χρόνου, όμως, εμφανίστηκαν επικριτικές απόψεις. Αυτές οι απόψεις υποστήριξαν ότι η έρευνα των κοινωνικών επιστημών δεν ανταποκρινόταν, από αυτή την πλευρά, στα ίδια της τα πρότυπα, καθώς αγνοούσε εντελώς ένα στοιχείο: το ρόλο του ίδιου του ερευνητή.

Πρόκειται για κάτι που έχει κεντρική σημασία, καθώς οι προσωπικές ιδέες, οπτικές και παραδοχές κάποιου έχουν τεράστια επίδραση στην ίδια την έρευνα. Αυτό που εγώ λαμβάνω υπόψη, το πώς βλέπω τα πράγματα και σε ποια ζητήματα δίνω λιγότερη προσοχή, εξαρτάται πολύ από αυτό που μεταφέρω μαζί μου, ως συγκεκριμένο πρόσωπο με μια συγκεκριμένη βιογραφία. Μια από τις κύριες επικρίσεις στη συζήτηση, ήταν ότι οι προσεγγίσεις των κοινωνικών επιστημών δεν το αναγνωρίζουν αυτό, αλλά παρατηρούν την κοινωνία με μια «θέα από το πουθενά» (Haraway 1988), αγνοώντας εντελώς τη συγκεκριμένη θέαση από την οποία παρατηρούνται και αναλύονται τα πράγματα. Αποτυπωμένο με ένα φανταστικό παράδειγμα, αυτό συνεπάγεται τα εξής: ένας Γερμανός ερευνητής, μέλος μιας ανώτερης κοινωνικής τάξης θα παρήγαγε εντελώς διαφορετικά ερευνητικά αποτελέσματα, π.χ. σε ένα προάστιο του Κέιπ Τάουν, από έναν ερευνητή με καταγωγή από την περιοχή. Οι δικές μου εμπειρίες, βασισμένες στο συγκεκριμένο βιογραφικό μου υπόβαθρο, έχουν τεράστια επίδραση στην αντίληψή μου, στις αξίες μου και στην άποψή μου για τον κόσμο.

Γενικά, παρότι αυτό δεν είναι απαραίτητως κακό ή καλό καθ'εαυτό, εγείρει σημαντικά ερωτήματα: Ποιο ρόλο παίζει το προσωπικό μου υπόβαθρο και η εμπειρία μου στο πεδίο; Ποιες είναι οι διαφορές στην εμπειρία ζωής σε σύγκριση με τα υπό έρευνα υποκείμενα; Σε ποιο βαθμό η αντίληψή μου διαμορφώνεται από τις παραδοχές μου; Αυτές οι συζητήσεις οδήγησαν στην αντίληψη ότι ο αναστοχασμός στις σύγχρονες προσεγγίσεις περιλαμβάνει το εξής: την επίγνωση της θέσης κάποιου και την υπεύθυνη ανταπόκριση στις συνέπειες αυτής της θέσης.

Από την άλλη πλευρά, η εκπαιδευτική ανθρωπολογία έχει δείξει, σχεδόν από τις απαρχές



TRANSCA

της, τη δεκαετία του 1950, ότι παρόμοιο ζήτημα υπάρχει στο σχολικό πλαίσιο. Εδώ, οι εκπαιδευτικές ανθρωπολογικές μελέτες του ζευγαριού Spindler στις ΗΠΑ ήταν πρωτοποριακές: για παράδειγμα, το 1951 ο George Spindler έδειξε στην κλασική του μελέτη μιας τάξης, σε ποιό βαθμό η αυτοαντίληψη του δασκάλου Roger Harker (ψευδώνυμο) δεν αντιστοιχούσε στην πραγματικότητα. Ο Roger Harker ήταν πεπεισμένος ότι όλοι οι μαθητές πρέπει να αντιμετωπίζονται ισότιμα. Ωστόσο, ο Spindler παρατήρησε ότι η ποιότητα και η ποσότητα της αντιμετώπισης των μαθητών στην τάξη διέφερε πολύ – δινόταν μεγαλύτερη προσοχή σε αυτούς που προσομοίαζαν στο υπόβαθρό του (λευκός, μεσαία τάξη, ...), ενώ, αντίθετα, δινόταν ελάχιστη στους φοιτητές που δεν ανήκαν σε αυτές τις κοινωνικές κατηγορίες. Σε αυτό συμπεριλαμβάνονταν, επίσης, η ανεπίσημη αλληλεπίδραση όπως αστεία και συνομιλίες έξω από την τάξη. Επηρέασε, ακόμα, τις προσδοκίες των μαθητών, με αποτέλεσμα η ομάδα εκτός των κατηγοριών του να δέχεται λιγότερες προκλήσεις και, τελικά, λιγότερη ενθάρρυνση. Μόνο οι ενδιαφερόμενοι μαθητές εξέφρασαν κριτική για την κατάσταση, ενώ κανένας άλλος - ούτε ο δάσκαλος, ούτε ο διευθυντής - δεν παρατήρησαν αυτά τα προβλήματα. Καθοριστικό σημείο για αυτό ήταν η εστίαση στον Roger Harker, ως μίας από τις αιτίες των συγκρούσεων στην τάξη. Εδώ ο δάσκαλος επανέρχεται στην εικόνα, όπου, ενώ θα παρατηρούσε τις διαμάχες από την «θέα από το πουθενά», όπως περιγράφηκε παραπάνω, και οι δικές της/του ενέργειες και η προσωπικότητα θα παρέμεναν απαρατήρητες, οι άλλοι εμπλεκόμενοι θα κατηγορούνταν ως η αιτία των διαμαχών.

Το φαινόμενο αυτό παρατηρείται επανειλημμένα σε μια ευρεία ποικιλία πλαισίων στα 60 και πάνω χρόνια εκπαιδευτικής ανθρωπολογικής έρευνας. Το κεντρικό ζήτημα εδώ είναι ότι τέτοιες συγκρούσεις μεταξύ καθηγητή και μαθητή δεν είναι ποτέ «καθαρά προσωπικού» χαρακτήρα. Αντίθετα, οι εμπειρίες που δημιουργούμε στις αντίστοιχες σχέσεις μας, που καθορίζονται από το πολιτισμικό υπόβαθρο, το φύλο ή την κοινωνική τάξη, επηρεάζουν τον τρόπο που αλληλεπιδρούμε. Είναι, όμως, προβληματικό να θεωρείται ότι μόνο το άλλο πρόσωπο είναι "διαφορετικό", ή μη συμβατό, χωρίς να αναλογιστούμε και τα δικά μας χαρακτηριστικά. Εδώ, ο αναστοχασμός είναι υψιστης σημασίας.

α) Συζήτηση

Ωστόσο, ένα θεμελιώδες πρόβλημα παραμένει, το οποίο ήδη αντανακλάται στην προσπάθεια να γράψουμε για τον αναστοχασμό: δεν πρόκειται για μια απλή αποστασιοποίηση και ορθολογική ανάλυση ξεκάθαρων καταστάσεων. Μάλλον, η βιωμένη πραγματικότητα είναι ακριβώς το αντίθετο - χασοκή, συναισθηματικά φορτισμένη και γεμάτη σύνθετους ανθρώπους. Με αυτή την έννοια, δεν υπάρχει ούτε μια απλή οδηγία για τον αναστοχασμό, ούτε η ικανότητα μέτρησής του στην καθημερινή ζωή. Μάλλον, η διαίσθηση του καθένα παίζει, ίσως, τον καθοριστικό ρόλο, τόσο στα σχολικά μαθήματα, όσο και αλλού. Ωστόσο, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού απαιτεί ευαισθησία, συνεχή εξέταση του εαυτού, ή, όπως ο δάσκαλος του Jean Rudduck το έθεσε σε σχέση με άλλους εκπαιδευτικούς: «Το να μην αναλογίζεται κανείς τις πρακτικές που ακολουθεί είναι δείγμα ανευθυνότητας. Το να πειραματίζεται με τη διδασκαλία και να παρακολουθεί την απόδοσή του είναι μια υπεύθυνη επαγγελματική πράξη» (Smyth. 1989: 16).



β) Εθνογραφικό Παράδειγμα

Με αυτή την έννοια, ένα πρακτικό παράδειγμα καθαυτό δεν μπορεί να είναι ένα εγχειρίδιο οδηγιών για τον αναστοχασμό, αλλά πρέπει συνυπολογίζει το αντίστοιχο περιβάλλον και τα άτομα. Ο διάσημος επιστήμονας της εκπαίδευσης John Smyth μας παρέχει μια τέτοια έννοια. Πρόκειται για ένα κλασικό παράδειγμα συστηματικού αναστοχασμού, προσανατολισμένο προς την πρακτική, το οποίο αποτελείται από τέσσερα βήματα:

- 1. Περιγράψτε ... τι πρέπει να κάνω;**
- 2. Ενημερώστε ... τι σημαίνει αυτό;**
- 3. Αντιμετωπίστε ... πώς κατέληξα να είμαι έτσι;**
- 4. Ανακατασκευάστε ... πώς θα μπορούσα να κάνω τα πράγματα διαφορετικά;**

Περιγράψτε: Η βασική ιδέα εδώ είναι ότι κάθε μορφή αναστοχασμού πρέπει να είναι προσανατολισμένη προς την πρακτική - γι' αυτό προτείνει να καταγράψουμε βιωμένες καταστάσεις, γεγονότα και ημέρες με λεπτομερείς περιγραφές. Αυτό δεν χρειάζεται να γίνει στην ακαδημαϊκή γλώσσα, αντίθετα, είναι σημαντικό να χρησιμοποιήσετε λέξεις και όρους με τους οποίους είστε εξοικειωμένοι. Τέτοιες εξατομικευμένες ιστορίες αποτελούν το βασικό σημείο εκκίνησης για το δεύτερο βήμα.

Ενημερώστε: Σε αυτό το βήμα γίνεται προσπάθεια να εξαχθούν τα επαναλαμβανόμενα θέματα και οι παιδαγωγικές αρχές που εφαρμόστηκαν ενστικτωδώς στα περιγραφόμενα γεγονότα. Ενδεχομένως, με τη μορφή προτάσεων «φαίνεται σαν ...», ασυνείδητα επιλεγμένες μέθοδοι και στρατηγικές μπορούν να γίνουν ορατές και, τελικά, να οργανώσουν τη δική μας «σιωπηρή» θεωρία. Σύμφωνα με τα λόγια του Smyth, στόχος είναι οι εκπαιδευτικοί να προσπαθήσουν να «μεταφέρουν τη διδασκαλία τους έξω από το βασίλειο του μυστικιστικού [...] σε μια κατάσταση, κατά την οποία είναι σε θέση να αντιληφθούν, μέσω συζητήσεων με άλλους, τη φύση των δυνάμεων που τους υποκινούν να λειτουργούν με τον τρόπο που λειτουργούν και πώς μπορούν να προχωρήσουν πέρα από τη θεωρητικοποίηση των ζητημάτων, να στραφούν σε συγκεκριμένες ενέργειες με στόχο την αλλαγή» (Smyth. 1989: 14).

Αντιμετωπίστε: Αυτό το βήμα έχει να κάνει με τη βασική ιδέα ότι η σκέψη και η δράση του καθένα – εννοούμενη εδώ ως η πρακτική της διδασκαλίας - δεν είναι ατομική επιλογή, αλλά επηρεάζεται από βαθιές πολιτισμικές αξίες και κανόνες. Για να αποκτήσουν μια αίσθηση του πώς έχουν διαμορφωθεί τα δικά τους συστήματα αξιών και απόψεων, ο Smyth προτείνει ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δουν τις δικές τους βιογραφίες. Αυτό μπορεί να οδηγήσει στη συνειδητοποίηση κάποιων συγκεκριμένων εμπειριών. Τα βασικά ερωτήματα σχετικά με αυτό επισυνάπτονται στο τέλος αυτού του κειμένου.

Ανακατασκευάστε: Το τελευταίο βήμα είναι η πρακτική υλοποίηση των προηγούμενων ευρημάτων. Εδώ η ιδέα ότι «οι άνθρωποι που διδάσκουν, πρέπει να είναι οι ίδιοι οι



TRANSCA

άνθρωποι που αναστοχάζονται πάνω σε αυτό» (Smyth. 1989: 15), αλλά και το αντίστροφο, είναι απαραίτητη. Με αυτόν τον τρόπο, οι αποφάσεις μπορούν να ληφθούν, αφού αποκτήσουμε επίγνωση της δικής μας πρακτικής και του εαυτού μας: Θέλω να κάνω τα πράγματα με διαφορετικό τρόπο; Μπορώ να επιμείνω σε αυτό ή εκείνο το μοτίβο δράσης; Και τα δύο είναι δυνατά, αλλά το κλειδί είναι ότι τώρα γνωρίζουμε τις διαστάσεις και τις επιδράσεις των προσωπικών μας ενεργειών.

Για να σκεφτούμε περαιτέρω:

- Τι λένε οι πρακτικές μου για τις παραδοχές, τις αξίες και τις πεποιθήσεις μου σχετικά με τη διδασκαλία;
- Από πού προέρχονται αυτές οι ιδέες;
- Ποιες κοινωνικές πρακτικές αντικατοπτρίζονται σε αυτές τις ιδέες;
- Τι είναι αυτό που με ωθεί να εξακολουθήσω να εφαρμόζω τις θεωρίες μου;
- Ποιες όψεις εξουσίας περιλαμβάνουν;
- Ποιανού συμφέροντα φαίνεται να εξυπηρετούνται από τις δικές μου πρακτικές; (Smyth 1989: 15f)

Πηγές:

Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies* 14 (3). (575-599).

Smyth, J. (1989). "Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education". *Education and Culture* 9 (3). (7-19).

Spindler, G., Spindler, L. (2000). *Fifty Years of Anthropology and Education 1950-2000*. Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Συγγραφείς: Paul Sperneac-Wolfer (Austria)

Η υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την προσκόμιση αυτής της δημοσίευσης δεν αποτελεί αποδοχή του περιεχομένου, το οποίο αντικατοπτρίζει μόνο τις απόψεις των συγγραφέων. Η Επιτροπή δεν μπορεί να θεωρηθεί υπεύθυνη για οποιαδήποτε χρήση των πληροφοριών που περιέχονται σε αυτήν.



TRANSCA

Αναπαράσταση

Γιατί να διαβάσετε αυτό το κείμενο...

Η έννοια της αναπαράστασης αναφέρεται σε μια βασική κοινωνική πρακτική που παράγει πολιτισμό και νόημα - υπογραμμίζει ότι ο συμβολικός τομέας βρίσκεται στην καρδιά της κοινωνικής ζωής. Η αναπαράσταση είναι ένα ουσιαστικό μέρος της διαδικασίας με την οποία παράγεται και ανταλλάσσεται νόημα μεταξύ των μελών ενός πολιτισμού. Περιλαμβάνει τη χρήση γλώσσας, συμβόλων και εικόνων που σημαίνουν κάτι ή αντιπροσωπεύουν πράγματα (Hall 1997). Η γλώσσα, με την ευρύτερη έννοια, εδώ δεν περιλαμβάνει μόνο την ομιλούμενη, ή τη γραπτή γλώσσα, τις κινήσεις του σώματος και παρόμοια, αλλά και άλλους τρόπους δημιουργίας νοήματος, όπως ο τρόπος με τον οποίο η βιομηχανία μόδας χρησιμοποιεί τα ρούχα, ή η τηλεόραση χρησιμοποιεί ψηφιακές εικόνες, και ούτω καθεξής. Ως εκ τούτου, η αναπαράσταση είναι ένα κεντρικό χαρακτηριστικό της εκπαίδευσης ή, πιο συγκεκριμένα, η ίδια η εκπαίδευση είναι ένα σύστημα αναπαράστασης, όπως ακριβώς και οι επιστημονικοί κλάδοι, συμπεριλαμβανομένης της ανθρωπολογίας. Οι θεσμικές ρυθμίσεις και οι συζητήσεις, καθώς και οι μεμονωμένοι εκπαιδευτικοί, ασχολούνται έντονα με τη δημιουργία νοήματος - οργανώνουν, ορίζουν και αντιπροσωπεύουν ιστορικά συγκεκριμένες γνώσεις και παγκόσμιες απόψεις.

Επομένως, ο προβληματισμός σχετικά με τη διαδικασία αναπαράστασης στο εκπαιδευτικό περιβάλλον έχει μεγάλη σημασία για τους εκπαιδευτικούς. Το κείμενο θα εξηγήσει πρώτα τι σημαίνει αναπαράσταση στο πλαίσιο της ανθρωπολογίας. Στη συνέχεια, θα παράσχει μια επανεξέταση της εκπαίδευσης, ως έναν από τους λόγους, που δημιουργεί συστήματα αναπαραστάσεων και θα κλείσει με ένα εθνογραφικό παράδειγμα.

Ιστορικό πλαίσιο

Αναφερόμαστε εδώ σε αυτό που ο Hall (1997) αναγνωρίζει ευρέως ως μια κονστρουκτιβιστική προσέγγιση στην αναπαράσταση και τη δημιουργία νοημάτων. Αυτή η προσέγγιση διατυπώνει την αρχή ότι ούτε τα πράγματα μόνα τους, ούτε τα άτομα μεμονωμένα μπορούν να καθορίσουν το νόημα στη γλώσσα. Το νόημα παράγεται, κατασκευάζεται μέσω αναπαραστατικών συστημάτων. Μία πέτρα μπορεί να είναι μια πυκνή μάζα στην άκρη ενός δρόμου, μπορεί να είναι ένας βράχος, μπορεί να είναι ένα όπλο, ένα εργαλείο, ένα δομικό υλικό, ένα στολίδι κλπ. Το νόημα της πέτρας δεν είναι στην ίδια την πέτρα αλλά στους συσχετισμούς, με τους οποίους συνδέσαν οι άνθρωποι στην πέτρα. Δεν πρέπει να συγχέουμε τον υλικό κόσμο, στον οποίο πράγματα και άνθρωποι υπάρχουν, και τις συμβολικές πρακτικές και διαδικασίες, μέσω των οποίων λειτουργούν η αναπαράσταση, το νόημα και η γλώσσα (Hall 1997).

Τη δεκαετία του 1980 οι κυρίαρχες απόψεις για την αναπαράσταση στις κοινωνικές και τις ανθρωπιστικές επιστήμες μετατοπίστηκαν προς τις κονστρουκτιβιστικές προσεγγίσεις που γεννήθηκαν από τις θεωρητικές και ιστορικές συνθήκες της εποχής (εποχή μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, αποαποικιοποίηση, μεταποικιακή κριτική κ.λπ.). Οι Marcus και Fisher



TRANSCA

(2003) ονόμασαν αυτή τη μετάβαση «κρίση της αναπαράστασης».

Η θεωρητική στροφή προς τα ζητήματα αναπαράστασης σε διάφορους κλάδους περιελάμβανε την εφαρμογή ενός αυτοκριτικού αναστοχασμού σχετικά με ζητήματα παραγωγής γνώσης, συγκρότησης της αλήθειας, ερμηνείας και αμφιλεγόμενων μορφών αναπαράστασης. Στην ανθρωπολογία, η «κρίση της αναπαράστασης» προέκυψε από την αβεβαιότητα για το αν υπάρχουν τα κατάλληλα μέσα για να περιγραφεί η κοινωνική πραγματικότητα. Αυτό προκάλεσε μια κριτική συζήτηση για το αντικείμενο της ανθρωπολογίας (τον/την «Άλλο/η»), τη μέθοδό της (εθνογραφία), το μέσο της (έρευνα σε συγκεκριμένο πεδίο) και τον απώτερο σκοπό (παραγωγή γνώσης) (Marcus & Fisher 2003; Clifford & Marcus 1986). Η διαπίστωση ότι ο πολιτισμός αποτελείται από σοβαρά αμφισβητούμενους κώδικες και αναπαραστάσεις, η πολιτική είναι αδιαχώριστη από την ποιητική και η αναγνώριση ότι ο επιστημονικός λόγος δεν μπορεί να βρίσκεται έξω και πάνω τις διαδικασίες που παράγουν ιστορικά γεγονότα και μετασχηματισμούς (Clifford & Marcus 1986) ανέδειξαν ένα σύνολο θεμελιωδών ζητημάτων για την επιστήμη. Πώς μπορεί η ανθρωπολογία να κάνει αντικειμενικούς ισχυρισμούς για εκείνους που παρατηρεί; Ποιες είναι οι ηθικές και πολιτικές διαστάσεις της κατασκευής αναπαραστάσεων άλλων πολιτισμών; Τι μπορούν να αποκαλύψουν αυτά τα αιχμηρά ερωτήματα σχετικά με τον αναστοχασμό, πώς μπορεί η ανθρωπολογία να προσαρμοστεί σε μια τέτοια κριτική και αν αυτό θα έπρεπε να γίνει συνολικά; Αυτές οι κρίσιμες ερωτήσεις είναι χρήσιμες για διερεύνηση αναφορικά με τις εκπαιδευτικές πρακτικές και τις διαδικασίες αναπαράστασης.

a) Συζήτηση

Ας ξεκινήσουμε με ένα παράδειγμα από τη Βοσνία-Ερζεγοβίνη και μία περίπτωση διαχωρισμένης εκπαίδευσης που ονομάζεται "δύο σχολεία κάτω από μια στέγη" (dviije škole pod jednim krovom), διαδεδομένη στα κεντρικά και νότια μέρη της χώρας, τα οποία κατοικούνται, κυρίως, από Βόσνιους και Κροάτες. Οι μαθητές αποτελούν ουσιαστικά δύο ξεχωριστά σχολεία σε ένα κτίριο. Παρακολουθούν σχολείο σε διαφορετικές βάρδιες και με μεγάλα διαλείμματα, προκειμένου να ελαχιστοποιηθεί η επαφή μεταξύ τους. Σε ορισμένα σχολεία, μπαίνουν από διαφορετικές εισόδους, ή πρέπει να χρησιμοποιούν διαφορετικές σκάλες. Χρησιμοποιούν διαφορετικά βιβλία· έχουν διαφορετικούς δασκάλους, ακόμη και ένα εντελώς διαφορετικό διοικητικό σύστημα. Ακόμα και στα λεγόμενα «ενοποιημένα» σχολεία, όπως το Γυμνάσιο Mostar, χρησιμοποιείται διαφορετικό πρόγραμμα σπουδών για τους Βόσνιους και τους Κροάτες μαθητές – οι οποίοι είναι μαζί στο μάθημα γυμναστικής και στο εργαστήριο υπολογιστών, αλλά μαθαίνουν χωριστά, σε διαφορετικά μαθήματα γλώσσας, γεωγραφίας και ιστορίας.

Σκεφτείτε τώρα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ως συστήματα αναπαράστασης που ασχολούνται με ιδέες και «αλήθειες» για το πώς είναι και πρέπει να είναι ο κόσμος. Η διδασκαλία συγκεκριμένων μαθημάτων - μαθηματικών, γλώσσας, μουσικής, γεωγραφίας κ.λπ. - και η οργάνωσή τους (όσον αφορά το πότε, σε ποιον και πώς διδάσκονται) δεν δίνουν απλώς αντικειμενικές περιγραφές του κόσμου ούτε μεταφέρουν αντικειμενικές



TRANSCA

γνώσεις. Δεν σχηματίζουν απλώς λογικές συνθέσεις· δημιουργούν αναπαραστάσεις και αποδίδουν αξία και νόημα σύμφωνα με ορισμένες οπτικές, ή ταξινομητικά σχήματα, που είναι ιστορικά προσδιορισμένα. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα οικειοποιούνται, παρουσιάζουν, παράγουν και διαχέουν γνώσεις έχοντας συγκεκριμένους σκοπούς. Καθορίζουν τα νοήματα, δεδομένου ότι η θεσμική θέση τους επιτρέπει να διαρθρώνουν και να ενισχύουν συγκεκριμένα πλαίσια γνώσης.

Για να σκεφτούμε περαιτέρω την εκπαίδευση ως ένα σύστημα αναπαραστάσης, μπορούμε να διερευνήσουμε το ζήτημα της φυλής. Η εξελικτική και φυσική ανθρωπολογία ενεπλάκησαν σε μεγάλο βαθμό στην κατασκευή και τη διάδοση αναπαραστάσεων φυλετικών «Άλλων», σε βαθμό που, ακόμη και σήμερα, αποτελούν το θεμέλιο γενικών αντιλήψεων για την έννοια της φυλής. Ωστόσο, οι πολιτισμικοί ανθρωπολόγοι έχουν, επίσης, εργαστεί για να αντιταχθούν σε τέτοιου είδους αναπαραστάσεις. Στο πρώτο μισό του 20ού αιώνα, ένας από τους «πατέρες της ανθρωπολογίας», ο Franz Boas (1858 - 1948) και μια ομάδα μαθητών του ανέλυσαν δημοφιλή βιβλία K-12 σε αμερικανικά σχολεία. Διαπίστωσαν ότι η πλειονότητα των σχολικών βιβλίων «κακοποιούν την έννοια της 'φυλής'», ενώ ένα σημαντικό ποσοστό «διδάσκει κάτι που ισοδυναμεί με τα ναζιστικά δόγματα για ανώτερες και κατώτερες φυλές» (Boas στο Burkholder, 2011). Ο Boas συνεργάστηκε άμεσα με τα συνδικάτα των δασκάλων, με διακεκριμένους εθνικούς εκπαιδευτές και πολλούς από τους πρώην μαθητές του στον τομέα της ανθρωπολογίας, προκειμένου να καλλιεργήσει μια πιο ακριβή αναπαράσταση της ανθρώπινης ποικιλομορφίας στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μία από τις μαθήτριες του Boas, η Ruth Benedict συνέχισε να διδάσκει τους δασκάλους για την έννοια της φυλής. Μια άλλη, η Margaret Mead δίδαξε στους εκπαιδευτικούς έναν πιο ενδεδειγμένο ορισμό του πολιτισμού. Ακολουθώντας το παράδειγμα του Boas, τόσο η Benedict όσο και η Mead συνεργάστηκαν απευθείας με εκπαιδευτές δασκάλων, εκπαιδευτικούς, εκπαιδευτικούς οργανισμούς, στρατιωτικές και εμπορικές ενώσεις για να σχεδιάσουν πρόγραμμα ανοχής στη διάρκεια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου (Burkholder, 2011).

Οι ιστορικές και κοινωνικές αλλαγές, οι πολιτικοί αγώνες, η πάροδος του χρόνου, οι παγκοσμιοποιημένες αγορές εργασίας και η γεωγραφική διασπορά του επιστημονικού ρατσισμού και άλλων γεγονότων έχουν αλλάξει τον τρόπο που η φυλή αναπαρίσταται και γίνεται αντιληπτή σε όλο τον κόσμο. Αυτό που διδάσκουμε και ο τρόπος που διδάσκουμε (καθώς και αυτό που πιστεύουμε) για τη φυλή, δεν έχει γίνει λιγότερο αμφισβητούμενο θέμα για τους εκπαιδευτικούς, τους ανθρωπολόγους, τους επιστήμονες, τους μαθητές, τους γονείς και την κοινωνία γενικότερα.

b) Εθνογραφικό Παράδειγμα

Τη δεκαετία του 1990, ο Linwood H. Cousins (1999) πραγματοποίησε μια εθνογραφική μελέτη ενός γυμνασίου και μιας κοινότητας μαύρων σε μια αμερικανική πόλη. Δύο χρόνια επιτόπιας έρευνας του επέτρεψαν να περιγράψει πώς οι ταξικές αναπαραστάσεις μετατρέπονται σε φυλετικές / εθνοτικές και έμφυλες σχέσεις σε ένα σχολείο που υπερηφανεύεται για την ανοδική κινητικότητα, η οποία ενσωματώνει ιδέες σεβαστών



TRANSCA

αξιών και συμπεριφορών στο σχολείο, την οικογένεια και τις σχέσεις στην κοινότητα.

Ο Cousins αναλύει συγκεκριμένα ποιοι τρόποι ντυσίματος, ομιλίας, χειρονομίας και κοινωνικοποίησης κατασκευάζονται ως αξιολογούμενοι από το προσωπικό του σχολείου, τους μαθητές, τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα, και, αντιθέτως, ποιοι θεωρούνται ενοχλητικοί και ακατάλληλοι για διάφορους λόγους. Ερευνά πώς οι μαθητές «παίζουν» με τις διαφορετικές αναπαραστάσεις της φυλής, της τάξης και του φύλου και πως διαπραγματεύονται τις δικές τους ταυτότητες βάσει αυτών.

Στο πλαίσιο μιας κοινότητας και ενός σχολείου, όπου βλέπουν τον εαυτό τους να προσπαθεί να ανέβει κοινωνικά υιοθετώντας τρόπους ζωής, συμπεριφορές και τον πολιτισμό της μεσαίας τάξης - η αισθητική ενός δημοφιλούς μαύρου καλλιτεχνικού είδους, όπως το χιπ χοπ, θεωρείται αυτοκαταστροφική, αυτο-κοροϊδευτική και χωρίς σεβασμό προς την κοινότητα των μαύρων. Στη λαϊκή φαντασία, το hip-hop θεωρείται «χαμηλής κατηγορίας» και σχετίζεται με το μαύρο έγκλημα, τη βία, το σεξισμό και τη σεξουαλική ανηθικότητα.

Ακόμα κι αν μερικοί μαθητές, οι οποίοι ντύνονταν και φέρονταν σαν «πολίτες δεύτερης κατηγορίας», είχαν γονείς με πανεπιστημιακές σπουδές, καλό μισθό και μια ηθική ανοδικής κινητικότητας μέσω της εκπαίδευσης, υποστήριξαν και υιοθέτησαν με τον τρόπο ζωής τους - κυρίως το μέρος που ζούσαν, το είδος των μαύρων έθνικ ενδυμάτων που φορούσαν, τα τρόφιμα που έτρωγαν και η τάση τους να μιλούν τα μαύρα Αγγλικά (AAE) - άλλα σύμβολα στο σχολείο για να σηματοδοτήσουν σε πολλούς μαθητές και το προσωπικό μια χαμηλής κοινωνικής τάξης επιρροή. Για πολλούς δασκάλους, γονείς, μαθητές και προσωπικό, η έντονη συμπεριφορά, για παράδειγμα, αντιπροσώπευε την ανηθικότητα, την κοινωνική οπισθοδρόμηση και μια γενική έλλειψη κατάλληλων αξιών και γούστου, ειδικά όταν οι μαθητές ήταν «έντονοι» για ένα μη μαύρο κοινό. Για πολλούς στην κοινότητα, αυτή η συμπεριφορά ντρόπιασε τη «φυλή» και έδειξε στοιχεία χαμηλής ταξικά κοινωνικής κατηγορίας.

Κατά τη διάρκεια της έρευνας του Cousins, το σχολείο αποφάσισε να ελέγξει τη συμπεριφορά των μαθητών και άρχισε να τιμωρεί αυτούς που δεν επέδειξαν την προτιμώμενη συμπεριφορά και το στυλ, όπως το προσεκτικό ντύσιμο, τον κατάλληλο τρόπο ομιλίας και το σεβασμό στην εξουσία.

Ενώ οι μαθητές αναγνώρισαν και εκτίμησαν το ενδιαφέρον που είχε η κοινότητά τους για συγκεκριμένους τρόπους ομιλίας, συμπεριφορές και αισθητική που σχετίζονται με το σεβασμό της φυλής και του φύλου, αυτοί τα καταπάτησαν και τα βεβήλωσαν κάνοντας υπερβολές και διακωμωδώντας τα. Σε αυτό το πνεύμα, οι ενέργειες των μαθητών - όπως η αντίσταση στη λευκότητα του προγράμματος σπουδών ξεπερνά τις απλές ερμηνείες της ανυπακοής, της ανωριμότητας, της αντίστασης και της αναπαραγωγής. Ο Cousins υποστήριξε ότι αυτοί οι έφηβοι είχαν τη δική τους ικανότητα να δράσουν και ένα πλήθος από φιλοδοξίες και προθέσεις που ήταν συμβατές και ασύμβατες με αυτές των συνομηλίκων, της οικογένειας και της κοινότητάς τους. Οι τάσεις, όπως οι τάσεις στα ρούχα, στη γλώσσα, στη μουσική και σε συμπεριφορές ενσωματώνονται στην προσωπική και δημόσια πολιτική και κατατάσσονται ως αρνητικά σύμβολα φυλετικής / εθνοτικής, ταξικής και έμφυλης ταυτότητας. Διαπραγματευόμενοι μεταξύ διαφορετικών



TRANSCA

αναπαραστάσεων για τις δυνατότητες της ζωής, οι μαθητές διαμόρφωσαν τις δικές τους ταυτότητες που δεν ταίριαζαν σε συγκεκριμένες ταξινομήσεις, αλλά έδειξαν μια βαθιά επίδραση στις εκπαιδευτικές τους δυνατότητες.

Σκεφτείτε περαιτέρω:

1. Σκεφτείτε τα θέματα που διδάσκετε. Έχετε αναρωτηθεί ποτέ πώς αναπαρίσταται το θέμα, από εσάς ή το βιβλίο; Έχει το θέμα σας διαφορετικά νοήματα και σημασίες για εσάς, τους μαθητές σας, άλλους συναδέλφους και την ευρύτερη κοινότητα;
2. Ποιες αξίες σχετίζονται με το θέμα σας; Αυτοί οι συσχετισμοί (ποιοι;) κάνουν αυτό που διδάσκετε πιο δύσκολο, ή πιο εύκολο, να το διδάξετε;
3. Το σχολείο σας έχει κανόνες «αξιοπρεπούς» ή κατάλληλης συμπεριφοράς και ενδυμασίας; Το σχολείο αστυνομεύει τη συμπεριφορά και τον τρόπο ζωής των μαθητών, με βάση αυτό που αντιπροσωπεύουν; Εάν ναι, τί και ποια είναι η ταυτότητα που διακυβεύεται;
4. Μπορείτε να δώσετε ένα παράδειγμα για το πώς παίζουν οι μαθητές με τους κανόνες της κατάλληλης συμπεριφοράς; Συζητήστε τί σημαίνει αυτό το «παιχνίδι» για τους μαθητές;
5. Πιστεύετε ότι αυτό που διδάσκετε επηρεάζει τους μαθητές σας πέρα από την κατανόηση των γνώσεων και δεξιοτήτων; Και αν ναι, με ποιον τρόπο; Συνδέεται με μια συγκεκριμένη πορεία ζωής;

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ/ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

Αναπαράσταση, γλώσσα, συμβολισμός, πολιτισμός, εκπαίδευση, φυλή

Πηγές:

Burkholder, Z. (2011). "Can Anthropology Improve Antiracist Education?". *Anthropology Now* 3/3: 36-46.

Clifford, J., Marcus, G. E. (1986). *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. University of California Press.

Cousins, L. H. (1999). "'Playing between Classes": America's Troubles with Class, Race, and Gender in a Black High School and Community". *Anthropology & Education Quarterly* 30/3: 294-316.

Hall, S. (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. SAGE Publications.

Marcus, G. E., Fischer, M. M. J. (2003). *Antropologija kao kritika kulture: eksperimentalni trenutak u humanističkim znanostima*. Zagreb: Naklada Breza.

Organization for Security and Cooperation in Europe. Mission to Bosnia and Herzegovina. 2018. „Two Schools Under One Roof” The Most Visible Example of Discrimination in



TRANSCA

Education in Bosnia and Herzegovina

Συγγραφείς: Jelena Kupsjak, Danijela Birt Katić (Croatia)

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.

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



TRANSCA

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΤΗΤΑ

Γιατί να διαβάστε αυτό το κείμενο...

Η κοινωνικότητα αναφέρεται συνήθως στην κοινωνική επαφή με άλλους σε χώρους εκτός σπιτιού. Με βάση τη διάκριση μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού, αυτή η χρήση τοποθετεί τόσο την κοινωνικότητα όσο και την κοινωνία πέρα από τη σφαίρα του οικιακού. Προσφέρει επίσης την ιδέα ότι τα παιδιά, τα οποία εννοιολογικά ανήκουν στο σπίτι, πρέπει να κοινωνικοποιηθούν, δηλαδή να προετοιμαστούν για την πλήρη συμμετοχή τους στην «κοινωνία» μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα (πρβλ. Durkheim 1956). Αυτή η κατανόηση της κοινωνικότητας είναι προβληματική για τρεις λόγους: πρώτον, ο διαχωρισμός δημόσιου/ ιδιωτικού δεν είναι καθολικός, δεύτερον, η κοινωνικότητα δεν αφορά έναν συγκεκριμένο τομέα, και τρίτον, τα παιδιά είναι εγγενώς κοινωνικά.

Από μια ανθρωπολογική οπτική, η κοινωνικότητα διαπερνά κάθε πτυχή του ανθρώπου. Η διαθεματική κοινωνικότητα είναι εγγενώς μια μικρο-ιστορική διαδικασία μάθησης με την έννοια ότι όταν συναντάμε ο ένας τον άλλον, το κάνουμε πάντα κουβαλώντας τις δικές μας μοναδικές ιστορίες, τόσο συλλογικές όσο και προσωπικές, και κατανοούμε τι κάνουν και λένε οι άλλοι με βάση τα όσα ήδη γνωρίζουμε (Toren 2012: 64). Για όλους τους ανθρώπους, οι νέες εμπειρίες εξομοιώνονται με τις υπάρχουσες δομές γνώσης (Toren 2012: 64). Έτσι, τα πάντα για ένα άτομο, συμπεριλαμβανομένης της γενετικής, είναι προϊόν μιας μακράς ιστορίας κοινωνικών σχέσεων – κοινωνικότητας.

Το πώς κατανοούμε την κοινωνικότητα εμπλέκεται στο πώς κατανοούμε την εκπαίδευση. Πολλοί θεωρούν την εκπαίδευση ως επίσημες διαδικασίες απόκτησης συλλογικά πολύτιμων γνωσιακών, πρακτικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και γνώσεων που επιτρέπουν στους νεοεισερχόμενους να γίνουν πλήρη μέλη μιας κοινωνίας. Κατά την άποψη αυτή, η κοινωνικότητα είναι κάτι που μαθαίνεται. Από ανθρωπολογική οπτική, η κοινωνικότητα και η μάθηση είναι δύο πτυχές της ίδιας συνεχούς διαδικασίας μετασχηματισμού της «δημιουργίας νοήματος για τον εαυτό μας (δηλαδή, αυτόνομα) μέσα από έννοιες που άλλοι έχουν κάνει και κάνουν» (Toren 2012: 72). Έχοντας έρθει σε ρήξη με τις συμβατικές ιδέες της εκπαίδευσης, αυτή η άποψη μας επιτρέπει να διερευνήσουμε διαδικασίες κοινωνικότητας και μάθησης σε όλους τους χώρους της ζωής.

Ιστορικό πλαίσιο

Οι μελετητές χρησιμοποιούν συχνά την κοινωνική διαθεσιμότητα και την κοινωνικότητα εναλλακτικά. Η βιβλιογραφία για την κοινωνική διαθεσιμότητα / κοινωνικότητα καλύπτει ένα ευρύ φάσμα πεδίων και επιστημονικών κλάδων: από την εξέλιξη του ανθρώπου και την ανάπτυξη των παιδιών, από την τεχνολογία υπολογιστών, την ηθική εκπαίδευση, τον πολεοδομικό σχεδιασμό, στην κοινωνιολογία, την ανθρωπολογία, την ιστορία και την ηθική και πολιτική φιλοσοφία. Οι μελετητές εφαρμόζουν την κοινωνικότητα στην 1) γενική συμπεριφορά ανθρώπου και ζώου, 2) κοινωνικοποίηση με μη-συγγενείς (φίλους, γνωστούς,



TRANSCA

συναδέλφους), 3) κοινωνικές επαφές με άτομα πέρα από το προσωπικό και επαγγελματικό δίκτυο κάποιου, και 4) συγκεντρώσεις σε εθελοντικές ενώσεις, κοινωνίες και συλλόγους.

Αυτή η ευρεία εφαρμογή υποδηλώνει τη σημασία της κοινωνικότητας. Ωστόσο, η χρήση είναι ασυνεπής και η έννοια αντιμετωπίζεται συχνά σαν να είναι όλοι εξοικειωμένοι και συμφωνούν με το νόημα και την εφαρμογή του. Για πολλούς, η κοινωνικότητα υποδηλώνει την επιθυμητή συμπεριφορά, την ειρηνική αλληλεπίδραση και τη συνεργασία (Anderson 2015). Μελέτες που βασίζονται σε διαισθητικές αντιλήψεις όπως «η τάση να αναζητούν τη συντροφιά των άλλων, να είναι φιλικόι» (Flanagan 1999: 9) είναι ικανές να αγνοήσουν τρόπους κοινωνικότητας όπως η διαφωνία, η σύγκρουση, ο πόλεμος και ο αποκλεισμός.

Στη δεκαετία του 1980 οι ανθρωπολόγοι χρησιμοποίησαν την κοινωνικότητα ως εργαλείο για τη μελέτη της κοινωνικής διαδικασίας, για να ξεπεράσουν εννοιολογικά τις σταθερές και εθνοκεντρικές αντιλήψεις της «κοινωνίας» (Toren 2012). Είδαν την κοινωνικότητα ως μια ανοιχτή έννοια για διαπολιτισμική σύγκριση που δεν θα οδηγούσε σε ευρωκεντρικούς αναλυτικούς ισχυρισμούς ότι οι λαοί της Μελανησίας «δεν είχαν κοινωνία». Η έννοια της κοινωνικότητας επέτρεψε στους ανθρωπολόγους να διερευνήσουν διαδικασίες κοινωνικής οργάνωσης και αλληλεπίδρασης, συμβίωσης και σύγκρουσης λαών σε παγκόσμιο επίπεδο χωρίς να επιστρέψουν σε μια ελλειπτική σκέψη.

Μια άλλη ώθηση για τη μελέτη της κοινωνικότητας δόθηκε από το ανανεωμένο επιστημονικό ενδιαφέρον για την κοινωνία των πολιτών μετά την πτώση της Σοβιετικής Ένωσης. Αναφερόμενοι στις σύγχρονες ανησυχίες σχετικά με την κοινωνική συνοχή, την ομόνοια και την ιθαγένεια και εστιάζοντας στην κοινωνία των πολιτών ως τον πυρήνα της σύγχρονης δημοκρατίας, αυτές οι μελέτες διερεύνησαν την ύπαρξη, την έκταση και την αντίσταση στη λαϊκή οργάνωση και την εθελοντική ένωση στις μετα-σοσιαλιστικές κοινωνίες (Hann 1996). Υπό αυτό το πρίσμα, η εθελοντική ένωση θεωρείται ένας εμβληματικός τύπος κοινωνικής διαθεσιμότητας / κοινωνικότητας.

Τις τελευταίες δεκαετίες, οι ανθρωπολόγοι έχουν μελετήσει την κοινωνικότητα σε ένα ευρύ φάσμα τομέων, αν και τις περισσότερες φορές σε αστικά δημόσια περιβάλλοντα. Προσδιορίζουν την εργασία τους ως *καθημερινή κοινωνικότητα* (Pink 2008: 172), *οικιακή κοινωνικότητα* (Postill 2008), *κοινωνικότητα γειτονίας* (Birenbaum-Carmeli 1999), *αγγλική κοινωνικότητα* (Miller 2015) και *αστική κοινωνικότητα* (Glick Schiller και Çağlar 2016).

α) Συζήτηση

Οι ανθρωπολόγοι αντιμετωπίζουν την κοινωνικότητα ως θεμελιώδες, ως το *συστατικό δυναμικό* των πάντα *αναδυόμενων σχεσιακών πεδίων* στον πυρήνα όλης της ανθρώπινης ζωής (Ingold 1993). Αυτό καθιστά τους ανθρωπολογικούς ορισμούς της ανθρώπινης κοινωνικότητας μάλλον αφηρημένους. Για παράδειγμα, οι Enfield και Levinson ορίζουν την ανθρώπινη κοινωνικότητα ως τον «*ιδιαίτερα έντονο, διανοητικά διαμεσολαβημένο και εξαιρετικά δομημένο τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους*» (2006: 1). Ο Long και Moore υποδηλώνει ότι η ανθρώπινη κοινωνικότητα γίνεται καλύτερα αντιληπτή ως «*δυναμική μήτρα*» σχέσεων με ανθρώπους, μη ανθρώπους και απάνθρωπους άλλους »...« *μέσω της οποίας δημιουργούνται τα άτομα, και η οποία κατευθύνεται από*



TRANSCA

έναν ηθικά ευφάνταστο και συναισθηματικά δεκτικό ανθρώπινο υποκείμενο» (Long 2015: 854; Long and Moore 2012: 40). Ακριβώς πώς να οριοθετήσετε τη «διανοητική διαμεσολάβηση», τα «δυναμικά σχεσιακά καλούπια» ή να κατανοήσετε πλήρως την «ηθικά ευφάνταστη διαμόρφωση ενός ατόμου ατόμου» μέσω, για παράδειγμα, της κοινωνικότητας στην τάξη, δεν είναι ωστόσο απλό.

Οι μελέτες για την κοινωνικότητα μπορούν να χωριστούν σε δύο βασικά σύνολα εννοιών: 1) *δράση, αλληλεπίδραση και κοινωνική αλληλεπίδραση* και 2) *κοινωνικοποίηση, κοινωνική διαθεσιμότητα και κοινωνικότητα*. Το πρώτο σετ εστιάζει την προσοχή στη δράση, την κοινή δράση και την κοινωνική ανταλλαγή μεταξύ ανθρώπων. Το δεύτερο επικεντρώνεται στην σχέση, τη σχεσιακή ποιότητα και τη μορφή.

Με βάση το πρώτο σύνολο εννοιών, η θεωρία της αλληλεπίδρασης υποστηρίζει ότι η συλλογική συμπεριφορά είναι ένα πολύπλοκο επίτευγμα. Κοινωνικές μορφές όπως η «διδασκαλία στην τάξη» ή οι «σχολικές συνελεύσεις» διαμορφώνονται από την κοινή δράση ατόμων, τα οποία συνήθως συναντώνται και μοιράζονται σε ανταλλαγές κοινών συμβολικών μορφών (γλώσσα, έννοιες, ηθικές αρχές). Ο συντονισμός της κοινής δραστηριότητας είναι λεπτή και απαιτητική δουλειά. Τα άτομα που συμμετέχουν πρέπει να παρακολουθούν συνεχώς την αλλαγή σειράς, τον προσανατολισμό του βλέμματος, το χρόνο ομιλίας και το ρυθμό, τη θεματική αλληλουχία και την εξέλιξη. Πρέπει να αναγνωρίσουν τι σκοπεύουν να πουν / κάνουν οι άλλοι και να βοηθήσουν στην αποκατάσταση παρεξηγήσεων. Πρέπει να αναγνωρίσουν τους συμβατικούς τύπους δραστηριότητας, τα στυλ του λόγου, τη γλώσσα του σώματος και τονικό πλαίσιο (ειρωνεία) και να συνεργαστούν ως προς το τι πρέπει να προσέξουν και τι να αγνοήσουν. Πολλοί ανθρωπολόγοι χρησιμοποιούν βιντεοσκοπήσεις για να τους βοηθήσουν να κατανοήσουν αυτό το επίπεδο λεπτομερειών (πρβλ. Varenne και McDermott 1998).

Με βάση το δεύτερο σύνολο εννοιών, η μελέτη της κοινωνικοποίησης και της κοινωνικότητας επικεντρώνεται σε ερωτήματα όπως τη συντροφιά τίνος κάποιος κρατά και σε ποια μορφή: «καλή» μορφή, πολύτιμες μορφές και αισθητική εκτίμηση της κατάλληλης «προσαρμογής» μεταξύ μορφής, σχέσης και πλαισίου (Simmel 1950, Άντερσον 2015). Εθνογραφικές μελέτες έχουν δείξει ότι η κοινωνικότητα «φίλου» και «γείτονα» εκτιμάται και παρακολουθείται ιδιαίτερα (Amit-Talai 1995; Birenbaum-Carmeli 1999). Η κοινωνικότητα της «φιλίας» βασίζεται σε μια περιορισμένη κοινωνική ανταλλαγή μεταξύ «μας» και σε σημαντική επένδυση χρόνου και ενέργειας. Η κοινωνικότητα του «γείτονα» περιλαμβάνει συνήθως μια πιο γενικευμένη ανταλλαγή φιλικών χαιρετισμών, διανθισμένων με συζητήσεις για τον καιρό, το αυτοκίνητο ή τον κήπο. Οι σχέσεις με τους γείτονες είναι συνήθως λιγότερο αποκλειστικές, λιγότερο εμπιστευτικές και λιγότερο χρονοβόρες.

Οι άνθρωποι αξιολογούν συνεχώς την καταλληλότητα του πλαισίου της κοινωνικής συμπεριφοράς των άλλων. Έχουν την αίσθηση του πότε και που να πλησιάσουν ή να διατηρήσουν την απόστασή τους; Εμφανίζουν κατάλληλη συμπεριφορά, να μην είναι «πολύ φωνακλάδες» ή «πολύ σιγανοί» σε ένα πάρτι γραφείου, «πολύ φιλικό» σε ένα γείτονα ή «πολύ αδιάφοροι» σε ένα φίλο; Για παράδειγμα, καταλαβαίνει ο αγαπημένος σύζυγος



TRANSCA

κάποιου ότι το "δυνατό" λειτουργεί καλύτερα σε ένα πάρτι στην παραλία στο δείπνο της πεθεράς του;

Τα ζητήματα κοινωνικότητας είναι συχνά πολιτικά. Τα σχολικά συγκροτήματα μπορεί να δημιουργούνται για να περιορίσουν ή να επεκτείνουν τη συντροφιά που κρατούν τα παιδιά, να στρατολογήσουν «όλα τα είδη παιδιών» ή να αποκλείσουν «ανεπιθύμητα στοιχεία». Ενώ τα περισσότερα σχολεία προσφέρουν μια ιδεολογία γενικευμένης κοινωνικότητας, η ιδέα ότι «όλοι πρέπει να κοινωνικοποιηθούν με όλους», τα σχολεία στην πραγματικότητα περιορίζουν την επαφή των παιδιών χωρίζοντάς τα σε ηλικίες- βαθμούς και ταξινομώντας τα με βάση την ακαδημαϊκή ικανότητα ή το φύλο. Μπορούν επίσης να περιορίσουν τον χρόνο που έχουν τα παιδιά κάθε μέρα για να κάνουν φίλιες (Amit-Talai 1995). Από την πλευρά τους, οι γονείς μπορούν να επιλέξουν σχολεία για τα παιδιά τους ανάλογα με το είδος των «παιδιών των άλλων» που εγγράφονται.

β) Εθνογραφικό παράδειγμα

Λεπτομερείς μελέτες κοινωνικής αλληλεπίδρασης είναι χρήσιμες για την ανάλυση του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές (και οι δάσκαλοι) συντονίζουν απλές ρουτίνες όπως το να στέκεσαι στη σειρά ή περίπλοκες συνήθειες, όπως το πείραγμα σε έναν αναπληρωματικό δασκάλο. Εφιστούν την προσοχή μας στις απαντήσεις των παιδιών στα διλήμματα της τάξης, για παράδειγμα τις διακριτικές προσπάθειες ενός αδύναμου αναγνώστη να «χάσει» τη σειρά της στο διάβασμα (Varenne και McDermott 1998). Μας επιτρέπουν να νιώθουμε το άβολο μπρος και πίσω ενός Inuit τριών ετών, του οποίου η μητέρα ρωτά: «Είσαι καλός;» και του οποίου η θεία ρωτά: «Θα προτιμούσες να ζήσεις μαζί μου;» (Briggs 1998). Συγκριτικές περιγραφές μητέρων που αλληλεπιδρούν με μικρά παιδιά που μόλις μαθαίνουν να μιλούν δείχνουν ξεκάθαρα ότι η εκμάθηση γλωσσών συμβαδίζει με την κατάλληλη κατανόηση της κοινωνικής ιεραρχίας (Ochs και Schieffelin 1993).

Λεπτομερείς περιγραφές της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί επίσης να βοηθήσει στην ανάπτυξη μεθόδων εργασίας με παιδιά με ειδικές ανάγκες. Στο *What a Dog Can Can Do: Children with Autism and Therapy Dogs in Social Interaction* (2010), η Olga Salomon παρουσιάζει δύο περιπτώσεις μελέτης αλληλεπίδρασης παιδιών με σκύλους θεραπείας για να κατανοήσει καλύτερα τις κοινωνικές δυνατότητες των παιδιών με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού. Χρησιμοποιώντας βιντεοσκοπήσεις της αλληλεπίδρασης σκύλου-παιδιού που περιγράφουν λεπτομερώς τη μη λεκτική κοινωνική συμπεριφορά και τη δομή της κοινωνικής δράσης, η Salomon καταδεικνύει πώς τα σκυλιά θεραπείας προσφέρουν στα παιδιά ευκαιρίες να ασκούν μη γλωσσικές κοινωνικές δράσεις και να συντονίζουν αυτές με άλλους. Δείχνει πώς τα παιδιά εφαρμόζουν κοινωνικές ικανότητες που αναπτύχθηκαν με σκύλους θεραπείας σε αλληλεπίδραση με μέλη της οικογένειας. Η μελέτη της Salomon για παιδιά με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού και τις οικογένειές τους δείχνει ότι η αλληλεπίδραση με τα σκυλιά προκαλεί κοινωνική δέσμευση και συνεπώς μεγαλύτερη ικανότητα συμμετοχής στην οικογενειακή και κοινοτική ζωή. Με βάση αυτό, η Salomon προτείνει ότι δεν πρέπει να βλέπουμε την κοινωνικότητα ως «ποιότητα ενός ατόμου, αλλά ως ικανότητα που αποκομίζεται μέσω ορισμένων ειδών κοινωνικής αλληλεπίδρασης» (2010: 144).



TRANSCA

Περαιτέρω σκέψη:

Κατά την εκτέλεση αυτών των ασκήσεων, θυμηθείτε ότι η «κοινωνικότητα» δεν είναι «εκεί έξω» στον κόσμο. Αντίθετα, είναι μια ανοιχτή έννοια, χρήσιμη για την εξερεύνηση των πολλών τρόπων με τους οποίους οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (και μιλούν για την αλληλεπίδρασή τους) στην καθημερινή ζωή.

1. Ποιες μορφές κοινωνικής αλληλεπίδρασης έχουν υψηλή παιδαγωγική αξία; Συζητήστε γιατί συμβαίνει αυτό και τι είδους αλληλεπίδραση συνεπάγεται η μορφή. Επίσης, συζητήστε τι *μπορεί να μαθαίνουν τα παιδιά (όχι τι πρέπει να μαθαίνουν)* από τη συμμετοχή τους σε μια συγκεκριμένη μορφή κοινωνικής αλληλεπίδρασης.
2. Ετοιμάστε ένα βίντεο των 3 λεπτών για μια απλή κοινωνική αλληλεπίδραση. Κατεβάστε ένα πρόγραμμα μεταγραφής βίντεο και μεταγράψτε το βίντεο με όσο το δυνατόν περισσότερες λεπτομέρειες. Με βάση αυτό το υλικό, συζητήστε τη «δουλειά» που κάθε συμμετέχων κάνει για να ολοκληρώσει αυτήν την κοινή δράση (όχι όπως θα *έπρεπε*, αλλά *πώς είναι*).
3. Συζητήστε την έννοια του ισχυρισμού της Solomon ότι δεν πρέπει να βλέπουμε την κοινωνικότητα ως μια ποιότητα ενός ατόμου, αλλά ως μια ικανότητα που αποκομίζεται μέσω ορισμένων ειδών κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Πώς μπορεί αυτό να εκφράσει το πώς διαχειρίζεστε μια τάξη;

ΛΕΞΙΣ- ΚΛΕΙΔΙΑ/ ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

Δημιουργία του κόσμου, δημιουργία νοήματος, κοινωνικότητα, κοινωνική φόρμα, κοινωνική αλληλεπίδραση, μάθηση

Πηγές:

Anderson, S. (2015) 'Sociability. The Art of Form'. In *Thinking Through Sociality. An Anthropological Interrogation of Key Concepts*, edited by V. Amit, New York and Oxford: Berghahn: 97-127.

Amit-Talai, V. (1995) 'The Waltz of Sociability: Intimacy, dislocation, and friendship in a Quebec high school'. In *Youth Cultures: A Cross-cultural Perspective*, edited by V. Amit-Talai and H. Wulff. London: Routledge.

Birenbaum-Carmeli, D. (1999) "'Love Thy Neighbour": Sociability and instrumentality among Israeli neighbors.' *Human Organization* 58(1): 82-93.

Briggs, J. (1998) *Inuit Morality Play: The Emotional Education of a Three-year-old*, New Haven CT: Yale University Press.

Durkheim, E. (1956) 'Education: It's Nature and Its Role.' In *Education and Sociology*, New York: The Free Press, 61-90.

Enfield, N. J. and S. C. Levinson (2006) *Roots of Human Sociality: Culture, Cognition and*



TRANSCA

Interaction. Oxford: Berg.

Flanagan, C. (1999) 'Early Socialisation. Sociability and Attachment.' *Modular Psychology Series*, London: Routledge.

Glick Schiller, N. and A. Çağlar (2016) 'Displacement, emplacement and migrant newcomers: rethinking urban sociabilities within multiscalar power', *Identities*, 23(1): 17-34, DOI: [10.1080/1070289X.2015.1016520](https://doi.org/10.1080/1070289X.2015.1016520).

Hann, C. (1996) 'Introduction: political society and civil anthropology'. In *Civil Society: Challenging Western Models*, edited by. C. Hann and E. Dunn, London and New York: Routledge: 1-24.

Ingold, T. (1993) 'The Temporality of the Landscape,' *World Archaeology* 25(2): 152-174.

Long, N. (2015) 'Sociality In Anthropology.' *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. (2nd. Ed.), Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.12148-8>.

Long, N. and H. Moore (2012) 'Sociality Revisited: Setting a New Agenda.' *Cambridge Anthropology* 30(1): 40-47.

Miller, D. (2015) 'The Tragic Denouement of English Sociality.' *Cultural Anthropology* 30 (2):336-57. <https://doi.org/10.14506/ca30.2.11>.

Pink, S. (2008) 'Re-thinking Contemporary Activism: From Community to Emplaced Sociality,' *Ethnos*, 73(2): 163-188.

Postill, J. (2008) 'Localizing the internet beyond communities and networks.' *New Media & Society*, 10(3): 413-431.

Rapport, N. and J. Overing (2007) 'Interaction', in *Social and Cultural Anthropology. The Key Concepts*, London: Routledge: 226-237.

Simmel, G. (1950) 'Sociability – An Example of Pure, or Formal, Sociology.' In *The Sociology of George Simmel*, transl., ed. and with an Introduction by Kurt H. Wolff. Glencoe, IL: The Free Press: 41-57.

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

Toren, C. (2012) 'Imagining the World that Warrants Our Imagination. The Revelation of Ontogeny', *Cambridge Anthropology* 30(1): 64–79.

Συγγραφέας: Sally Anderson

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



TRANSCA

Commission cannot be held responsible for any use, which may be made of the information contained therein.



ΑΦΗΓΗΣΗ ΙΣΤΟΡΙΩΝ

Γιατί να διαβάσετε αυτό το κείμενο

Με την ευρύτερη έννοια, μία ιστορία είναι μια καταγραφή για κάτι. Οι ανθρωπολόγοι ασχολούνται με τις ιστορίες και την αφήγηση σε διάφορες μορφές – ως παραδείγματα, μεγάλες θεωρίες, κυρίαρχα αφηγήματα, μύθοι, θρύλοι, παραμύθια, προφορικές ιστορίες και ιστορίες ζωής, τέχνες και λογοτεχνία, πολιτική, βιολογία και πολλά άλλα. Η αφήγηση ιστοριών είναι θεμελιώδης για την εκπαιδευτική πρακτική, όπως και για την ανθρωπολογία. Σε αυτούς τους προβληματικούς καιρούς περιβαλλοντικής κρίσης (σύνδεση με το περιβάλλον), οι εκπαιδευτικοί πρέπει όχι μόνο να μάθουν να λένε νέους τύπους ιστοριών, αλλά και να τους ανακαλύπτουν, να τους συν-δημιουργούν και να τους ενθαρρύνουν.

Ιστορικό πλαίσιο

Οι ιστορίες είναι θεμελιώδεις για το ποιοι είμαστε ως άνθρωποι (Jackson, 2002). Κάθε πολιτισμός έχει ιστορίες, θρύλους, παραμύθια, αφηγήσεις κ.ο.κ. που εξαπλώνονται μέσω προφορικών, γραπτών και εγκεκριμένων μέσων, συμπεριλαμβανομένων των performance, των ταινιών και άλλων τεχνών, αλλά και μέσω της πολιτικής, της οικονομίας και της επιστήμης. Οι ίδιες οι ζωές μας έχουν τις ρίζες τους στις αφηγήσεις. Η αφήγηση ιστοριών περιλαμβάνει την κοινοποίηση και την ερμηνεία γεγονότων, πραγμάτων, ιδεών και ούτω καθεξής, είναι μια πρακτική κατασκευής του κόσμου. Όλοι έχουν ιστορίες, λένε ιστορίες, εκτίθενται σε ιστορίες διαφορετικών ειδών και ερμηνεύουν ιστορίες. Ο Tim Ingold (2013) γράφει ότι η ανθρωπολογία είναι μετασηματιστική αφήγηση, συμπτωματικά, η ανθρωπολογία είναι επίσης εκπαίδευση (2018) και η εκπαίδευση είναι και αυτή αφήγηση ιστοριών.

α) Συζήτηση

"Το να είσαι εκπαιδευτικός σήμερα σημαίνει να αντιμετωπίζεις ένα σημαντικό ερώτημα: πώς μπορώ να διδάξω με επάρκεια στους καιρούς που ζούμε;»"

Η Keri Facer ξεκινάει το άρθρο της "Η αφήγηση ιστοριών σε δύσκολους καιρούς: Ποιος είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών στις βαθιές κρίσεις του 21ου αιώνα;" με αυτή την κατάλληλη πρόταση. Το άρθρο ξεκινά με την επισήμανση μερικών από τα μετασηματιστικά προβλήματα που αντιμετωπίζει σήμερα ο κόσμος: επαναλαμβανόμενη οικονομική κρίση, η κρίση της δημοκρατίας στα χέρια των εταιρειών, η άνοδος του εθνικισμού που έρχεται σε σύγκρουση με την άνοδο της μετανάστευσης, οι βιοτεχνολογικές εξελίξεις που αλλάζουν

TRANSCA

την έννοια του "ανθρώπου", η κλιματική κρίση και ούτω καθεξής. Αλλά αμέσως, μας δίνει μια εικόνα των δυνατοτήτων και των εφευρετικών ιδεών για να ζούμε διαφορετικά σε έναν ταλαιπωρημένο πλανήτη που ήδη λειτουργούν, παρά ή εξαιτίας αυτών των προβλημάτων. Βρίσκει ριζοσπαστικά πειράματα στην παραγωγή γνώσης και στην παιδαγωγική που μπορεί να χρειαστούμε για να ζήσουμε σε αυτές τις περίπλοκες εποχές. Θέτει αυτά ειδικά, για να διερευνήσει το ρόλο των εκπαιδευτικών και την πρακτική της αφήγησης ιστοριών.

Η αφήγηση ιστοριών είναι θεμελιώδης για τον τρόπο που ζούμε. Είμαστε ένα σύνολο από ιστορίες, όπως και φτιάχνουμε ιστορίες. Οι ιστορίες μας έχουν "κρατούμενους" και ταυτόχρονα μας απελευθερώνουν. Υπάρχουν «μεγάλες» ιστορίες, ιστορίες που στοχεύουν σε καθολικά νοήματα και υπάρχουν «μικρές» ιστορίες, που ονομάζονται ιδιαίτερες. Αλλά οι μικρές ιστορίες συχνά καταλήγουν να είναι μεγάλες, ή τουλάχιστον ένα μέρος του "μεγάλου". (Tsing, 2015., Haraway, 2015) Η ιστορία έχει σημασία γιατί μας δείχνει τι είναι, τι ήταν και τι θα είναι. Αλλά η αφήγηση δεν είναι σημαντική μόνο για εμάς τους ανθρώπους. Υπάρχουν ξεχωριστές μεγάλες ιστορίες που λέγονται σήμερα, μερικές από αυτές είναι μαζί μας εδώ και αρκετό καιρό, όπως ιστορίες για την πρόοδο, την ανάπτυξη, την εξέλιξη, την πορεία προς τα εμπρός (βλέπε π.χ. αποικιοκρατία, εθνοκεντρισμό, ρατσισμό, μετανάστευση, εκπροσώπηση, περιβάλλον...), αλλά υπάρχουν και ιστορίες που ήταν εδώ από πριν και δεν έχουν ακουστεί, όπως οι ιστορίες για τον αφανισμό, την υποβάθμιση και την καταστροφή (βλέπε π.χ. αποικιοκρατία, εθνοκεντρισμό, ρατσισμό, μετανάστευση, εκπροσώπηση, περιβάλλον...).

Στο τεύχος του *Etnofoor* για το 2018 αναφέρεται "πώς η αφήγηση ιστοριών μπορεί να είναι αντάξια των βιωμένων πραγματικοτήτων των ανθρώπων που ο ανθρωπολόγος προσπαθεί να καταλάβει" (Femke Kaulingfreks και Marlous van den Akker), πώς οι ιστορίες και η πρακτική της αφήγησης μπορεί να επιτρέψει την ζωντανή μετάδοση νοήματος. Δεδομένου ότι οι ανθρωπολόγοι ανέκαθεν ασχολήθηκαν όχι μόνο με τους τρόπους της πρόσληψης των ιστοριών και της προσπάθειας να τις κατανοήσουν, αλλά και με τη δημιουργία ιστοριών, τη γραφή και τη προσαρμογή τους για ευρύ κοινό, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επωφεληθούν από τις ανθρωπολογικές προοπτικές και να αναρωτηθούν πώς μπορεί η αφήγηση ιστοριών να είναι αντάξια των βιωμένων πραγματικοτήτων των μαθητών τους.

β) Εθνογραφικό παράδειγμα

Τόσο ο Mike Hayler (2011) όσο και ο Michael Dyson (2007) υποστηρίζουν τη χρήση της αυτοεθνογραφικής έρευνας στην εκπαίδευση των δασκάλων. Με την αφήγηση προσωπικών ιστοριών, οι οποίες δεν είναι ποτέ μόνο ιστορίες της ατομικής ζωής, οι



TRANSCA

εκπαιδευτικοί μπορούν να μάθουν πολλά για τη μέθοδο διδασκαλίας τους, τις επαγγελματικές γνώσεις, την εκπαιδευτική έρευνα και άλλα. Ως μορφή έρευνας, η γραφή, η διερμηνεία και η διδασκαλία της αυτοεθνογραφίας είναι στην πραγματικότητα ένας «τρόπος γνώσης», που δίνει μεγάλη έμφαση στον προσωπικό αναστοχασμό και στη συνεχή προσοχή στην προσωπική και δομική συμμετοχή.

Ο Hayler γράφει ότι

«Η αυτοεθνογραφία προσφέρει ευκαιρίες για να εξεταστούν και να αναλυθούν οι σχέσεις μεταξύ αυτο-αφηγηματικών και κοινωνικών δομών με ξεκάθαρους τρόπους. Η αφηγηματική ανάλυση εδώ εντοπίζει τους τρόπους με τους οποίους οι συμμετέχοντες αξιοποιούμε τις προσωπικές μας εμπειρίες και αντιλήψεις για να αναπτύξουμε και να περιγράψουμε τον επαγγελματικό μας εαυτό, ενώ παράλληλα αντλούμε από τις κοινωνικές και επαγγελματικές μας αντιλήψεις για να εμπλουτίσουμε την κατανόηση του εαυτού μας. Αυτές οι μέθοδοι μου επέτρεψαν να σκεφτώ τη σχέση και τον χαρακτήρα της βιογραφίας και της παιδαγωγικής των εκπαιδευτικών με έναν νέο και διαφωτιστικό τρόπο.» (Hayler, 2011: 103)

Σκεφτείτε περαιτέρω:

1. Σκεφτείτε την μέθοδο διδασκαλίας σας. Γιατί διδάσκετε; Το αγαπάτε? Πώς καταλήξατε να είστε δάσκαλος; Τι σας προσέλκυσε στο επάγγελμα; Έχετε μια ιστορία γι 'αυτό; Ποιες είναι μερικές από τις εμπειρίες που έχουν καθορίσει περισσότερο την ιστορία σας; Μπορείτε να φανταστείτε τρόπους με τους οποίους οι άλλοι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να έχουν τις ίδιες, παρόμοιες ή πολύ διαφορετικές εμπειρίες; Πώς επηρέασε η ιστορία σας την επαγγελματική σας ταυτότητα;
2. Ενθαρρύνετε την αφήγηση ιστοριών από τους μαθητές σας; Μπορείτε να φανταστείτε έναν τρόπο με τον οποίο θα μπορούσατε να ενσωματώσετε την αφήγηση στην πρακτική σας; Πώς θα μπορούσαν οι μαθητές σας να εξυπηρετηθούν καλύτερα στην έκφρασή τους και να βρουν διαφορετικές συνδέσεις με το θέμα στην προσωπική τους ζωή;



TRANSCA

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Αφήγηση, Αυτοεθνογραφία, Οικογενειακές Ιστορίες

Πηγές

Dyson M. (2007). „My story in a profession of stories: auto ethnography – an empowering methodology of educators.“ *The Australian Journal of Teachers Education*. 32/1. (36-48).

Facer, K. (2019). „ *Storytelling in troubled times: what is the role for educators in the deep crises of the 21 century?*“ *Literacy* 53/1. (3-13).

Ingold, T. (2013). *Making. Anthropology, Archaeology, Art and Architecture*. Routledge.

Ingold T. (2018). *Anthropology and/as Education*. Routledge.

Jackson, M. (2002) *The Politics of Storytelling: Violence, Transgression and Intersubjectivity*. Museum Tusulanum Press.

Kaulingfreks, F., Marlous van den Akker (2018.) „Source Introduction: Stories“. *Etnofoor*. 30/1. Stories. (7-11). <http://etnofoor.nl/>

Hayler. M. (2011). *Autoethnography, Self-Narrative and Teacher Education*. Sense Publishers.

Stoller, P. (2018). „Storytelling and the Construction of Realities.“ *Etnofoor* 30/2. (107-112).

Συγγραφείς: Jelena Kuspjak, Danijela Birt (CROATIA)

Η υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την προσκόμιση αυτής της δημοσίευσης δεν αποτελεί υποστήριξη του περιεχομένου, η οποία αντικατοπτρίζει μόνο τις απόψεις των δημιουργών και η Επιτροπή δεν μπορεί να θεωρηθεί υπεύθυνη για οποιαδήποτε χρήση των πληροφοριών που περιέχονται σε αυτήν.



ΤΟ ΜΟΡΦΩΜΕΝΟ ΠΡΟΣΩΠΟ

Γιατί να διαβάσω αυτό το κείμενο...

Η έννοια του «μορφωμένου προσώπου» μας βοηθά να σκεφτούμε συγκριτικά τι είναι αυτό που συνιστά ότι κάποιος/α είναι μορφωμένος/η. Μας επιτρέπει να διερευνήσουμε τους πολλούς διαφορετικούς τρόπους κατά τους οποίους ένα άτομο μπορεί να θεωρηθεί μορφωμένο και τι συνεπάγεται «το να είναι κανείς μορφωμένος» μέσα και σε διαφορετικά πλαίσια.

Η εκτενής τυπική εκπαίδευση λαμβάνεται συχνά - στην Ευρώπη και αλλού - ως προϋπόθεση για να θεωρηθεί κάποιος/α «μορφωμένος/η». Έχουμε την τάση να θεωρούμε τους δικηγόρους ως πιο μορφωμένους από τους ξυλουργούς και τους κληρικούς ως πιο μορφωμένους από τους νοσηλευτές. Έχουμε την τάση να αντιμετωπίζουμε τα άτομα με πρακτική γνώση που βασίζονται στη μακροχρόνια πείρα τους ως μη πραγματικά «μορφωμένα». Ωστόσο, ενώ οι γιατροί κατέχουν υψηλό επίπεδο μόρφωσης, πολλά από αυτά που γνωρίζουν μπορεί να αποδειχθούν άχρηστα στο μηχανοστάσιο ενός φορτηγού πλοίου, στο πιλοτήριο ενός αεροπλάνου ή στη μουσική σκηνή.

Αυτό εγείρει σημαντικά ερωτήματα για το πώς μαθαίνουμε να κρίνουμε ποιος/α είναι μορφωμένος/η και ποιος/α όχι, και ποιες παραδοχές σχετικά με την εκπαίδευση καθοδηγούν τη σκέψη μας. Η έννοια του «μορφωμένου προσώπου» είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για να σκεφτούμε κριτικά εάν οι εκπαιδευτικές ιδέες και οι ιεραρχίες με τις οποίες ζούμε και παράγουμε είναι σημαντικές και πρόσφορες και πώς θα θέλαμε να τις αλλάξουμε.

Ιστορικό πλαίσιο

Δουλεύοντας σε μικρής κλίμακας κοινωνίες σε όλο τον κόσμο, οι ανθρωπολόγοι εδώ και αρκετό καιρό έχουν επισημάνει, πως οι οργανισμοί σύγχρονης εκπαίδευσης, τους οποίους εισήγαγαν οι ιεραπόστολοι, οι αποικιακές ή οι εθνικές κυβερνήσεις έτειναν να αγνοούν, να υποτιμούν, και με την πάροδο του χρόνου, να διαλύουν τοπικά, αυτόχθονα εκπαιδευτικά και γνωσιακά συστήματα, που συχνά αντιμετωπιζόνταν ως «κατώτερα», «οπισθοδρομικά» ή «άχρηστα» για τις επόμενες γενιές.

Στη μελέτη του για το εκπαιδευτικό σύστημα των Chaga στο Κιλιμάντζαρο, ο Otto F. Raum (1940) εξέτασε τόσο την τυπική διδασκαλία (τελετές μύησης) όσο και τη μάθηση από δίκτυα αγοριών που ασχολούνταν με την εκτροφή των ζώων της οικογένειάς τους. Στόχος του ήταν να ενισχύσει την ευαισθητοποίηση για τα ντόπια εκπαιδευτικά συστήματα μεταξύ των αποικιοκρατών που χάραζαν την πολιτική και εργάζονταν για την καθιέρωση της επίσημης αγγλικής γλώσσας ως βασικής σ' ένα σύστημα σύμφωνα με τις ευρωπαϊκές γραμμές. Σε αυτό, ο Raum κάνει διάκριση μεταξύ *μόρφωσης* και *σχολικής εκπαίδευσης*.

Στην ανθρωπολογία η εκπαίδευση αναφέρεται σε μη τυπικές μορφές απόκτησης και



TRANSCA

αξιοποίησης πολιτισμικής γνώσης, όπως η γλώσσα, είδη κοινωνικής ανταλλαγής και συσχετισμών, κανονιστική συναισθηματική και ηθική συμπεριφορά, πνευματικότητα και κοσμοθεωρία. Αναφέρεται επίσης σε συγκεκριμένες μορφές εκπαίδευσης και ομάδες κριτηρίων που χρησιμοποιούνται για να προσδιορίσουν τα άτομα ως περισσότερο ή λιγότερο κατηρτισμένα και εξειδικευμένα. Στο *The Cultural Production of the Educated Person* (1996: 2), οι Levinson και Holland περιγράφουν την «εκπαίδευση» ως «πολιτισμικά ειδικές πρακτικές με τις οποίες συγκεκριμένα σύνολα δεξιοτήτων, γνώσεων και πραγματειών ορίζουν το πλήρως 'μορφωμένο' πρόσωπο». Οι σπουδές, από την άλλη πλευρά, αναφέρονται σε οργανωμένους ή ρυθμιζόμενους από το κράτος θεσμούς διδασκαλίας, δηλαδή σύγχρονα ιδρύματα μαζικής εκπαίδευσης, ιδιωτικά και δημόσια (Levinson and Holland 1996: 2). Θεσμοθετημένα από το 1800 κι έπειτα, τα σύγχρονα κρατικά εκπαιδευτικά συστήματα τυποποιούν ορισμένες μορφές γνώσης και αντίληψης ως «γνώση»· οργανώνουν τους ανθρώπους με βάση την ηλικία ή / και τους βαθμούς ικανότητας και τους ταξινομούν σύμφωνα με μια τυποποιημένη ιεραρχία πρωτοβάθμιων, δευτεροβάθμιων και τριτοβάθμιων επιπέδων σχολικής εκπαίδευσης.

Η διάκριση μεταξύ εκπαίδευσης και σχολικής σπουδής είναι σημαντική για την αναγνώριση ότι η μάθηση λαμβάνει χώρα σε όλες τις πτυχές της καθημερινής ζωής και ότι δεν απαιτούν όλοι οι τρόποι απόκτησης γνώσης την επίσημη σχολική εκπαίδευση. Αυτό είναι σημαντικό στον σημερινό κόσμο στον οποίο οι σύγχρονοι θεσμοί της εκπαίδευσης του έθνους-κράτους έχουν γίνει παγκόσμιοι (Anderson-Levitt 2003).

α) Συζήτηση

Παρά την ιστορική αύξηση των μαζικών δημόσιων εκπαιδευτικών συστημάτων, που ακολουθούν κοινούς τύπους σχολικής οργάνωσης και ισχυρές και συγκλίνουσες κατασκευές της «εκπαίδευσης», υπάρχουν συνεχείς μάχες γύρω από τους ορισμούς της «εκπαίδευσης» και του «μορφωμένου προσώπου». Όλοι οι πολιτισμοί και οι κοινωνικοί σχηματισμοί αναπτύσσουν μοντέλα για το πώς κάποιος/α γίνεται ολοκληρωτικά «μορφωμένος/η». Τόσο στους πολιτισμούς, όσο και στις κοινωνίες, οι κυρίαρχες ομάδες καθώς και οι υποομάδες που ορίζονται από το φύλο, τη φυλή, την εθνικότητα, τη θρησκεία κ.λπ., μπορούν να αναπτύξουν τις δικές τους ξεχωριστές αντιλήψεις για το μορφωμένο πρόσωπο και τρόπους να το γνωρίζουν (Levinson and Holland 1996: 21). Αυτά μπορεί να αναπτυχθούν εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, όπως επίσης και ως επέκταση του και εναντίων των κυρίαρχων εννοιών του «μορφωμένου προσώπου» (Luttrell 1996).

Σχολεία και άλλοι χώροι εκπαίδευσης των παιδιών αποτελούν αμφιλεγόμενες τοποθεσίες παραγωγής πολιτισμού. Οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και πολλοί άλλοι δεν συμφωνούν απαραίτητα σε έναν ορισμό της εκπαίδευσης ή τι πρέπει να συνεπάγεται η «εκπαίδευση». Οι ακαδημαϊκοί εξακολουθούν να συζητούν εάν τα σχολεία ενδυναμώνουν ή πειθαρχούν τους μαθητές (πρβλ. Jules Henry) και επικρίνουν πώς οι προσωπικές πορείες της «επιτυχίας» και της «αποτυχίας» διαμορφώνονται από τη σχολική εκπαίδευση (πρβλ. Varenne και McDermott). Ασκούν κριτική επίσης στην ηθική και οικονομική κατάταξη των διαφορετικών «σχολικών ταυτοτήτων» και πώς αυτές επηρεάζουν τη ζωή και το βιοπορισμό των ανθρώπων (Valentin 2003).



TRANSCA

Η έννοια του μορφωμένου προσώπου είναι χρήσιμη για 1) την απομάκρυνση προνομιακών αντιλήψεων σχετικά με τη σωστή γνώση και συμπεριφορά και 2) για την εισαγωγή ενός ευρύτερου φάσματος αντιλήψεων για το τι συνεπάγεται η εκπαίδευση (Βλ. Πηγή Γνώσης-**υπερσύνδεσμος**). Η διερεύνηση της πολιτισμικής διαμόρφωσης του μορφωμένου προσώπου, τόσο σε τοπικό όσο και σε παγκόσμιο πλαίσιο, μας επιτρέπει να κατανοήσουμε καλύτερα πώς οι κυρίαρχες αντιλήψεις για την εκπαίδευση αμφισβητούνται συνεχώς, συγκρούονται και μέχρι που μετασχηματίζονται στις πρακτικές της καθημερινής ζωής.

β) Εθνογραφικά Παραδείγματα

Η μέτρηση της «ωριμότητας» ενός παιδιού με βάση τη χρονολογική ηλικία που κατανέμεται σε μήνες δεν είναι παγκόσμιο φαινόμενο. Το να είσαι «πέντε και τρία τέταρτα» ή «ένα παιδί Δεκεμβρίου» είναι πολιτισμικά συγκεκριμένοι τρόποι προσδιορισμού και μέτρησης της παιδικής ηλικίας, οι οποίοι έχουν επικρατήσει μέσω της εγγραφής των παιδιών σε σύγχρονα ιδρύματα όπως σχολεία, καλοκαιρινές κατασκηνώσεις, αθλητικούς και άλλους χώρους αναψυχής. Η σημαντική εθνογραφική μελέτη της Kathryn Anderson-Levitt σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο τα σχολεία «ομαδοποιούν» τα παιδιά αμφισβητεί την πρακτική του χαρακτηρισμού των παιδιών ως «μικρών» ή «μεγάλων» με βάση τη χρονολογική ηλικία που μετράται με ακρίβεια σε μήνες, και υποθέσεις που στηρίζονται σε αόριστες έννοιες «νοητικής ηλικίας, «ωριμότητας» και «επιπέδου» που μπορούν να μετρηθούν με την ίδια ακρίβεια (1996: 57). Σε εθνογραφικές μελέτες που αφορούν τάξεις ανάγνωσης στη Γαλλία και τις ΗΠΑ, [η Kathryn Anderson-Levitt] επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν έννοιες όπως η ηλικία και η ωριμότητα για να αξιολογήσουν την «πρόοδο» ενός μαθητή και να καθορίσουν αν είναι «μπροστά», «ακολουθούν κανονικά» ή «πίσω» από το πρόγραμμα. Η Anderson-Levitt υπαινίσσεται ότι αυτό το νέο μοντέλο της παιδικής ηλικίας και η εμμονή του με την ηλικία και την ωριμότητα είναι μια πολιτισμική κατασκευή που έχει αναπτυχθεί από την οργάνωση μαζικής εκπαίδευσης «σαν γραμμή παραγωγής», με κανόνες «αγώνων ιπποδρομιών» για την κατάταξη των παιδιών. Υποστηρίζει ότι η διδασκαλία με βάση την ηλικία και τη βαθμολογία, η υποχρεωτική εγγραφή στο σχολείο σε μια συγκεκριμένη ηλικία και η ομαδοποιημένη διδασκαλία που δημιουργεί «βλακεία», έχει επιβάλει «μια ιδεολογία που δικαιολογεί τον επαναδιαχωρισμό των «αναπτυγμένων» ή «προχωρημένων» παιδιών της ελίτ από τα παιδιά των πολλών» (1996: 58).

Στο «Becoming Somebody in and against School», η Wendy Luttrell (1996) απευθύνει το σημαντικό ερώτημα για το πώς τα σχολεία κατασκευάζουν τον εαυτό τους και πώς οι άνθρωποι διαμορφώνουν τον εαυτό τους τόσο με όσο και εναντίον των σχολείων. Με βάση μια εθνογραφική μελέτη για τις γυναίκες που έχουν εγγραφεί σε εκπαίδευση ενηλίκων σε δύο πόλεις των ΗΠΑ, [η συγγραφέας] δείχνει πώς οι γυναίκες παρουσιάζουν το ότι επιστρέφουν στο σχολείο για να αποκτήσουν απολυτήριο γυμνασίου ως κάτι για «να βελτιώσουν τον εαυτό τους» και τελικά να «νιώσουν κάποιες».

Το να «νιώσουν κάποιες» αναφέρεται σε διαφορετικά πλαίσια εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο η εκπαιδευτική και επαγγελματική «επιτυχία» ορίζεται πολιτιστικά. Σε μέρη τα



TRANSCA

οποία οι άνθρωποι έχουν μάθει να ορίζουν ως «καθυστερημένα» ή «οπισθοδρομικά», η επιτυχία μπορεί να μετρηθεί με την απόκτηση μιας «σχολικής ταυτότητας». Η μελέτη της Laura Rival (1996) για τη σχέση «σύγχρονης» έναντι της «δασικής εκπαίδευσης» στους Ηνωμένους Πολιτείες του Αμαζονίου στο Εκουαδόρ δίνει μια έξοχη ματιά στον τρόπο με τον οποίο οι δασικά μορφωμένοι Ηνωμένοι φιλοδοξώντας να γίνουν «μοντέρνοι», ενστερνίζονται την κρατική εκπαίδευση, η οποία με τη σειρά της αναμορφώνει τις καθημερινές τους συνήθειες φαγητού, ενδυμασίας, και προσωπικής υγιεινής, αναδιοργανώνει τις κοινωνικές τους πρακτικές, τις αξίες και τις πεποιθήσεις τους και δημιουργεί νέες κοινωνικές ταυτότητες. Η Rival προβάλλει πως η καθιέρωση της κρατικής σχολικής εκπαίδευσης σε ένα δασικό χωριό εγκαθιστά μια νέα κοινωνική διάκριση μεταξύ των «οπισθοδρομικών» ανθρώπων του δάσους και των «σύγχρονων» κατοίκων της πόλης.

Το έργο της Karen Valentin (2003) σε έναν οικισμό καταληψιών στο Κατμαντού αποκαλύπτει παρόμοιες επιθυμίες και διλήμματα μιας επίδοξης «σχολικής ταυτότητας». Εδώ οι νέοι είχαν υψηλές προσδοκίες πως με το να πάνε σχολείο θα βελτιώσουν τις ευκαιρίες τους για απασχόληση, οικονομική ασφάλεια και μεγαλύτερο κοινωνικό κύρος. Οι νέοι που έλαβαν επίσημη εκπαίδευση βρέθηκαν να ισορροπούν μεταξύ δύο κόσμων, μεταξύ της τήρησης των συμβατικών πρακτικών των γονιών τους και της ιδεολογίας που υποστηρίζει την ισότητα και προωθούνταν από ΜΚΟ και σχολεία. Οι δεισιμονίες του σύγχρονου και του παραδοσιακού, του αστικού και του αγροτικού, του σχολικού και του μη σχολικού συνέβαλαν στον τρόπο με τον οποίο οι νέοι όριζαν τον εαυτό τους, λόγω της σχολικής τους ταυτότητας, σε αντίθεση με τη γενιά των γονιών τους. Αυτό με τη σειρά του οδήγησε στον πειραματισμό με γάμους μεταξύ των καστών και νέους τρόπους ζωής ως pop stars και ηθοποιοί. Η μελέτη της Valentin μας υπενθυμίζει ότι ενώ το μορφωμένο πρόσωπο παράγεται πολιτισμικά σε συγκεκριμένους χώρους, το μορφωμένο πρόσωπο παράγει επίσης νέες πολιτισμικές μορφές (Πρβλ. Levinson and Holland 1996).

Περαιτέρω σκέψη:

- Πώς οι άνθρωποι στη χώρα / περιοχή σας γίνονται αντιληπτοί και αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως μορφωμένους; Ποια είδη γνώσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφοράς συγκροτούν τη «μόρφωση» σε διαφορετικά περιβάλλοντα και κοινωνικά πλαίσια;
- Τι σημαίνει για την πρόσβαση ενός ατόμου σε συγκεκριμένες θέσεις εργασίας, σε αγαθά, σε κύρος και στην «ιδιότητα μέλους» στην κοινωνία το να θεωρείται «μορφωμένο»;
- Ποιες μορφές ατομικής ή συλλογικής εξουσίας και φωνής προσφέρει η «εκπαίδευση»;
- Ποιοι ηγεμονικοί ορισμοί του «μορφωμένου προσώπου» παράγονται σήμερα σε παγκόσμια κλίμακα;

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ/ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

Εκπαίδευση, γνώση, πηγές γνώσης, προνόμιο, σπουδές, κοινωνικοποίηση, ταυτότητα



TRANSCA

Πηγές:

Levinson, B.A., D. E. Foley and D. C. Holland (1996) *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, edited by B. Levinson, D. E. Foley and D. Holland, Albany, NY: SUNY Press.

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*, edited by B. Levinson, D. E. Foley and D. Holland, Albany, NY: SUNY Press, 1-56.

Anderson-Levitt K.M. (1996) Behind Schedule: Batch-Produced Children in French and U.S. Classrooms. In *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, edited by B. Levinson, D. E. Foley and D. Holland, Albany, NY: SUNY Press, p. 57-78.

Anderson-Levitt K. M. (2003) A World Culture of Schooling? In *Local Meanings, Global Schooling*, edited by Anderson-Levitt K.M., New York: Palgrave Macmillan, 1-26.

Luttrell, W. (1996) Becoming Somebody in and against School: Toward a Psychocultural Theory of Gender and Self Making. In *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, edited by B. Levinson, D. E. Foley and D. Holland, Albany, NY: SUNY Press, 93-118.

Raum, O.F. (1940) *Chaga Childhood. A Description of Indigenous Education in an East African Tribe*, London, New York and Toronto: Oxford University Press.

Varenne. H. and R. McDermott (1999) *Successful Failure. The School America Builds*, Boulder, CO: Westview Press.

Συμπληρωματικό Διάβασμα Εθνογραφιών

Rival, L. (1996) Formal Schooling and the Production of Modern Citizens in the Ecuadorian Amazon. In *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, edited by B. Levinson, D. E. Foley and D. Holland, Albany, NY: SUNY Press, 153-168.

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, 155-182.

Συγγραφέας: Sally Anderson



TRANSCA

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.

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



Η ΕΘΝΟΓΡΑΦΙΚΗ ΜΑΤΙΑ

Γιατί να διαβάσετε αυτό το κείμενο

Η εθνογραφία είναι μια μέθοδος στην κοινωνική και πολιτισμική ανθρωπολογία (και πέρα από αυτήν) που αναφέρεται τόσο στη συλλογή δεδομένων μέσω μακροχρόνιας (εθνογραφικής) επιτόπιας έρευνας, όσο και στη συγγραφή για αυτή συστηματικών, εμπειριστατωμένων περιγραφών και ερμηνειών. Μια εθνογραφία προσπαθεί να περιγράψει και να κατανοήσει τη συνύπαρξη, την κοινωνική και πολιτική οργάνωση, τον τρόπο ζωής και την κοσμοθεωρία μιας κοινωνίας, μιας ομάδας ή ενός ατόμου. Μπορεί να βρείτε την ιδέα της εθνογραφικής ματιάς χρήσιμη για τη δουλειά σας, εάν σας αρέσει να αλλάζετε την οπτική σας για κάτι και εάν σας φαίνεται ενδιαφέρον να ασχοληθείτε με το τί γίνεται κατανοητό ως «εαυτός» και τί ως «άλλος». Αν συμβαίνει αυτό, η ενασχόληση με την εθνογραφική ματιά μπορεί να προσφέρει πολύτιμες γνώσεις σχετικά με το πώς είναι δυνατόν να γίνουν εμπειριστατωμένες δηλώσεις για ομάδες και άτομα.

Πρόελευση του όρου

Η εθνογραφική προσέγγιση προέκυψε στα πρώτα έργα της ανθρωπολογίας και της κοινωνιολογίας. Ο πολωνικής-βρετανικής καταγωγής ανθρωπολόγος, Bronislaw Malinowski (1884-1942) θεωρείται ο ιδρυτής της μακροχρόνιας εθνογραφικής επιτόπιας έρευνας. Η έρευνά του για τα νησιά Trobriand καθιέρωσε τις εθνογραφικές αναφορές με βάση τη μακροπρόθεσμη εμπύθιση σε συγκεκριμένο τόπο ή κοινότητα, ως θεμελιώδους σημασίας για την ανθρωπολογική έρευνα και γραφή. Οι σύγχρονοι του (π.χ. Franz Boas) και οι γενιές ανθρωπολόγων που ακολούθησαν έχουν εφαρμόσει, αναπτύξει και ανασχηματίσει με κριτικό πνεύμα αυτή τη μέθοδο και έτσι τη φύση αυτού που ονομάζουμε «εθνογραφία». Ιδιαίτερης σημασίας είναι η «writing culture» και οι μετα-αποικιοκρατικές συζητήσεις της δεκαετίας του '80 (π.χ. Clifford & Marcus 1986, Fabian 1983), οι οποίες επικρίνουν τις εθνογραφικές αναφορές ως εθνοκεντρικές και αποικιακές. Πρότειναν νέες μορφές «πολυφωνικής» εθνογραφικής γραφής που περιλαμβάνουν διαφορετικές φωνές και προοπτικές. Η επέκταση αυτών των συζητήσεων ήταν οι αιτίες για τους ανθρωπολόγους να επανεξετάσουν κριτικά τις εθνογραφικές αναφορές ως θεμέλιο της ανθρωπολογικής γνώσης (π.χ. Jackson 2013, Ingold 2014).

Στην κοινωνιολογία, οι εθνογραφικές προσεγγίσεις ήταν σημαντικές σε ορισμένες ερευνητικές παραδόσεις, όπως η επονομαζόμενη «σχολή του Σικάγου» της δεκαετίας του 1920 και του 1930, στην οποία οι επιστήμονες διεξήγαγαν εθνογραφική επιτόπια εργασία σε αστικές περιοχές, προκειμένου να κατανοήσουν τις διαδικασίες αστικοποίησης, μετανάστευσης, περιθωριοποίησης κλπ.

α) Συζήτηση

Η εθνογραφία βασίζεται στη γραφή περιγραφικών και αναλυτικών αναφορών συγκεκριμένων ατόμων και τρόπων ζωής. Εστιάζεται στο θέμα του «τι συμβαίνει στο πεδίο», τί πραγματικά κάνουν οι άνθρωποι και τί λένε. Οι εθνογράφοι προσπαθούν να

TRANSCA

κάνουν το περίεργο οικείο, και το αντίστροφο - το γνωστό, περίεργο (π.χ. Eriksen 2015). Το «ασυνήθιστο» και η εξοικείωση με αυτό εξαρτώνται από το πλαίσιο (Schäffter 1991: 12) και έτσι πρέπει πάντα να διερευνηθεί αναλυτικά, λαμβανομένης υπόψη της σχετικής θέσης του παρατηρητή. Η γνωστή ανθρωπολόγος Kirsten Hastrup υποστηρίζει ότι ο αναστοχασμός είναι απαραίτητος για την εθνογραφική άποψη, διότι η σχέση μεταξύ εαυτού και άλλου είναι η βάση για την εξωτικοποίηση και την ετεροποίηση (Hastrup 1993: 177). Η εθνογραφική ματιά στηρίζεται σε μια συνεχή αλληλεπίδραση εγγύτητας και απόστασης, στην οποία μεταμορφώνεται και ο εαυτός.

Ενώ οι πρώτοι εθνογράφοι αντιμετώπισαν το έργο της κατανόησης άγνωστων σκηνικών, γεγονότων, καθημερινότητων και τρόπων ζωής, στη εθνογραφία των σχολείων υπάρχει συχνά πρόβλημα υπερβολικής εξοικείωσης. Ακριβώς επειδή οι ερευνητές έχουν κοινωνικοποιηθεί στα ίδια τα ιδρύματα που διερευνούν, είναι συχνά εξαιρετικά δύσκολο να αποκτήσουν γνώσεις των σχολείων ως εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που ξεπερνούν τις εθνοκεντρικές αντιλήψεις αυτών των θεσμών (Delamont και Atkinson 2018: 71). Μια εθνογραφική προσέγγιση που εξετάζει τι συμβαίνει σε αυτές τις γνωστές συνθήκες, σαν να ήταν άγνωστες, παρέχει μια ευκαιρία για προβληματισμό από μια διαφορετική οπτική γωνία και έτσι προσφέρει ένα ξεχωριστό και πολύτιμο εργαλείο για την εκπαιδευτική έρευνα. Προκειμένου να απεικονίσει αυτή την αντανάκλαστική πραγματικότητα που περιβάλλει τον εαυτό και τον άλλον, όπως το νερό περιβάλλει τα ψάρια, ο ανθρωπολόγος πρέπει να αποφύγει να συνηθίσει στην οικεία του γνώση, όπως τονίζει η Sara Delamont στην εισαγωγή της στις μεθόδους της εκπαιδευτικής εθνογραφίας (Delamont 2002). Η εθνογραφική ματιά προσφέρει έναν τρόπο να προσδιοριστεί η απόσταση. Μέσα από αυτή την απόσταση, ο αναστοχασμός κάθε κοινωνικής κατάστασης - δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο κάθε κοινωνική κατάσταση καθορίζεται από υποκειμενικές συμπεριφορές αλλά δεν μπορεί να περιοριστεί σε αυτές - παραμένει ορατή.

Η Sara Delamont και ο Paul Atkinson μας προειδοποιούν ότι είναι η ίδια η εξοικείωση πολλών εκπαιδευτικών ερευνητών με το ερευνητικό τους θέμα που περιορίζει την άποψή τους (Delamont και Atkinson 2018: 71).

Το να δει κανείς την εκπαίδευση με μία εθνογραφική ματιά δεν σημαίνει να ψάξει για το «παράξενο» και το θεαματικό (εξωτικό) για χάρη του, αλλά για να αποξενώσει το αυταπόδεικτο. Αυτή η συμπεριφορά, με τη σειρά της, είναι ανοικτή σε όλους όσους μπορούν να κινηθούν μεταξύ του ρόλου του επαγγελματία και του ερευνητή και έτσι να εισέλθουν στο ρόλο του αρχαρίου «χωρίς προηγούμενη εμπειρία, χωρίς κατεύθυνση» (Malinowski 2001: 26).

β) Εθνογραφικό Παράδειγμα

Η Sara Delamont (2018) δίνει διάφορα παραδείγματα για το πώς μία εθνογραφική ματιά που κάνει το οικείο περίεργο μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην εκπαιδευτική έρευνα. Συνιστά να εξοικειωθεί κανείς με παλαιότερες εθνογραφίες για να γνωρίσει τις άγνωστες μορφές εκπαιδευτικών συστημάτων, να ενσωματώσει τις απόψεις των μειονοτήτων εάν αποτελούν μέρος της ταυτότητας του ίδιου του ερευνητή, να σπουδάσει σε ασυνήθιστα σχολεία ή να εξετάσει τους ασυνήθιστους φορείς σε κανονικά σχολεία, την άτυπη εκπαίδευση, και να συνδυάσει πειραματικά νέες θεωρητικές έννοιες με τη δική του



TRANSCA

σκέψη. Όλες αυτές οι στρατηγικές ενθαρρύνουν μια ηγεμονική οπτική να ενσωματώσει ασυνήθιστα ή μη αντιπροσωπευτικά στοιχεία σε μια συνολική εικόνα.

Σκεφτείτε περαιτέρω

- Ποιες πτυχές της καθημερινής σχολικής ζωής θεωρώ ως δεδομένες, ως εντελώς προφανείς και οικείες;
- Τι θα μπορούσα να μάθω αμφισβητώντας ό, τι συμβαίνει και προσπαθώντας να αποκτήσω μια νέα προοπτική σε ό, τι νομίζω ότι ξέρω, σε αυτό που θεωρώ αυτονόητο, σε αυτό που θεωρώ δεδομένο ή σε αυτό που γνωρίζω και πρέπει να παραμείνω σιωπηλός;
- Τι είδους συμπεριφορά φαίνεται «περίεργη» από αυτήν την οπτική γωνία και πώς μπορεί να εξοικειωθεί περισσότερο με μια νέα ανακάλυψη;
- Φανταστείτε ότι είστε ανθρωπολόγος από άλλη ήπειρο/ πλανήτη κλπ. που έρχονται να κάνει εθνογραφική έρευνα στο (πραγματικό) εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας καταγωγής σας. Πώς θα περιγράφατε τι συμβαίνει; Μην ξεχνάτε ότι οι άνθρωποι στη χώρα σας δεν έχουν προκαταλήψεις σχετικά με τον τόπο έρευνας σας και θα πρέπει να εξηγήσετε τα πάντα από την αρχή.

Λέξεις κλειδιά

Ετεροποίηση, κεφάλαια γνώσης, αναστοχασμός

Πηγές

Clifford, J., Marcus, G., (1986). *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*. California University Press.

Delamont, S. (2002). *Fieldwork in Educational Settings: Methods, Pitfalls and Perspectives*, 2. London: Routledge.

Delamont, S., Atkinson, P. (2018). „Communities of Practice and Pedagogy“. In Beach D., Bagley C., da Silva, S. M. *The Wiley Handbook of Ethnography of Education*. (71–89). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Eriksen, T.H. (2015). *Small Places, Large Issues: An Introduction to Social and Cultural Anthropology*, 2. London: Pluto Press.

Fabian, J. (2014 [1983]). *Time and the Other - How Anthropology makes its Object*. Columbia University Press.

Hastrup, K. (1993). „The Native Voice - and the Anthropological Vision“. *Social Anthropology*, 1(2). (173–186).

Ingold, T. (2014). That's enough about ethnography! In *HAU Journal of Ethnographic Theory*, 4(1). (383-395).



TRANSCA

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

Jackson, M. (2013). *Lifeworlds: Essays in Existential Anthropology*. Chicago: The University of Chicago Press.

Said, E. W. (2014). *Orientalismus*. Frankfurt am Main: Fischer.

Schäffter, O. (1991). Modi des Fremderlebens - Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit. In Schäffter, O. (Ed.) *Das Fremde: Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung*. (11–42). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Συγγραφείς: Christa Markom, Jelena Tomic, Clemens Schmid (Austria)

Η υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την προσκόμιση αυτής της δημοσίευσης δεν αποτελεί υποστήριξη του περιεχομένου, η οποία αντικατοπτρίζει μόνο τις απόψεις των δημιουργών και η Επιτροπή δεν μπορεί να θεωρηθεί υπεύθυνη για οποιαδήποτε χρήση των πληροφοριών που περιέχονται σε αυτήν.



ΕΥΑΛΩΤΕΣ ΟΜΑΔΕΣ

Γιατί να διαβάσετε αυτό το κείμενο;

Η έννοια των ευάλωτων ομάδων αναφέρεται σε κοινωνικές κατηγορίες, που, συνήθως, προσλαμβάνονται και περιγράφονται ως ευρισκόμενες σε μία κατάσταση αδυναμίας, κατά την οποία δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν κάποια επικίνδυνη φυσική κατάσταση, ή κοινωνικό πρόβλημα. Ο όρος μπορεί να αναφέρεται σε παιδιά, γενικά, αλλά και σε ορφανά, ασυνόδευτα ανήλικα, παιδιά του δρόμου, παιδιά στρατιώτες, παιδιά με αναπηρία, ή παιδιά που επηρεάζονται από τον ιό HIV/AIDS. Αναφέρεται, επίσης, σε κρατούμενους, εγκύους, πρόσφυγες, άτομα με αναπηρίες ή ψυχικές ασθένειες, ή ανθρώπους, που είναι οικονομικά, ή εκπαιδευτικά, σε μειονεκτική θέση. Άνθρωποι, ή ομάδες ανθρώπων, που εμπίπτουν σε αυτές τις κατηγορίες, συχνά, θεωρούνται περιθωριοποιημένοι και αόρατοι από την υπόλοιπη κοινωνία.

Ως χαρακτηριστικό της ανθρώπινης κατάστασης, η ευαλωτότητα βιώνεται σε ιστορικά μεταβαλλόμενες συνθήκες. Κατά την ισχύουσα άποψη, εμφανίζεται, όταν οι κοινωνικές και πολιτικές ανισότητες περιορίζουν τις ικανότητες επιβίωσης και προκαλούν άγχος, που απειλεί την ευημερία, το οποίο, στη συνέχεια, επηρεάζει τους τρόπους ανθεκτικότητας, αντίστασης και προσαρμοστικότητας. Οι εκτοπισμοί, σε παγκόσμια κλίμακα, οι πολιτικο-στρατιωτικές εντάσεις και οι περιβαλλοντικές και ανθρωπιστικές κρίσεις θεωρούνται αιτίες, που διαμορφώνουν την εμπειρία, τη διανομή και την ερμηνεία της ευαλωτότητας (Trundle, Gibson & Bell 2019, 198-199).

Η ποικιλομορφία των ομάδων, που κατηγοριοποιούνται ως «ευάλωτες», αποτελεί πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς (Hoadley 2008, Trani et al. 2011). Η εκπαίδευσή τους αφορά τους τρόπους, με τους οποίους τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές αντιλαμβάνονται τα διαφορετικά είδη ευπάθειας και τις πολιτικές, που θα υιοθετήσουν, για να ανταποκριθούν σε αυτά. Για παράδειγμα, η εξεύρεση τρόπων εκπαίδευσης παιδιών με αναπηρία, ή προσφύγων, περιλαμβάνει το σχεδιασμό πολιτικών, τον καθορισμό εκπαιδευτικών στόχων και τη δημιουργία μορφών ενσωμάτωσης, που προωθούν την ασφαλή πρόσβαση στην εκπαίδευση, την ένταξη και την ενεργό συμμετοχή στην κοινωνική ζωή.

Ιστορικό πλαίσιο

Η ευαλωτότητα είναι μια έννοια που ορίζεται δύσκολα, επειδή δημιουργεί διαφορετικούς συσχετισμούς και νοήματα σε διαφορετικά επιστημονικά πεδία (Honkasalo 2018: 3-4). Γενικά, οι κοινωνικές επιστήμες διακρίνουν τις ευάλωτες ομάδες με βάση παράγοντες όπως η ηλικία, η χαμηλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση, ή η κακή ψυχολογική, σωματική ή κοινωνική υγεία (Flaskerud & Winslow 1998). Ένα αυξανόμενο σώμα βιβλιογραφίας για την ευαλωτότητα, από τη δεκαετία του 1980, έχει δημιουργήσει ένα εννοιολογικό πλαίσιο για τον προσδιορισμό αυτού του όρου (Brooks 2003, Nichiata et al. 2008). Ωστόσο, οι τρέχουσες προσεγγίσεις για την ταξινόμηση ευάλωτων ομάδων, συχνά, αποτυγχάνουν να εξετάσουν τις κοινωνικές διαστάσεις της ευαλωτότητας, που επηρεάζουν τα άτομα, όπως διάφορες μορφές κακοποίησης και κοινωνικού αποκλεισμού

TRANSCA

(Nyamathi Koniak-Griffin & Greengold 2007).

Οι ανθρωπολογικές προσεγγίσεις για την ευαλωτότητα συνοψίζονται σε δύο αλληλένδετα θέματα: τη δομική και την ενσώματη ευαλωτότητα. Η δομική ευαλωτότητα τονίζει την έλλειψη πολιτικής, ή κοινωνικής δράσης, τις μορφές κοινωνικού αποκλεισμού και τους δομικούς παράγοντες, που καθιστούν συγκεκριμένες ομάδες ευπαθείς (Leatherman 2005). Οι ανθρωπολόγοι χρησιμοποιούν τον όρο, όταν επιδιώκουν να εντοπίσουν τα μοτίβα άνισου κινδύνου και περιθωριοποίησης, που προκύπτουν εξαιτίας μορφών ανισότητας και διακρίσεων (Colton 2008). Προσεγγίζουν την ευαλωτότητα ως την έλλειψη, ή την απουσία, ενός συγκεκριμένου προσωπικού πόρου, ή μιας επισφαλούς κατάστασης που περιορίζει τις ευκαιρίες και τις επιλογές των υποκειμένων (Gomberg-Muñoz 2010). Οι ανθρωπολόγοι χρησιμοποιούν την έννοια της ενσώματης ευαλωτότητας για να μελετήσουν, πώς δομικού χαρακτήρα ζητήματα, όπως η αδικία, η φτώχεια, ο ρατσισμός, η απουσία κοινωνικής ορατότητας, η περιθωριοποίηση και οι διακρίσεις σωματοποιούνται από άτομα και ομάδες (Willen 2012). Έτσι, οι ανθρωπολόγοι μελετούν πώς επιτελούνται και παράγονται διάφορα είδη ευαλωτότητας.

Η ευαλωτότητα συνδέεται με την έννοια της ηθικής. Σύμφωνα με τον Kleinmann, αυτό βρίσκεται σε σχέση με το ανθρώπινο βίωμα του πόνου των άλλων (1997: 66). Ο De Martino σχετίζει την ευαλωτότητα με την αστάθεια που προκαλεί η ασθένεια, ο θάνατος, η φτώχεια, ή άλλες κοινωνικές, ή προσωπικές καταστάσεις. Θεωρεί την ανθρώπινη ζωή αβέβαιη, διότι υπάρχουν τόσες πολλές καθημερινές καταστάσεις, όπου τα άτομα ενδέχεται να κινδυνεύουν να χάσουν την ικανότητά τους να είναι ενεργά υποκείμενα και να γίνουν παθητικοί δέκτες των περιστάσεων (2015 [1959]).

α) Συζήτηση

Στα εκπαιδευτικά πλαίσια, ο προσδιορισμός και η ταξινόμηση μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας ως «ευάλωτης» είναι μια διαδικασία ταύτισης και ετεροποίησης και ένας τρόπος διάρθρωσης της ιεραρχίας και της εξουσίας μέσα στις εκπαιδευτικές πρακτικές. Όταν συγκεκριμένες ομάδες μαθητών προσδιορίζονται ως ευάλωτες, αντιπαραβάλλονται στις μη ευάλωτες ομάδες και θεωρούνται, σιωπηρά, ως παθητικές, αδύναμες και ανεπαρκείς (Marino & Faas 2020: 4).

Οι Flakerud και Winslow (1998) έχουν προτείνει ένα εννοιολογικό μοντέλο με τρεις σχετικούς δείκτες για τον ορισμό των ευάλωτων πληθυσμών: διαθεσιμότητα πόρων, σχετικός κίνδυνος και κατάσταση υγείας. Η διαθεσιμότητα πόρων θεωρείται ως η διαθεσιμότητα κοινωνικοοικονομικών και περιβαλλοντικών πόρων (ανθρώπινο κεφάλαιο και κοινωνική κατάσταση). Ο σχετικός κίνδυνος αναφέρεται στην ευπάθεια που πορκύπτει από την άνιση πρόσβαση στην υγειονομική περίθαλψη, από τρόπους ζωής και ευαισθησία σε βιολογικούς παράγοντες. Η κατάσταση της υγείας συσχετίζεται με μοτίβα αυξημένης πιθανότητας για ασθένεια και πρόωρης θνησιμότητας σε διαφορετικές ομάδες πληθυσμού, ανά ηλικία και φύλο. Η αλληλεπίδραση της διαθεσιμότητας πόρων, του σχετικού κινδύνου και της κατάστασης της υγείας υπογραμμίζει την πολυπλοκότητα της διάκρισης σχετικά με το πώς ορίζεται ο ευάλωτος σε έναν συγκεκριμένο πληθυσμό.

Τα παιδιά που θεωρούνται ευάλωτα, δεν δημιουργούν ποτέ μια ομοιογενή ομάδα. Το



TRANSCA

«ευάλωτο» παραπέμπει σε μια ποικιλία αδυναμιών, χαρακτηριστικών και εκπαιδευτικών αναγκών, που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, όταν σχεδιάζονται τα σχολικά προγράμματα σπουδών, οι τρόποι διδασκαλίας και η κατάρτιση εκπαιδευτικών (Canning 2011, Court 2017).

β) Εθνογραφικό παράδειγμα

Οι Wood & Goba (2011) διερεύνησαν την έννοια της ευαλωτότητας σε σχέση με προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών σε μια μελέτη που διεξήγαγαν στην επαρχία του Ανατολικού Ακρωτηρίου στη Νότια Αφρική. Η ευαλωτότητα, όπως την όρισαν, συνδέθηκε με τον HIV και το AIDS και περιλάμβανε οποιοδήποτε παιδί, κάτω των δεκαοκτώ ετών, που άνηκε σε μία, ή περισσότερες, από τις ακόλουθες κατηγορίες: είχε χάσει έναν ή και τους δύο γονείς, ή είχε βιώσει το θάνατο άλλων μελών της οικογένειας· είχε παραμεληθεί, εγκαταλειφθεί ή κακοποιηθεί· είχε έναν γονέα, ή κηδεμόνα που ήταν άρρωστος· είχε ζήσει σε αυξημένα επίπεδα φτώχειας· ήταν θύμα παραβίασης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων· ήταν το ίδιο, θετικό στον HIV. Οι ερευνητές αναγνώρισαν, ότι οι συνέπειες τέτοιων προβλημάτων είχαν παρουσία στην τάξη, καθώς οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονταν να εξισορροπήσουν τη διδασκαλία και τη μάθηση με τα αυξημένα επίπεδα άγχους, τραύματος, διακρίσεων και αυξημένης φτώχειας, που βίωναν οι μαθητές.

Η μελέτη διερεύνησε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα προγράμματα κατάρτισης και, συγκεκριμένα, κατά πόσο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί πίστευαν ότι ήταν εξοπλισμένοι για να αντιμετωπίσουν την ύπαρξη ορφανών και ευάλωτων παιδιών στις τάξεις τους. Δεκατέσσερις εθελόντριες δασκάλες επιλέχθηκαν από δώδεκα γυμνάσια και δημοτικά σχολεία, που βρίσκονται σε υποβαθμισμένες αστικές περιοχές. Τα δεδομένα συλλέχτηκαν με τη χρήση αδόμητων και σε βάθος συνεντεύξεων και ομάδων εστίασης. Το κύριο ερευνητικό ερώτημα ήταν πώς θα μπορούσαν οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν τα ζητήματα ορφανών και ευάλωτων παιδιών στα σχολεία. Στη διάρκεια της έρευνας προέκυψαν δύο δευτερεύουσες ερωτήσεις: α) ποιες ήταν οι θεωρούμενες ανάγκες των εκπαιδευτικών, και, β) ποιες συστάσεις θα μπορούσαν να γίνουν για την καλύτερη εκπαίδευση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με το εμπειρικό υλικό, παρά τα πολυάριθμα προγράμματα κατάρτισης, που χρηματοδοτούνται από κρατικές υπηρεσίες, οι προσωπικές και επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, δεν είχαν ληφθεί υπόψη με μεγάλη προσοχή. Οι σχεδιαστές των εκπαιδευτικών προγραμμάτων δεν τους είχαν συμβουλευτεί σχετικά με τη διδασκαλία σε ένα σχολείο, όπου το HIV και το AIDS είχαν αυξήσει την ευαλωτότητα της πλειονότητας των παιδιών. Αντιθέτως, τα εκπαιδευτικά εργαστήρια αντιμετώπισαν τους εκπαιδευτικούς ως παθητικούς αποδέκτες γνώσης, και όχι ως ενεργούς συνεισφέροντες παράγοντες στο σχεδιασμό στρατηγικών.

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί πίστευαν ότι θα μπορούσαν να προσφέρουν πολύτιμη βοήθεια στους σχεδιαστές των προγραμμάτων, ώστε να αναδιαμορφώσουν τα εργαστήριά τους με στόχο να αυξήσουν την αποτελεσματικότητά τους. Τα ευρήματα αποκάλυψαν ότι υπήρχε ανάγκη για όλους τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο να συνεργαστούν μεταξύ τους για να συνεισφέρουν στη φροντίδα και την υποστήριξη των ορφανών και ευάλωτων



TRANSCA

παιδιών, αλλά και με εξωτερικούς φορείς και άλλες πηγές υποστήριξης, συμπεριλαμβανομένων των γονέων και της γενικής κοινότητας. Η μελέτη διαπίστωσε ότι οι δεξιότητες ανάπτυξης προγραμμάτων σπουδών, το τοπικό πλαίσιο και οι διαφορετικές ανάγκες και εμπειρίες των εκπαιδευτικών πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό οποιουδήποτε προγράμματος κατάρτισης, ώστε οι όποιες πρωτοβουλίες βοήθειας να ανταποκρίνονται στις ανάγκες, τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών.

Σκεφτείτε περαιτέρω

- Υπάρχει η έννοια της ευαλωτότητας και των ευάλωτων ομάδων στα διάφορα εκπαιδευτικά πλαίσια;
- Εάν ναι, ποιες κατηγορίες ατόμων περιλαμβάνονται; Εάν όχι, θα έπρεπε να υπάρχει και για ποιους λόγους;
- Πώς εκδηλώνονται και βιώνονται διάφορες μορφές ευαλωτότητας;
- Ποιες πολιτικές έχουν σχεδιαστεί για να διευκολύνουν τη συμμετοχή ευάλωτων ομάδων στην εκπαίδευση; Πώς θα αξιολογούσατε αυτές τις πολιτικές;
- Ποιες είναι οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην παροχή υποστήριξης σε μαθητές που θεωρούνται ευάλωτοι; Τί είδους προβλήματα εμφανίζονται στις καθημερινές πρακτικές του σχολείου και ποιες στρατηγικές μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί;
- Πώς μπορεί να διασφαλιστεί προστασία για ομάδες που θεωρούνται μειονότητες χωρίς να περιγραφθούν ως ευάλωτες;

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ/ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ευαλωτότητα, επισφάλεια, ετεροποίηση.

Πηγές

Brooks, N. (2003). *Vulnerability, Risk and Adaptation: A Conceptual Framework*. Norwich: Tyndall Centre for Climate Change Research and Centre for Social and Economic Research on the Global Environment.

Canning, R. (2011). Reflecting on the reflective practitioner: vocational initial teacher education in Scotland. *Journal of Vocational Education & Training*, 63(4). (609-617). DOI: 10.1080/13636820.2011.560391

Colton, Cr., E. (2008). Vulnerability and Place: Flat Land and Uneven Risk in New Orleans.



TRANSCA

American Anthropologist, 108(4). (731–773).

Court, J. (2017). 'I feel integrated when I help myself': ESOL learners' views and experiences of language learning and integration. *Language and Intercultural Communication*, 17(4). (396–421).

De Martino, E. 2015 [1959]. *Magic: A Theory from the South*. Chicago: HAU Books.

Flaskerud, J., & Winslow, B. (1998). Conceptualizing Vulnerable Populations Health-Related Research. *Journal of Nursing Research*, 47(2). (69-78).

Gomberg-Muñoz, R. (2010). Willing to Work: Agency and Vulnerability in an Undocumented Immigrant Network. *American Anthropologist*, 112 (2). (295–307).

Hoadley, Urs. (2008). The boundaries of care: Education policy interventions for vulnerable children. In Maile, S. (Ed.) *Education and Poverty Reduction Strategies. Issues of Policy Coherence. Colloquium Proceedings*. HSRC Press. (136-156).

Honkasalo, M-L. (2018). Guest Editor's Introduction: Vulnerability and Inquiring into Relationality. *Journal of the Finnish Anthropological Society*, 43(3). (1-21).

Kleinman, A. (1997). *Writing at the Margin: Discourse Between Anthropology and Medicine*. Berkeley: University of California Press

Leatherman, Th. (2005). A Space of Vulnerability in Poverty and Health: Political–Ecology and Biocultural Analysis. *Ethos*, 33(1). (46–70).

Marino, E.K. & Faas, A. (2020), Is Vulnerability an Outdated Concept? After Subjects and Spaces. *Annals of Anthropological Practice*. doi:10.1111/napa.12132

Nichiata, L. (et. al.) (2008). The Use of the 'Vulnerability' Concept in the Nursing Area. *Revista Latino-Americana de Enfermagem Journal*, 16(5). (923-928).

Nyamathi, Ad., Koniak-Griffin, D., & Greengold, B. (2007). Chapter 1: Development of Nursing Theory and Science in Vulnerable Populations Research. *Annual Review of Nursing Research*, 25. (3-25).



TRANSCA

Trani, J-Fr. (et. al.) (2011). Disability, vulnerability and citizenship: to what extent is education a protective mechanism for children with disabilities in countries affected by conflict?. *International Journal of Inclusive Education*, 15(10). (1187-1203).

Trundle, C., Gibson, H., & Bell, L. (2019): Vulnerable articulations: the opportunities and challenges of illness and recovery. *Anthropology & Medicine*, 26 (2). (197-212).

Willen, S. S. (2012). Migrant 'Illegality' and Health Mapping Embodied Vulnerability and Debating Health Related Deservedness. *Social Science and Medicine*, 74. (805–811).

Wood, L. & Goba, L. (2011). Care and support of orphaned and vulnerable children at school: helping teachers to respond. *South African Journal of Education*, 31. (275-290).

Συγγραφείς : Ioannis Manos, Georgia Sarikoudi (GREECE)

Η υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την προσκόμιση αυτής της δημοσίευσης δεν αποτελεί υποστήριξη του περιεχομένου, η οποία αντικατοπτρίζει μόνο τις απόψεις των δημιουργών και η Επιτροπή δεν μπορεί να θεωρηθεί υπεύθυνη για οποιαδήποτε χρήση των πληροφοριών που περιέχονται σε αυτήν.



Η ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ ΤΟΥ ΚΟΣΜΟΥ

Γιατί να διαβάσετε αυτό το κείμενο...

Η συγκρότηση του κόσμου είναι μια σημαντική έννοια για τους εκπαιδευτικούς. Αναφέρεται τόσο στα ελάχιστα αποτελέσματα της καθημερινής κοινωνικής αλληλεπίδρασης όσο και σε ευρύτερες ιστορικές διαδικασίες κοινωνικού μετασχηματισμού. Όλοι οι εκπαιδευτικοί ασχολούνται εντατικά με τη συγκρότηση του κόσμου, καθώς οργανώνουν, ορίζουν και παρουσιάζουν μια συγκεκριμένη εκδοχή του κόσμου στις νέες γενιές. Ο κόσμος όπως παρουσιάζεται και επιβάλλεται, συχνά θεωρείται δεδομένος τόσο ως «φυσικός» όσο και ως «αναγκαίος». Ωστόσο, αυτός ο κόσμος αμφισβητείται πάντοτε, γεμάτος με συγκρούσεις αξιών, διαφορετικά συμφέροντα, αγώνες εξουσίας, εσωτερική αντίφαση και κοινωνικές ανισότητες.

Η Παιδαγωγική είναι μια μορφή συγκρότησης του κόσμου. Καθώς οι δάσκαλοι καθοδηγούν τα παιδιά να κατανοήσουν και να πλοηγηθούν σε έναν κόσμο που δεν τον έφτιαξαν τα ίδια, οι δάσκαλοι και τα παιδιά αναπόφευκτα φτιάχνουν τον κόσμο εκ νέου. Είναι επομένως σημαντικό να αναγνωρίσουμε και να αναλογιστούμε με κριτικό τρόπο ποιον/ους κόσμο(υς) παρουσιάζουμε στα παιδιά καθώς και τον κόσμο που δημιουργούμε μαζί με τα παιδιά μέσω της αλληλεπίδρασης στην τάξη και άλλων εκπαιδευτικών πρακτικών.

Ιστορικό πλαίσιο

Η *κοσμοθεωρία* αναφέρεται στις αντιλήψεις των ανθρώπων για μια ταξινομημένη πραγματικότητα, τις εικόνες τους για το «πώς είναι τα πράγματα». Οι θεμελιώδεις αντιλήψεις για τον κόσμο περιλαμβάνουν τις ιδέες για τη φύση, τον εαυτό και την κοινωνία και τον τρόπο με τον οποίο αυτά ταξινομούνται. Όπως η εμπειρική γνώση σχετικά με τον τρόπο «που είναι τα πράγματα», η κοσμοθεωρία χρησιμεύει ως ένα έμμεσο ερμηνευτικό πλαίσιο για την κατανόηση των ενεργειών των ανθρώπων. Μια συγκεκριμένη κοσμοθεωρία μπορεί να επηρεάσει, αλλά ποτέ να καθορίσει πώς συμπεριφέρονται τα άτομα (Rapport 2007: 431).

Οι *κοσμοθεωρίες* έχουν προοπτική στο ότι αντιπροσωπεύουν μια άποψη από κάπου. Καθώς υπόκεινται σε διαπραγματεύσεις εξουσίας, είναι επίσης αβέβαιες. Ακριβώς όπως δεν υπάρχει «απόλυτη και τέλεια γνώση», δεν είναι δυνατή μια «εντελώς επαρκής και ολοκληρωμένη θεωρία του κόσμου» (Geertz 2016: 635). Οι ανθρωπολόγοι επισημαίνουν διαφορές μεταξύ ομάδων ανθρώπων με βάση τον τρόπο που ο κόσμος οραματίζεται τον κόσμο (Rapport 2007: 431). Δεν υπάρχουν σαφείς γραμμές μεταξύ των κοσμοθεωριών στο ότι καμία κοινωνικοπολιτισμική εκδοχή της πραγματικότητας δεν είναι απολύτως πρωτότυπη. Ούτε είναι μια συγκεκριμένη κοσμοθεωρία συλλογικό, τυποποιημένο ή αρμονικό γνωστικό πρότυπο που εσωτερικεύουν όλα τα άτομα. Είναι ένα υποθετικό σχήμα που κατασκευάστηκε από έναν εθνογράφο βασισμένη στους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι κινούνται στον κόσμο, και ως εκ τούτου μια στιγμιαία σύνθεση μιας συνεχούς διαδικασίας (Pina Cabral 2017).

TRANSCA

Η *συγκρότηση του κόσμου* αναφέρεται στη συνεχή διαμόρφωση του κόσμου μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Υποδηλώνει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι δημιουργούν ξεχωριστές πραγματικότητες και πρακτικές καθώς αλληλεπιδρούν με συμβατικές κοινωνικοπολιτισμικές μορφές (Rapport 2007: 427). Οι άνθρωποι αναδιατυπώνουν συλλογικά σχήματα μέσω διαδικασιών σύνθεσης και αποσύνθεσης, στάθμισης, αναδιάταξης, διαγραφής και συμπλήρωσης με νέες παραλλαγές (Goodman 1978). Οι ανθρωπολόγοι καταλαβαίνουν τη συγκρότηση του κόσμου ως μαστόρεμα - ως καθημερινό παιχνίδι με τον κόσμο στο χέρι - μια επανεπεξεργασία του πολιτισμού που δεν έχει αρχή ή τέλος. Κάθε νέα πραγματικότητα δανείζεται, προσαρμόζει και κοροϊδεύει τις προηγούμενες, χωρίς όμως να είναι προβλέψιμη, να περικλείεται ή να προκαθορίζεται με άλλο τρόπο. Από αυτή την οπτική, η τάξη που βιώνουμε δεν περιμένει να ανακαλυφθεί. Διαμορφώνεται μέσα από συγκεκριμένες σχέσεις εξουσίας και τρόπους γνώσης και αντίληψης, όπως οι επιστήμες, οι τέχνες και η καθημερινή πρακτική (Pina-Cabral 2017, Rapport 2007: 429). Η ανθρώπινη φαντασία είναι κεντρική στις διαδικασίες συγκρότησης του κόσμου, καθώς μας επιτρέπει να δώσουμε την πραγματικότητα στον κόσμο και να εφευρίσκουμε εκ νέου τους κοινωνικούς κόσμους, να μεταμορφώνουμε τον κόσμο αμφισβητώντας τις παρούσες συμβάσεις και οραματίζοντας νέους ορίζοντες.

Ενώ η έννοια της *κοσμοθεωρίας* μας βοηθά να συλλάβουμε τη φύση των κοινωνικοπολιτισμικών πραγματικοτήτων, η έννοια της *συγκρότησης του κόσμου* μας βοηθά να κατανοήσουμε τις μεταμορφωτικές κοινωνικοπολιτισμικές διαδικασίες και την μετασηματιστική ποιότητα της ατομικής φαντασίας (Πρβλ. Rizvi 2006).

α) Συζήτηση

Μπορούμε να δούμε τη συγκρότηση του κόσμου από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Οι θρησκείες είναι φαινόμενα που δημιουργούν τον κόσμο, καθώς οι άνθρωποι δημιουργούν υπερβατικούς κόσμους μέσα από πεποιθήσεις, σύμβολα, οράματα, τελετές και τελετουργικές πρακτικές (Geertz 2016). Η συγκρότηση του κόσμου είναι επίσης εγγενής στη χάραξη πολιτικής. Οι πολιτικές δεν είναι ποτέ απλώς εξαναγκαστικά και περιοριστικά κείμενα• αμφισβητούνται και είναι παραγωγικές ως προς τους κοινωνικούς και σημασιολογικούς χώρους και ομάδες σχέσεων, καθώς διαφορετικές ομάδες και άτομα οικειοποιούνται και προσαρμόζουν τις πολιτικές στους δικούς τους σκοπούς (Shore et al. 2011; Levinson and Sutton 2001).

Η έννοια της «κοινωνικής κατασκευής» των Berger και Luckmann (1966) βασίζεται στην ιδέα ότι ομάδες ανθρώπων - που προκαλούνται από ιστορικές συνθήκες, κοινωνικές δυνάμεις, ιδεολογίες και ανθρώπινη δημιουργικότητα - διαμορφώνουν τον κόσμο με τρόπους που έχουν πραγματικές συνέπειες για τα άτομα (βλ. Hacking 1999). Η Ruth Benedict (1935) σημείωσε ότι συγκεκριμένοι τρόποι οργάνωσης της ζωής παρουσιάζουν πρακτικά προβλήματα για όσους ζουν με αυτούς. Ενώ η ιδέα της «κοινωνικής κατασκευής» μπορεί να φαίνεται απελευθερωτική, για παράδειγμα, σε μητέρες και πατέρες που συνειδητοποιούν ότι οι κατασκευές «καλών γονέων» δεν είναι δεσμευτικές, άλλοι μπορεί να αισθάνονται παγιδευμένοι σε κατασκευές όπως «παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες» (McDermott 1993 ; Hacking 1999).



TRANSCA

Η συγκρότηση του κόσμου λαμβάνει χώρα στην καθημερινή αλληλεπίδραση καθώς οι άνθρωποι προσπαθούν να σκεφτούν κάθε στιγμή τι πρέπει να κάνουν στη συνέχεια. Οι Varenne και Koyama (2011: 51) υποστηρίζουν ότι η αναζήτηση μια εύλογης επόμενης πράξης παράγει νέες συνθήκες, οι οποίες, όπως και οι προηγούμενες συνθήκες, στηρίζονται σε συγκεκριμένους χρόνους και χώρους και είναι απόλυτα αληθινές ως προς τις συνέπειές τους. Η εξεύρεση του «επόμενου» περιλαμβάνει την ανακάλυψη, την ερμηνεία, την εξήγηση και το να πείσεις τους άλλους για μια πορεία δράσης σε σχέση με ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό πρόβλημα, όπως το πώς να διδάξετε καλύτερα σε μια υπερπλήρη τάξη. Κάνοντας την «επόμενη» [ενέργεια] μαζί, οι άνθρωποι μεταμορφώνουν, ανασυγκροτούν και τροποποιούν αυτό που ήταν προηγούμενο, και έτσι «καλλιεργούν» τον κόσμο μέσω της συνεχούς δραστηριότητάς τους. Οι Varenne και Koyama (2011: 51-2) βλέπουν αυτήν την καλλιέργεια ως εκπαιδευτική, ως μάθηση και διδασκαλία με την «πλήρως προοδευτική έννοια μιας συνεχούς συλλογικής διαδικασίας που ενεργοποιείται, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, όταν αντιμετωπίζει μια νέα αβεβαιότητα».

β) Εθνογραφικό Παράδειγμα

Στο άρθρο με τίτλο *Acquisition of a child by a learning disability* (1993), ο Ray McDermott συζητά τον Adam, έναν 9χρονο Αμερικανό μαθητή που περιγράφεται επίσημα ως παιδί με Αναπηρία Εκμάθησης (ΑΕ). Αντλώντας από την 18 μήνη επιτόπια έρευνα, κατά την οποία βιντεοσκόπησε την αλληλεπίδραση στην τάξη και παρατήρησε τον Adam στο σχολικό περιβάλλον και πέραν αυτού, ο McDermott (1993: 271) ξεκινά την κοινωνικοπολιτισμική του αναφορά για την ΑΕ θέτοντας το ερώτημα που θεωρείται ότι μπορεί να εντοπιστεί μια «μαθησιακή αναπηρία». Θεωρείται καλύτερα ως 1) ένα φαινόμενο που συμβαίνει στο κεφάλι του Adam, 2) μια ρητορική συντομογραφία για να μιλάμε για μερικά παιδιά ή 3) ένας πολιτικός χαρακτηρισμός και σημείο αναφοράς για τη διαλογή μαθητών;

Ο McDermott αμφισβητεί κοινές προσεγγίσεις στην μαθησιακή αποτυχία, οι οποίες καθιστούν το παιδί μονάδα ανάλυσης και υποστηρίζουν ότι χαρακτηριστικά όπως η έλλειψη προσοχής, και τα προβλήματα στην εύρεση λέξεων και τη φωνητική "ανήκουν στο παιδί και αποτελούν την πηγή τόσο της διαταραγμένης συμπεριφοράς όσο και της επακόλουθης ταμπέλας" (1993: 272). Κάνοντας το σχολείο τη μονάδα ανάλυσης, ο McDermott υποστηρίζει ότι ένας διαγνωστικός χαρακτηρισμός όπως η ΑΕ, ως μια καθιερωμένη πολιτισμική κατηγορία στις εκπαιδευτικές συζητήσεις, προηγείται κάθε εισόδου ενός παιδιού στον κόσμο. Επιπλέον, η ΑΕ εμφανίζεται σε ένα ορισμένο ποσοστό παιδιών σε κάθε νέα γενιά ακριβώς επειδή γίνεται αντιληπτή μέσα από την οργάνωση των καθηκόντων, των δεξιοτήτων και των αξιολογήσεων του σχολείου, στο οποίο τα ποσοστά μάθησης κινδυνεύουν να γίνουν το πλήρες μέτρο του μαθητή.

Απαντώντας στη δική του ερώτηση για το πού μπορεί να εντοπιστεί μια μαθησιακή αναπηρία, ο McDermott (1993: 273) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι θα μπορούσαμε να πούμε ότι δεν υπάρχει κάτι τέτοιο όπως η ΑΕ, απλώς κοινωνικές πρακτικές της «εμφάνισης, παρατήρησης, τεκμηρίωσης, αποκατάστασης και εξήγησής της». Αν και αναγνωρίζει ότι ορισμένα παιδιά μαθαίνουν πιο αργά ή με διαφορετικούς τρόπους από άλλα, προτείνει ότι αυτές οι διαφορές έχουν μια ιδιαίτερη πραγματικότητα στο σχολείο, επειδή τα σχολεία



TRANSCA

παρέχουν τόσες πολλές ευκαιρίες για την εμφάνισή τους. Υπό αυτήν την έννοια, ο κόσμος δεν είναι ένα ουδέτερο μέσο για αυτό που δεν μπορούν να κάνουν παιδιά όπως ο Adam. Μάλλον οι αναπηρίες του Adam και άλλων είναι ορατές επειδή ο κόσμος είναι ακριβώς οργανωμένος για να κάνει τις αναπηρίες τους εμφανείς (1993: 273).

Περαιτέρω σκέψη:

1. Πώς είναι οργανωμένος και ταξινομημένος ο κόσμος σας; Εξηγήστε τη δική σας εκδοχή για τον «κόσμο» και μοιραστείτε και συζητήστε με συμμαθητές / συναδέλφους.
2. Συζητήστε με τους συμμαθητές/συναδέλφους σας εάν και πώς βλέπετε τη διδασκαλία ως συγκρότηση του κόσμου
3. Ποιες αντιλήψεις για τον «κόσμο» επιβάλλετε στους μαθητές / παιδιά και γιατί; Ποιες πολιτισμικές κατηγορίες χρησιμοποιείτε για να κάνετε αυτόν τον κόσμο εμφανή και πραγματικό στους μαθητές;
4. Η Ruth Benedict (1935) σημείωσε ότι συγκεκριμένοι τρόποι οργάνωσης της ζωής παρουσιάζουν πρακτικά προβλήματα για όσους ζουν με αυτά. Ποια «πρακτικά προβλήματα» δημιουργεί η δική σας εκδοχή του κόσμου για όλα τα/ μερικά παιδιά;

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ/ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

Κοσμοθεωρία, ιδέα, πολιτισμός, πολιτική, θρησκεία, μόρφωση, διάγνωση

Πηγές:

- Benedict, R (1932) 'Configurations of Culture in North America' *American Anthropologist*, New Series, 34(1): 1-27
- Berger, P. L. and T. Luckmann (1966) *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, Garden City, NY: Anchor Books.
- Geertz, C. (2016) 'Ethos, Worldview and the Analysis of Sacred Symbols.' *The Antioch Review* 74(3): 622-637.
- Goodman, N. (1978) *Ways of Worldmaking*. Indianapolis, IN: Hackett Publishing Company.
- Hacking, I. (1999) 'Why ask what? In *The Social Construction of What*, Cambridge, MA: Harvard University Press: 1-35.
- Levinson, B. A.U. and M. Sutton (2001) 'Introduction: Policy as/in Practice – A Sociocultural Approach to the Study of Educational Policy.' In *Policy as Practice: Towards a Comparative Sociocultural Analysis in Educational Policy Formation and Appropriation*, edited by B.A.U. Levinson and M. Sutton, Westport: CT: Ablex: 1-22.
- McDermott, R. (1993) The Acquisition of a Child by a Learning Disability. In *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*, edited by S. Chaiklin & J. Lave, Cambridge: Cambridge University Press: 269-305.



TRANSCA

- Pina-Cabral, J. (2017) *World. An Anthropological Examination*, Chicago: Hau Books.
- Rapport, N. (2007) 'World-view' and 'Worldmaking.' In *Social and Cultural Anthropology. The Key Concepts*, New York: Routledge: 427-441.
- Rizvi, F. (2006) Imagination and the globalisation of educational policy research, *Globalisation, Societies and Education*, (4)2: 193-205.
- Shore, C. S. Wright and D. Però (eds) (2011) *Policy Worlds: Anthropology and the Analysis of Contemporary Power*, New York and Oxford: Berghahn.
- Varenne, H. with J. Koyama (2011) 'Education, Cultural Production, and Figuring Out What to Do Next.' In *A Companion to the Anthropology of Education*, edited by B. A. U. Levinson and M. Pollock, London: Blackwell Publishing: 50-64.

Συγγραφέας: Sally Anderson

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.



Arv, kontinuitet og forandring

Hvorfor læse denne tekst ...

Begrebet kulturarv bruges i vid udstrækning i uddannelse for at pege på en bestemt historie og til tradition, skik og arv fra bestemte mennesker, nationer eller folk. Begrebet arv er værdiladet, da det ofte fungerer til at adskille 'os' fra 'dem'. Som sådan er det vigtigt at reflektere over, hvordan begrebet bruges både i den offentlige diskurs og i undervisningen. Hvad der betragtes som 'arv', hvordan det er indrammet som vigtigt, for hvem tilhører det, og hvordan det (gen) præsenteres for børn - som et aspekt af deres fortid, nutid og fremtid.

Den følgende tekst behandler vigtige spørgsmål som:

- For hvem betyder kulturarv noget, og hvorfor?
- Hvordan oprettes og vedligeholdes kulturarv?
- Hvordan arbejder undervisere (lærere, forældre, bedsteforældre, stater) for at bringe viden om en kulturarv til nye generationer?

Historisk kontekst

'Heritage' henviser til mange forskellige ting, fra landskaber skabt af menneskelig praksis og traditioner til ressourcer skabt i digital form (dvs. digital arv) (UNESCO 2003). Den følgende diskussion fokuserer på kulturarv og hvordan den kan forstås i sammenhæng med uddannelse. Selvom arv henviser til fortiden, omfatter den også nuværende oplevelser og fremtidige fremskrivninger. Et antropologisk perspektiv på arv er således lige så optaget af nutiden som fortiden. UNESCOs definition af arv inkluderer både håndgribelig og immateriel kultur. Bygninger, monumenter og arkiver tilhører håndgribelig arv. Representativ praksis, viden, sprog og mundtlige traditioner såvel som scenekunst og traditionelt håndværk defineres som immateriel arv.

Forskere studerer arv for at forstå, hvordan den præsenteres (og), og også hvordan den er konstrueret gennem processer med 'opfinder tradition' tilskrevet 19. århundredes nation-bygning (Hobsbawm og Ranger 1983). Som sådan er arv aldrig bare 'fortiden'; det er altid en bestemt fortidsprojektion, valgt af bestemte, ofte politiske, grunde.

UNESCO-konventioner har bidraget til diskussioner om behovet for at bevare alle arvssegmenter. Den seneste konvention er "Konventionen til beskyttelse af den immaterielle kulturarv" (2003). Målet med denne konvention er at bevare arv og øge bevidstheden om vigtigheden af både lokal og national arv, for at beskytte kulturel mangfoldighed og kreativitet set som en kraft af dialog og kreativt samarbejde. Det faktum, at globaliseringsprocesser hurtigt påvirker lokal og regional arv, har bidraget til vedtagelsen af konventionen og skabelsen af nye tilgange til arv. Konventionen fremhæver mere end noget det levende aspekt af arv, levende arv for at vise arvets dynamiske og flydende egenskab, der er defineret gennem menneskers handlinger. Nylige UNESCO-politikker, der påvirker lokale og nationale kulturarvspolitikker, er blevet kritiseret af forskellige lærere, herunder etnologer og kulturanthropologer, for at indføre en særlig ramme for arv.



TRANSCA

Diskussion

Antropologer diskuterer arv i relation til mobilitet, turisme og familie blandt andre. De bruger multiperspektive og tværfaglige tilgange til at forstå 'arv' inden for en bredere social, økonomisk, kulturel og historisk sammenhæng. Deres grundlæggende fundament er, at betydningerne, der er indskrevet lokalt i arv, ikke blot gives, men snarere socialt og kulturelt betinget af forskellige individer og grupper.

Fra personligt, gruppe- til nationalt plan er arv altid en sensorisk stimulus; det involverer friktioner, men kan stå som et symbol på samfund. Den danske antropolog Karen Fog Olwig (1999) hævder, at processen med at skabe arv og skabe fortiden er en vigtig, meningsfuld og endda nødvendig praksis for nutiden. Dette perspektiv øger bevidstheden om, hvordan 'fortiden' skabes i nutiden - og retter opmærksomheden mod, hvor meget af fortiden der glemmes, ignoreres eller ødelægges. Mange arvspolitikker implementeret af organisationer som UNESCO, ICOM og andre er informeret af lokale eller nationale perspektiver og diskurser og har således tendens til at inkludere nogle og udelukke andre befolkningssegmenter. Politikker, der stammer fra disse organisationer, har deres oprindelse i vesteuropæiske sammenhænge og har derfor tendens til at fremme vestlige værdier som universelle (Stublić 2019).

Nylige publikationer vedrørende arv fokuserer på konflikter og konkurrence omkring arv (for eksempel Katic, Gregoric Bon og Eade 2017). Enkeltpersoner og grupper tilskriver forskellige positioner og værdier til arv; hvad der er en acceptabel og ubestridelig arv for en person eller gruppe kan være meget omstridt og besværligt for andre. Ashworth og Tunbridge (1997) introducerer forestillingen om "dissonant arv" for at diskutere, hvordan forskellige samfund stræber efter at eje, afvise, glemme, lægge hvile eller genopfinde deres arv og dermed sig selv i henhold til nuværende holdninger og værdier. Følgende generationer kan gøre det samme. Huse (1997) skriver om uønsket eller vanskelig arv, mens Macdonald (2015) diskuterer arvets tidsmæssige. Her diskuterer hun, hvor lang tid det tager for svær arv at blive noget andet eller for et eller andet segment af arv at blive stillet som vanskelig arv.

Fra et uddannelsesmæssigt synspunkt kan spørgsmålene om kulturarvsdiversitet komme til at fokusere på et helt andet niveau. Spørgsmålet om, hvilken kultur arv er "mere" rigtig, eller hvis kultur, sprog, skikke eller religion er "dissonant" eller "vanskelig" kan også være et problem inden for klasseværelset. Arven og kulturen ændrer sig, og lærerne og eleverne skal være mere opmærksomme på de konstant skiftende kulturer og arvdannelse. Hvis kun den ene kultur eller arv undervises uden at tage hensyn til den anden, eller andre kulturer ikke er tilstrækkeligt eller tilstrækkeligt repræsenteret, kan man finde sig selv ikke fuldt ud accepteret eller endda fremmedgjort eller uinteresseret. Samtidig er vi nødt til at huske på, at "inddragelse af en bestemt kulturarv i formel skolegang har tendens til at legitimere magt og skelnen såvel som udelukkelse af dem, der ikke har direkte adgang til den" (Okubo 2010: 113).



TRANSCA

Praktisk eksempel

Synergien mellem uddannelse og kulturarv er blevet drøftet meget i de sidste fem år inden for Den Europæiske Unions sammenhæng. Arv er en ressource, der i stigende grad "bruges" til uddannelsesmæssige formål. I henhold til officielle dokumenter offentliggjort af EU-Rådet skal "uddannelse spille en nøglerolle i beskyttelsen af immateriel kulturarv for fremtidige generationer" (Kostović-Vranješ 2015: 448). I, at det aldrig er for tidligt eller for sent at gennemføre beskyttelse, blev året 2018 erklæret året for europæisk kulturarv.

Når man læser gennem skolens læseplaner og anden litteratur, der beskæftiger sig med arv og uddannelse, finder man flere programmer, der allerede er implementeret i europæiske skoler. Disse projekter vedrører hovedsageligt bevarelse af skikke og håndværk samt genoplivning af traditionelle sange, spil, danse osv. Sådanne projekter, som ofte engagerer børn uden for skolen, involverer undervisning i historien om særlig praksis og afholdelse af praktiske workshops, hvor elever prøv deres hånd på forskellige kreative aktiviteter. På denne måde lærer eleverne om arv i deres område eller den større region og gør sig bekendt med arven fra medstuderende. Disse projekter underviser i arv gennem erfaringsmæssig læring, hvor eleverne arbejder uafhængigt eller i grupper under vejledning af læreren. Heritage-baserede undervisningsprojekter har til formål at gøre de studerende bekendt med områdets historie og status for lokal arv i moderniseringsprocesser. Endelig er målet med disse projekter at udvikle potentielt anvendelige færdigheder, for eksempel inden for lacemaking og tømrerarbejde.

Pilotprojektet "Learning with a Living Heritage in European Schools" begyndte med et forsøg på at integrere immateriel arv i læseplaner, det vil sige for at gøre det muligt for eleverne at lære af den direkte oplevelse. Et andet program "Skoler vedtager et monument" blev designet med børn i tankerne for at give dem en anden tilgang til monumenterne i nærheden af deres skoler eller i nabolaget. Under projektet indsamlede eleverne med hjælp fra lærerne materiale om monumenterne og brugte samtalen med lokalbefolkningen til at opgradere deres viden om det specifikke monument samt arven fra deres eget sted. Derudover blev monumenterne passet, renset og vedligeholdt af eleverne.

Med henblik på IO1-projektresultatet har vi samlet en række projekter med fokus på arv i museer eller andre kulturinstitutioner (SLO, CRO) beregnet til både studerende og lærere. Et eksempel er Children's Museum - Herman's den, der er vært for en række kreative aktiviteter med det formål at bringe skolebørnenes interesse til lokal arv, det vil sige at gøre dem opmærksomme på behovet for bevarelse og beskyttelse af deres arv. Et andet projekt arrangeret af det slovenske skolemuseum er projektet med fokus på dets unikke program kaldet "old school". Kuratorer på museet introducerer studerende til deres bedsteforældres daglige liv med fokus på deres uddannelse i begyndelsen af det 20. århundrede. Med denne tilgang får børn og andre besøgende et indblik i deres lokale arv såvel som deres personlige familiehistorier.



TRANSCA

Tænk videre:

1. Implementerer du ideer om eller elementer i lokal arv i din undervisning? Overvej hvordan du kan øge dine elevers bevidsthed om lokal arv og engagere dem i kritisk tænkning om, hvad der betragtes som lokal arv, og hvorfor.
2. At lære håndværk kan hjælpe eleverne med at udvikle psykomotoriske færdigheder, få erfaring med innovative og kreative processer samt mere positive holdninger til manuelt arbejde. Reflekter over, hvordan nutidig skolegang tilskynder eller afskrækker studerende fra at udøve fag og andre former for højt kvalificeret arbejdskraft, og hvorfor det er.

KEY-WORDS / KRYDS-REFERENCER

Digital humaniora, kulturel arv, dissonant og kompliceret arv

Litteratur

Fog Olwig K. (1999). The Burden of Heritage: Claiming a Place for a West Indian Culture. *American Ethnologist*, 26/2 (370-388).

Chambers, E. (2005). Whose heritage is it? History, culture and inheritance. *Anthropology News*, (7–8).

Graham, B. et al. (2000). *A Geography of Heritage: Power, Culture and Economy*. Routledge

Hobsbawm, E., Ranger T. (1983). *The Invention of Tradition*. Cambridge. Cambridge University Press.

Huse, N. (1997). *Unbequeme Baudenkmale: Entsorgen? Schützen? Pflegen?*. München: C. H. Beck.

Jackson, A. (2010). Changing Ideas about Heritage and Heritage Resource Management in Historically Segregated Communities. *Transforming Anthropology*, 18/1. (80 – 92).

Katić, M., Gregorić Bon N., Eade J. (2017). Landscape and Heritage Interplay: Spatial and Temporal Explorations. *Anthropological Notebooks*, XXIII/3. (5-18).

Kostović-Vranješ, V. (2015). "Heritage - starting point for the promotion of education for sustainable development." *Školski vjesnik* 63/3: 439-452.

Okubo, Y. (2010). HERITAGE: OWNED OR ASSIGNED? The Cultural Politics of Teaching Heritage Language in Osaka, Japan. *Critical Asian Studies* 42/1: 111-138.



TRANSCA

Lafrenz Samuels, K. (2015). *Heritage Keywords: Rhetoric and Redescription in Cultural Heritage*. University Press of Colorado

Lowenthal, D. (1985). *The Past is a Foreign Country*. Cambridge: Cambridge University Press.

MacDonald, S. (2015). Is 'Difficult Heritage' Still 'Difficult'? Why Public Acknowledgment of Past Perpetration May No Longer Be So Unsettling to Collective Identities. *Museum International*, 67. (6–22). DOI: <https://doi.org/10.1111/muse.12078>

Stublić, H. (2019). The Face and Backdrop of a Heritage: A Contribution to the Debate on the Concept of Difficult Heritage. *Studia ethnologica Croatica*, 31/1. (239-264).

Tunbridge J. E., G.J. Ashworth. (1997). *Dissonant Heritage: The Management of the Past as a Resource in Conflict*. Wiley.

UNESCO. (2003). *Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage*. Paris: General Conference of UNESCO.

Internet ressourceur

- https://pro.europeana.eu/files/Europeana_Professional/Education/Documents/An%20initiative%20to%20integrate%20digital%20culture%20in%20education.pdf
- <https://pro.europeana.eu/>
- <https://www.coe.int/en/web/culture-and-heritage/-/cultural-heritage-week-teden-kulturne-dediscine->
- [https://www.coe.int/en/web/culture-and-heritage/strategy-21-k1#%2233224356%22:\[0\],%2233224371%22:\[0\]}](https://www.coe.int/en/web/culture-and-heritage/strategy-21-k1#%2233224356%22:[0],%2233224371%22:[0]})
- <https://www.coe.int/en/web/culture-and-heritage/strategy-21-k1>
- <https://research4committees.blog/2018/07/10/education-in-cultural-heritage/>
- <http://www.patrimonioeinterculturala.ismu.org/index.php?page=esperienze-show.php&id=42>

Authors

Danijela Birt Katić, Jelena Kupsjak (Croatia)

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.



Civilsamfund

Hvorfor læse denne tekst...

Civilsamfundet henviser til et netværk af selvorganiserede kollektive enheder, såsom offentlige foreninger og organisationer, der opererer uden for statens direkte kontrol og er afhængige af deres medlemmers frivillige handlinger. Medlemskab strækker sig ud over intime forhold mellem familier og venner, og disse enheder er ideelt uafhængige af staten og uden interesse i økonomisk fortjeneste (Diamond, 1994). På uddannelsesområdet beskriver civilsamfundet græsrodsaktiviteter, der introducerer og overvåger implementeringen af uddannelsespolitikker, der føres af foreninger, ngo'er, institutioner og mere, enten i opposition til eller i samarbejde med statslige, regionale og lokale beslutningstagere. Disse aktiviteter kan fokusere på uddannelsesmæssig tilvejebringelse eller reform, forbedring af uddannelses tjenester, samt universel adgang for handicappede grupper til uddannelses- og uddannelsesfaciliteter.

Begrebet civilsamfund trækker på visioner om et selvstyrende, demokratisk samfund. Det er forbundet med moralske principper om pluralisme, tolerance og ikke-vold og med borgerlige rettigheder til ytringsfrihed og foreningsfrihed. Tilhængere, der fortaler civilsamfundet, ser det som en ideel form for menneskeligt samfund, der angiver områder med social konsensus baseret på aftaler om normer og værdier. Nogle ser civilsamfundet som et politisk projekt til at skabe høflighed, social samhørighed, moral og økonomisk stabilitet (Armony 2004, Edwards, 2009).

Antropologer studerer civilsamfundet som et sæt praksis og diskurser, hvorigennem lokalt etablerede bevægelser deltager i globale politiske processer. Disse processer involverer systemer af værdier og regler, institutioner og bureaukratiske procedurer og forskellige former for individuel og kollektiv social handling (Lashaw, Vannier & Sampson 2017). Undersøgelsen af civilsamfundet i sociokulturel antropologi har fokuseret på frivillige foreninger i det offentlige rum (Eidson 1990) og i de sidste årtier former for politiske institutioner, ofte benævnt ikke-statslige organisationer (NGO'er) (Sampson 2003).

Historisk kontekst

Begrebet civilsamfund har en rig historie. I klassisk græsk og romersk tanke betegner udtrykket et politisk organiseret samfund. I middelalderens Europa beskriver udtrykket et samfund organiseret omkring religionens forrang. I det 18. århundrede blev civilsamfundet opfattet som en arena for økonomiske forbindelser og institutioner. I det 19. århundrede blev civilsamfundet beskrevet som en sfære af frivillige mellemliggende organisationer, der står mellem staten og den enkelte borger (Seligman 1992).

Civilsamfundet blev fremtrædende inden for antropologi mod slutningen af det 20. århundrede. I de sidste år af den socialistiske æra anvendte dissidenter i Østeuropa civilsamfundet for at tackle udviklingsvigt i post-sovjetiske stater og den voksende betydning af den 'frivillige sektor' i den vestlige verden.

I disse sammenhænge blev civilsamfundet primært defineret i opposition til staten.



TRANSCA

Standarddefinitioner henviser til al menneskelig social organisation mellem staten og familien eller husstanden, mens snævrere definitioner udelukker markeder og erhvervsliv (Layton 2006).

Antropologer har undersøgt, hvordan en idé, der stammer fra Europa før oplysningstiden, er blevet introduceret i og bliver fungerende i ikke-europæiske samfund. Antropologisk forskning i civilsamfundet har dokumenteret, hvordan civilsamfundets retorik påberåbes i forhold til andre moderne udtryk, såsom statsborgerskab. Det har også undersøgt, om bestemte lokale institutioner kan fungere som ikke-vestlige ækvivalenter for et frit, tolerant civilsamfund (Comaroff & Comaroff 1999). En stor forskningsenhed har fokuseret på undersøgelsen af formelle ikke-statslige organisationer og deres forhold til forestillinger om demokrati og menneskerettigheder. Forskellige undersøgelser har vist, at disse nye former for civilsamfund kan være kunstige, ineffektive og modsatte af civile (Elyachar 2005, Lashaw, Vannier & Sampson 2017).

Antropologi har vedtaget en kritisk tilgang til normative definitioner af civilsamfundet og fænomener og institutioner forbundet med. Et løbende spørgsmål er, om et koncept, der er så tæt knyttet til vestlige modeller for frivillig forening og individuelt medlemskab, kan generaliseres til andre dele af verden. På baggrund af dette perspektiv studerer antropologer, hvordan civilsamfundets aktører og aktiviteter forsøger at udføre deres civile rolle, ved at integrere globale diskurser og adfærdsmåder i lokalt eksisterende rodfastede former for forening og normer for ansvar og social ansvarlighed (Hann & Dunn 1996, Lashaw, Vannier & Sampson 2017, Sampson 1996).

a) Diskussion

Civilsamfundsorganisationer og uddannelsesmetoder krydser hinanden inden for uddannelsesstyring, planlægning og implementering af politikker. Som en politisk ramme, der favoriserer civilsamfundets deltagelse i uddannelsesspørgsmål, kan begrebet civilsamfund omfatte forskellige pædagogiske interesser såsom regering, markeder, familier, frivillige organisationer, offentlig-private partnerskaber og kirker. Dette trækker på ideen om, at samarbejde mellem statslige institutioner og private organer kan skabe politiske rammer, der rummer forskellige studerendes befolkning og genererer offentlige uddannelsesmæssige fordele for alle (Meyer & Boyd 2001). I dette perspektiv opfattes borgernes engagement og samarbejde i uddannelsessager som nødvendige skridt til at styrke lokaldemokratiet og støtte lige adgang til uddannelse for u- eller underprivilegerede grupper og mindretal. Medlemmer af civilsamfundsorganisationer menes at øge kapaciteten i uddannelsesmæssig praksis ved at frivilligt arbejde i skolerne, vejlede studerende, donere materiale, hjælpe med ledelsesspørgsmål og blandt andet organisere fundraising-arrangementer og skolefritidsprogrammer (Reimers 1997, Sullivan 2003).

Uddannelsesantropologi nærmer sig civilsamfundet som en dynamisk dimension af statsborgerskab, der peger på former for social handling og sociale bevægelser. Civilsamfundet forstås ofte som et rum, hvor fordrevne grupper kan modstå statshegemoni og diskriminerende uddannelsespolitik. Den internationale bistandsindustri samler lokale betydninger og globale diskurser i civilsamfundet og anvender disse i forhandlinger med borgere, staten, markeder og forskellige andre organer og institutioner på lokalt, regionalt,



TRANSCA

nationalt og overnationalt niveau.

b) Praktisk eksempel

Mehtta (2008) udforskede den rolle, civilsamfundsorganisationer spillede for at forbedre adgangen til og kvaliteten af elementær uddannelse for lavindkomstgrupper i det indiske uddannelsessystem. Hun undersøgte inddragelsen af civilsamfundsorganisationer inden for uddannelsesområdet i delstaten Delhi i en periode på 20 år. Hun gennemførte 30 interviews med akademikere, aktivister, chefer for NGO'er og embedsmænd, der arbejder inden for uddannelse. Hun undersøgte tre sager om uddannelsespolitiske reformer: 1) Universal Elementary Education Program, Sarva Shiksha Abhiyan (SSA), 2) State Council for Education and Research Training (SCERT) lærebogssag, 3) Mid-Day Meal Scheme. Gennem disse tre sager demonstrerede hun, at inddragelse af civilsamfundsorganisationer i politiske processer bidrog til skabelsen af mere realistiske og effektive uddannelsestjenester. Som legitime uddannelsesplanlæggere og udbydere var civilsamfundsorganisationer i stand til at holde staten ansvarlig for formulering og gennemførelse af politikker.

I det første tilfælde samarbejdede civilsamfundsorganisationer med regeringen om at designe et inkluderende uddannelsesprogram, der førte børn, der tidligere var udelukket fra skoler, ind i specialdesignede læringscentre. I det andet tilfælde samarbejdede civilsamfundsorganer med regeringen om at designe nye lærebøger. Inddragelse af civilsamfundsorganisationer og engagement fra akademikere resulterede i lærebøger, der var lettere at forstå med mere relevant og passende indhold. I det tredje tilfælde spillede civilsamfundsorganisationer en central rolle i udformningen, implementeringen og overvågningen af en Mid-Day Meal Scheme oprettet af regeringen for at inkludere flere børn i uddannelsessystemet. Her blev ngo'er de primære producenter og distributører af skolemåltider.

I en anden undersøgelse studerede Astiz (2012) politiske udfordringer relateret til at fremme civilsamfundets involvering i uddannelse mellem 1998 og 2001 i to distrikter i Greater Buenos Aires. La Matanza var et relativt lavt socioøkonomisk distrikt og Vicente L'opez et middel til overklassedistrikt. Empiriske data blev indsamlet gennem en undersøgelse af civilsamfundsorganisationer og 25 interviews med lærere, uddannelsesembedsmænd, nationale, provinsielle og lokale administrative embedsmænd, lokale partirepræsentanter og samfundsledere. Undersøgelsen ved at vedtage en kritisk tilgang til civilsamfundet fokuserede undersøgelsen på provinsielle og lokale faktorer, der formede karakteren af forholdet mellem stat og samfund samt de sociale og økonomiske forhold på tværs af distrikter, der afslører civilsamfundsorganisationers involvering i uddannelse.

Undersøgelsen konkluderede, at tilstedeværelsen af aktive frivillige foreninger i de undersøgte distrikter ikke nødvendigvis øgede deres niveau for deltagelse i uddannelse. Enten gennem de lokale klientelistiske netværk (La Matanza) eller borgmesterens ledelse med hensyn til etablering af forhold mellem stat og samfund (Vicente L'opez), tildelte statsinstitutioner (formel og uformel) det offentlige rum, som ellers måske var blevet fyldt af frivillige foreninger med intention om at opfylde lederens politiske ambitioner. Således blev borgerligt engagement et middel til at hævde politisk kapital og reducere civilsamfundets



TRANSCA

deltagelse til en begrænset samling af uensartede indsatser for levering af tjenester med et rent instrumentalt formål.

Tænk videre

- Er der en civilsamfund sektor relateret til uddannelsesmæssig praksis i dit land / region / by / skole?
- Hvis ja, hvilken slags foreninger og organisationer inkluderer den? Hvem er berettiget til medlemskab? Hvis nej, hvilken slags institutioner kunne være en del af det?
- Hvilke former for samarbejde mellem lærere og civilsamfundsrepræsentanter kan designes og / eller udvikles? For hvilke mål / ender?

KEY-WORDS/ KRYDSREFERENCER

Politik, ikke-statslige organisationer, demokrati, politik, reform, institutioner.

Litteratur

Armony, A. C. (2004). *The Double Link. Civic Engagement and Democratization*. Stanford. CA: Stanford University Press.

Astiz, M., F. (2012). The Policy Challenges of Civil Society Involvement in Education: Lessons from Two Districts in Greater Buenos Aires, Argentina (1998–2001). *The Latin Americanist*, 56 (2). (63-91).

Comaroff, J.L., & Comaroff, J. (Eds.) (1999). *Civil society and the critical imagination in Africa: Critical perspectives*. Chicago: University of Chicago Press.

Diamond, L. (1994). Rethinking civil society. Toward democratic consolidation. *Journal of Democracy*, 5. (4–17).

Edwards, M. (2009). *Civil Society* [2nd ed.]. Malden: Polity Press.

Eidson, J. (1990). German Club Life as a Local Cultural System. *Comparative Studies in Society and History*, 32 (2). (357–382).

Elyachar, J. (2005). *Markets of Dispossession: NGOs, Economic Development, and the State in Cairo*. Durham: Duke University Press.

Hann, C., & Dunn, E. (Eds.) (1996). *Civil Society: Challenging Western Models*. London: Routledge.

Lashaw, A, Vannier, C., & Sampson, S. (Eds.) (2017). *Cultures of Doing Good: Anthropologists and NGOs*. Tuscaloosa: The University of Alabama Press

Layton, R. (2006). *Order and Anarchy: Civil Society, Social Order and War*. Cambridge:



TRANSCA

Cambridge University Press.

Mehtta, A. (2008). 'Good Effort, But Must Try Harder': Civil Society Organisations and Education in Delhi, *IDS Bulletin*, 38 (6). (88-95).

Meyer, H-D. & Boyd, W., L. (Eds.) (2001). *Education between State, Markets, and Civil Society: Comparative Perspectives*. Mahwah, New Jersey London: Lawrence Erlbaum Associates.

Reimers, F. (1997). The role of NGOs in promoting educational innovation: A case study in Latin America. In Lynch, J., Modgil, C. & Modgil, S. (Eds.), *Non-formal and non-governmental approaches*. London: Cassell. (pp. 33–44).

Sampson, S. (1996). The social life of projects; Importing civil society in Albania. In Hann, Chr., & Dunn, El. (Eds.) (1996). *Civil Society: Challenging Western Models*. London: Routledge. (121-142).

Sampson, S. (2003). From forms to norms: global projects and local practices in the Balkan NGO scene. *Journal of Human Rights*, 2(3). (329-337).

Seligman, A. B. (1992). *The Idea of Civil Society*. New York: Free Press.

Sullivan, E. (2003). *Civil Society and School Accountability: A Human Rights Approach to Parent and Community Participation in NYC Schools*. New York: New York University Institute for Education and Social Policy.

Forfatter: Ioannis Manos

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.



‘COMMUNITY’/‘FÆLLESSKAB’

Hvorfor læse denne tekst...

Begrebet ‘community’ er meget brugt, men alligevel ikke let defineret. Det betegner noget fælles, som i delt lokalitet eller delte følelser, interesser eller mål. Forestillet som et indbyrdes afhængigt socialt felt påkalder begrebet *community* idéen om engagement, forpligtelse, solidaritet, tilgængelighed, identitet og tilhørsforhold.

For at undersøge, hvordan lærere påberåber sig *community*, skal vi se på lokale begreber - Gemeinschaft, communauté, zajednica, fællesskab, koinótita eller κοινότητα og mere. Vi må spørge, hvordan kommunale myndigheder, skoleadministratorer, lærere eller forældre anvender disse begreber i forhold til pædagogiske strategier og uddannelsesmæssige spørgsmål. Hvor langt rækker sådanne koncepter, og hvilke værdier, moraliteter eller interesser har de?

Nylige debatter inden for antropologien kan vise sig nyttige til at reflektere over, hvad der er på spil, når lærere påberåber sig begreber som *community*. Antropologiske tilgange kan hjælpe lærere med at identificere dominerende diskurser og udforske, hvordan lokale versioner af *community* fremmes og vedtages.

Historisk kontekst

Samfundsvidenskabere har set *community* som fortidens socialt samvær (Tönnies 1957), som almindelig opførsel (Frankenberg 1966), som en symbolsk grænse (Cohen), som politisk solidaritet (etnisk, lokal religiøs) eller som en utopisk fremtid (Rapport 2007: 76). *Community* normalt kvalificeres med hensyn til lokalitet, etnicitet, religion, klasse, erhverv, seksuel orientering, særlig interesse, nationalitet og endda menneskehed (Cohen 1985). *Community* er skalerbart og flytter let fra skoleklassefællesskaber til overnationalt verdensfællesskaber.

Med udgangspunkt i en underliggende logik af ‘det vi har til fælles’, betragtede sociale antropologer *communities* (fællesskaber) som empiriske enheder, som afgrænsede grupper af kulturelt homogene mennesker, der bor i en bestemt lokalitet. De betragtede de landsbyer og stammer, de studerede, som centrale strukturelle enheder i det sociale liv (Rapport 2007: 73). Dette skiftede i 1980'erne med Anthony Cohens arbejde, *The Symbolic Construction of Community* (1985). Cohen forstod *community* som et aspekt af det sociale liv snarere end en afsluttet, afgrænset enhed. For Cohen betegner *community* et socialt miljø af tilhørsforhold omfattet af en fælles symbolsk grænse. Dette miljø er bredere end familie og slægtskab, men alligevel mere håndgribeligt end abstrakt samfund. Ud over pårørende, men ikke fremmede, er mennesker i mere eller mindre tæt tilknytning beslægtede, men ikke bundet til eller defineret af en vis ensartethed eller opfattelse af det fælles (Cohen 1985: 15-20).

Når det drejer sig om spørgsmål om mening og identitet, var Cohen (1985) interesseret i den betydning, folk tilskriver ideen om fællesskab (*community*), i hvordan fællesskabet eksisterer for dem. Han henledte opmærksomheden på, hvordan folk fremkalder fællesskab, hvordan de føler og handler i forhold til ideer om fællesskab, og hvordan de binder fællesskab sammen (Rapport 2007). Han så fællesskab som en symbolsk konstruktion, der findes i hovedet på mennesker, der adskiller sig fra medlemmer af andre påståede fællesskaber (Cohen 1985: 12). Dette betyder ikke, at folk deler de samme ideer og følelser, trækker fællesskabsgrænser samme sted eller tildeler dem den samme betydning. Tværtimod giver fællesskabssymboler folk noget at tænke over, midlerne til at skabe mening og dermed udtrykke de særlige betydninger, som fællesskabet har for dem (Cohen 1985: 19). Selvom folk deler visse måder at opføre sig på (en Oktoberfest, en traditionel dansk frokost), kan betydningen af disse variere betydeligt. Som en samlet enhed ligger fællesskabets opnåelse i at

TRANSCA

opretholde mangfoldighed ved at omfatte variation og uoverensstemmelse (Rapport 2007).

I den anglofone verden har community (fællesskabet) en aura af bifald og godkendelse (Rapport 2007; Strathern 2014). Antropologer studerer fællesskaber, fordi deres samtalepartnere insisterer på, at fællesskabet eksisterer og har betydning for dem. Folk har en tendens til at værdsætte fællesskaber som et socialt miljø; de ser tilhørsforhold som noget positivt og kan fremkalde fællesskaber som et middel mod en række sociale problemer. For Rapport (2007) er denne 'automatisk' bifald og godkendelse problematisk. Når man studerer, hvordan fællesskaber eksisterer for mennesker, og hvad det betyder for dem, er det vigtigt at skelne mellem den ofte politiserede, positive retorik og de potentielt skadelige hverdagskonsekvenser af vilkårlige, positive anvendelser af fællesskabsdiskurser (Rapport & Amit 2002). Det er også vigtigt ikke at ignorere verdslige former for adskillelse, både forsætlig og ikke utilsigtet, at afstand, afbryder eller afslutte relationer (Amit 2012b). For at forstå fællesskab skal vi se på, hvilke relationer folk aktiverer, investerer i og forstærker, og hvilke de reducerer, begrænser eller afbryder. Vi skal være opmærksomme på, hvordan folk afslutter eller afbryder forhold (for lidt tid, mere plads til sig selv), omdefinierer dem (kollega bliver ven), eller hvordan gennem takt og diplomati (jeg har haft så travlt) afviser relationelle tilbud (Amit 2012b).

a) Diskussion

I en langvarig debat spørger to af Cohens tidligere studerende, Nigel Rapport og Vered Amit, hvad begrebet fællesskab hjælper os med at forstå om det sociale liv. Amit hævder (2002b), at fordi ideen om fællesskaber er i verden, dvs. folk bruger dem til at udpege et væsentligt aspekt af deres verden og oplevelser, bør vi ikke kaste den til side, men se nøje på, hvordan de implementeres og lære af dette. Rapport (2002b) hævder, at vores analytiske udgangspunkter burde være enkeltpersoner og grupper, ikke fællesskaber. Han finder begrebet fællesskab problematisk, fordi det ofte bruges til at 'fange' mennesker, til at bekræfte, hvem de er og moralisere hvordan de skal bindes sammen. Begge positioner er nyttige til at tænke over, hvordan folk får fællesskab til at være vigtigt for sig selv og andre.

Under indflydelse af Benedict Andersons (1991) arbejde i 1990'erne om forestillede fællesskaber flyttede fokus væk fra faktiske sociale forhold til sociale forestillinger om fællesskaber (Amit 2002a). For at forstå, hvordan spredte befolkninger forestiller sig selv som en del af den samme nation, der er afgrænset af andre nationer, stillede Anderson spørgsmålstegn ved, hvordan folk får og opretholder en følelse af fælles, gensidig identifikation og solidaritet med et politisk fællesskab. Forskere inden for diaspora og transnationalisme har benyttet begrebet om 'forestillede fællesskaber' for at diskutere, hvordan vidt spredte og fordrevne mennesker skaber en følelse af noget fælles og dermed tilhørsforhold. Efter Amits opfattelse (2002a) placerer de for ofte forestillede fællesskaber som virkeligheder snarere end som noget, der skal opdages og granskes.

Amit (2002a) advarer mod ligninger af kultur \approx etnicitet \approx forskel \approx fællesskaber baseret på antagne forudsætninger om, at fællesskab findes blandt en kategori af mennesker. Der skal tages højde for forholdet mellem forestillede kategoriske identiteter og sociale grupper, da eksternt definerede etniske kategorier af mennesker defineret efter oprindelsessted måske eller 'måske ikke svarer til internt genererede grupper af identifikation og sociale relationer' (Olwig 2010). For at forstå ethvert helt, delvist eller manglende følelsesmæssigt træk fra et fællesskab, skal vi undersøge, hvordan folk anvender begreber, kategorier og moraliteter i fællesskabet, og hvilke sociale kategorier (flygtningkvinder, afrikanske løbere) mobiliserer faktiske sociale relationer. Vi skal også studere indstillinger, omstændigheder, tidspunkter og sociale former, hvorigennem en kategori af mennesker interagerer som en social gruppe. Fællesskaber er ikke oprettet eller mobiliseret ved blot at forestille sig eller tilskrive; det kræver arbejde (Amit (2002a).



TRANSCA

I den igangværende debat om det vi som mennesker har til fælles, antyder Amit (2012), at vi i stedet for at kæmpe for at definere flertydige begreber som community bør fokusere på disse begrebers 'strategiske tvetydighedspunkter', dem der definerer bekymringspunkter om fællesskaber, der holder både forskere og lægfolk, der spørger, om og hvordan et fællesskab eksisterer. Amit argumentere for, at begrebet community er 'godt at tænke med', og identificerer (2012a) tre punkter af tvetydighed, der egner sig til at udforske, hvad community kan medføre i en given kontekst. Fælles engagement peger på spørgsmål om, hvordan og hvorfor mennesker er engagerede, påvirker og hører til, og peger på følelserne af engagement, gensidighed og tilhørsforhold. Tilknytningsformer giver os mulighed for at undersøge, hvordan folk omgås hinanden.

Amit advarer om, at vi ikke kun kan påtage os fællesskaber; vi må redegøre for det ved at undersøge rutinemæssig daglig praksis for fællesskaber. Rapport (2012) minder os om, at menneskelig interaktion og fællesskab aldrig er perfekt tilpasset, da misforståelse, feilkommunikation og utilsigtede konsekvenser altid er potentielle. I stedet for det fælles ved 'fællesskaber' argumenterer Rapport (2012) for det almindelige 'forvrængning' - beredskab, risiko og iboende uforudsigelighed af menneskelig interaktion såvel som den kreative, legende, ironiske, tilfældige karakter af social udveksling.

b) Etnografisk eksempel

At flytte engelsktalende diskussioner af fællesskaber, altså 'community', til andre sprogzoner kan være problematisk da der oftest ikke er tilsvarende ord for 'community'. på andre sprog. Danske forskere oversætter 'community' til fællesskab, samfund eller gruppe, og når man skriver på engelsk, kæmper man for at oversætte 'community', der, selvom det ligner fællesskab, ikke helt betyder det samme. For at forstå 'fællesskaber' som et lokalt begreb og udtryk, skal vi se på fælles, lokale udtryk, der bærer lignende kompleksitet og tvetydighed (Olwig 2010).

Ligesom community, er fællesskab et hurra-ord. Det er godt for mennesker, da alle har behov for at føle, at de er en del af en større sammenhæng eller helhed (Anderson 2008). I Danmark er fællesskabsdiskurserne fyldt med moral vedrørende korrekt omgang og adfærd, og bredt anvendt i pædagogik, velfærdspolitik, andelsboligforeninger, frivillige foreninger og debatter om national samhørighed. Fællesskab henviser til både en afgrænset enhed og en som-hvis-lige omgang, der skaber en følelse af 'samvær' blandt mennesker, der deler fælles interesser og konsoliderer i klubber, foreninger, skoler og som venner, naboer og kolleger (Anderson 2008; Bruun 2011: 62-63). Fællesskab påberåber sig elskede idealer om socialt fællesskab, gruppeorienteret omgang og følelser af gensidighed og solidaritet, idealer der bruges til at karakterisere og vurdere kvaliteten af forholdet mellem individer og mellem individer og nogle større helheder.

I sin undersøgelse af andelsboliger i København bemærker Bruun (2010), at det danske samfund bliver forstået som et fællesskab i bredeste forstand, som alle borgere tilhører, og som alle aktivt skal bidrage til. Som et dominerende ideal er fællesskab en primær sammenhæng mellem forhandling og uenighed om, hvad der udgør legitimt medlemskab af et andelsselskab, og hvordan gensidighed, engagement og omgængelighed ideelt set skal udtrykkes. Bruun (2011) antyder, at Gemeinschaft med dens konnotationer af afgrænsede, små samlinger af mennesker, kommer tættest på betydningen af fællesskab. I modsætning til Gemeinschaft forventedes det imidlertid, at fællesskab aldrig skulle vige for modernitetens angreb (jf. Tönnies 1957), måske fordi fællesskab er grundlæggende for at mobilisere metaforen for den moderne velfærdsstat.

Ligesom 'community' er begrebet fællesskab ikke uskyldigt; det kan være forbundet med og udøvet af



TRANSCA

magtfulde interesser. Grænser kan afgrænses af medlemmer eller af andre, der forestiller sig og værdsætter (eller nedsætter) et fællesskabs eksistens (Olwig 2010: 365). Anderson (2000, 2008) bemærker i sine studier af dansk barndom, at både skoleklasser og rekreative sportsgrene ses som relationelle felter, hvor børn træner i at passe ind i et socialt fællesskab, opfattet som legepladser for demokrati, disse sociale arenaer egner sig til, fortolke og reflektere over pædagogiske bekymringer med omgængelighed, gensidig forpligtelse og social samhørighed (Anderson 2008). Mens rekreative sportsgrene er frivillige, er skoleklasser ufrivillige. Fra dag 1 sorterer danske grundskoler (klasse 0-9) børn i permanente klasser på 18-28 børn, afgrænsede sociale enklaver, hvor de forbliver, indtil de enten graduerer eller skifter skole. Som børnene vokser op som klassekammerater forventes det, at børnene kommer overens med hinanden, og at de i årenes løb skaber en robust klassefællesskab. En klasse mestrer dette anses for velfungerende; en klasse der ikke gør bliver anset som skolens 'værste klasse', den som de fleste lærere håber at undgå (Anderson 2000).

For at hjælpe børn med at lære at 'være sociale' og til at danne et velfungerende klassefællesskab organiserer lærere gruppearbejde, fælles fødselsdagsfester, skolelejre, klasserejser og legedage, hvor forældre byder små grupper på fem eller seks børn velkommen til deres hjem (Gilliam og Gulløv 2014). Mens danske børn evalueres med både akademisk og social dygtighed, vurderes klasselærere på deres evne til at skabe et stramt, harmonisk fællesskab, hvor klassekammerater sammen tager "fælles beslutninger, tåler hinandens synspunkter og behov, samarbejder om fælles mål, håndterer konflikter eller problemer gennem fælles indsats, fælles regler og empati med hinanden" mens man føler sig socialt tryk og "glad for at udtrykke sig" (Gilliam og Gulløv 2014: 10). Skoleklasser, der er baseret på fællesskabs idealer og fællesskaber, er kraftige opdragelsesregimer, især for børn der ikke kan eller ikke vil 'passe ind' i den aktuelle klasse.

I den danske pædagogiske tradition betragtes skoleklasser som fællesskabets mikrokosmos. Skoleklasse-fællesskaber menes at forberede børn på at passe ind i et bredere samfundsmæssigt fællesskab, 'ude i den virkelige verden' på et eller andet fremtidigt tidspunkt. Som Amit (2002a) minder os om, er det imidlertid to forskellige ting at forestille sig og aktualisere community (fællesskab). Pædagogiske idealer og ambitioner svarer ikke 1:1 til den socialitet, som klassekammerater dagligt realiserer, og de fortæller os heller ikke meget om, hvad børn gør af dette. Vi skal derfor være opmærksomme på, hvordan børn skaber 'fællesskaber' af samarbejde eller modstand, samt hvordan de tillægger mening og binder disse på måder, der inkluderer eller udelukker bestemte andre, ikke mindst deres lærere.

Tænk videre:

1. Reflekter over, hvordan begreberne 'community' bruges på din skole. Hvordan forstår du 'fællesskaber', og hvordan taler du om det med andre? Hvilke udtryk bruger du? Hvilke værdier og moral påberåber du dig? Er der uenigheder eller kontroverser om ideen om 'fællesskaber', og i så fald hvad handler disse om?
2. Hvordan læres ideer om og praksisser af fællesskab til børn på din skole? Er der særlige lektioner, sammenkomster eller begivenheder, der anses for at indprente ideer og moraliteter ved 'fællesskaber'? Overvej hvordan disse kan omfatte eller ekskludere bestemte børn og deres familier.
3. Diskuter, om forestillinger om 'fællesskaber' på dit sprog kommer med en aura af godkendelse eller misbilligelse, og reflekter over, hvorfor dette er. Hvilke bekymringer har folk om 'fællesskaber', og hvordan udtrykker de disse bekymringer? Hvilket syn på fællesskaber dominerer, og hvorfor?

KEY-WORDS/ KRYDSREFERENCER



TRANSCA

Collectivity, sociality, commonality, belonging, ethnicity, nation-state

Litteratur:

Amit, V. (ed.) (2002a) *Realizing Community. Concepts, social relationships and sentiments*. New York and London: Routledge.

Amit, V. (2002b) 'The Trouble with Community.' *The Trouble with Community: Anthropological Reflections on Movement, Identity and Collectivity*, Amit, V. & N. Rapport, London: Pluto Press: 28-43.

Amit, V. (2012a) 'Community as 'Good to Think With': The Productiveness of Strategic Ambiguities.' In *Community, cosmopolitanism and the problem of human commonality*, Amit, V. & N. Rapport, London and New York: Pluto Press: 3-13.

Amit, V. (2012b) Disjuncture as 'Good to Think With.' In *Community, cosmopolitanism and the problem of human commonality*, Amit, V. & N. Rapport, London and New York: Pluto Press: pp. 28-43.

Amit, V. & N. Rapport (2012) *Community, cosmopolitanism and the problem of human commonality*. London, New York: Pluto Press.

Anderson, B. (1991) *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Rev. and extended ed. London and New York: Verso.

Anderson, S. (2000) Chronic proximity: a 'natural' school practice. *Nord Nytt*. Tema: En Skole for Alle, 78:43-60.

Anderson, S. (2008) *Civil Sociality. Children, Sport and Cultural Policy in Denmark*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Bruun, M. H. (2011) Egalitarianism and Community in Danish Housing Cooperatives: Proper Forms of Sharing and Being Together. *Social Analysis*, 55(2): 62–83.

Cohen, A.P. (1985) *The Symbolic Construction of Community*, London: Routledge.

Gilliam, L. and E. Gulløv (2014) Making children 'social': Civilising institutions in the Danish welfare state. *Human Figurations*. 3(1): 1-16.

Olwig, K.F. (2010) Commentary on community is 'Community is 'good to think with.' *Antropologica* 52(2): 363-366.

Rapport, N. (2007) 'Community.' In *Social and Cultural Anthropology. The Key Concepts*, N. Rapport and J. Overing, New York and London: Routledge: 72-77.

Rapport, Nigel (2012) 'Nigel Rapport responds to Vered Amit,' In *Community, Cosmopolitanism and the Problem of Commonality*, V. Amit and N. Rapport, London: Pluto Press, pp. 205-213.

Strathern, M. (2014) 'Reading relations backwards.' *The Journal of the Royal Anthropological Institute* 20 (1): 3-19.

Tönnies, F. (1957 [1987]) *Community and society*. Michigan State Univer. Press

Forfatter: Sally Anderson

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.



TRANSCA

Den uddannede person

Hvorfor læse denne tekst?

Begrebet 'den uddannede person' hjælper os med at tænke forholdsvis om, hvad der udgør en uddannet person. Det åbner for at udforske de mange forskellige måder, hvorpå en person kan ses som uddannet, og hvad 'at blive uddannet' indebærer i og på tværs af forskellige sammenhænge.

Omfattende formel uddannelse ses ofte - i Europa og andre steder - som en forudsætning for at blive betragtet som 'uddannet'. Vi har en tendens til at se advokater som mere uddannede end tømremestre og præster som mere uddannede end ER-sygeplejersker. Vi har en tendens til at betragte mennesker med praktisk viden baseret på lang erfaring som ikke rigtig 'uddannede'. Alligevel, mens læger er højtuddannede, kan meget af det, de ved, være nytteløst i et fragtskibs maskinrum, et flys cockpit eller på den musikalske scene.

Dette rejser vigtige spørgsmål om, hvordan vi lærer at bedømme, hvem der er uddannet og ikke, og hvilke antagelser om uddannelse, der styrer vores tænkning. Begrebet 'uddannet person' er et vigtigt redskab til kritisk at tænke på, om de pædagogiske ideer og hierarkier, vi lever med og producerer, er værdige og hensigtsmæssige, og hvordan vi måske vil transformere dem.

Historisk kontekst

Arbejdet i små samfund overalt i verden har antropologer længe bemærket, hvordan institutioner for moderne skolegang indført af missionærer, koloniale eller nationale regeringer havde tendens til at se bort fra, devaluere og over tid nedbryde lokale, indfødte uddannelses- og videnssystemer, ofte betragtet som 'ringere', "bagud" eller "ubrugelig" for kommende generationer.

I sin undersøgelse af Chaga-uddannelsessystemet i Kilimanjaro kiggede Otto F. Raum (1940) på både formaliseret instruktion (initieringsritualer) og peer-to-peer-læring blandt drenge, der dyrkede familiehudyr. Hans mål var at øge bevidstheden om indfødte uddannelsessystemer blandt koloniale politikere, der arbejdede for at etablere formel engelsk-medium skolegang modelleret efter europæiske linjer. I dette skelner Raum mellem uddannelse og skolegang.

I antropologi henviser uddannelse til ikke-formelle former for erhvervelse og tilegnelse af kulturel viden, såsom sprog, former for social udveksling og relation, normativ følelsesmæssig og moralsk opførelse, spiritualitet og verdensbillede. Det henviser også til bestemte former for træning og sæt kriterier, der bruges til at identificere mennesker som mere eller mindre kyndige eller dygtige. I Den kulturelle produktion af den uddannede person (1996: 2) afgrænser Levinson og Holland 'uddannelse' som "kulturspecifik praksis, hvorved bestemte sæt færdigheder, kendskaber og diskurser kommer til at definere den fuldt 'uddannede' person". På den anden side henviser skolegang til statslige organiserede eller regulerede institutioner til forsættlig instruktion, dvs. moderne institutioner for masseuddannelse, både private og offentlige (Levinson og Holland 1996: 2). Institueret i 1800'erne og senere



TRANSCA

standardiserer moderne statslige uddannelsessystemer visse former for viden og viden som 'viden'; 'de organiserer mennesker i alders- og / eller evneklasser og rangerer disse efter et formaliseret hierarki af primær, sekundær og tertiær' skolegangs niveauer.

Sondringen mellem uddannelse og skolegang er vigtig for at erkende, at læring finder sted i alle aspekter af hverdagen, og at ikke alle måder at blive kyndige på kræver formel skolegang. Dette er af betydning i den nuværende verden, hvor moderne institutioner for nationalstatskole er blevet globale (Anderson-Levitt 2003).

a) Diskussion

På trods af den historiske stigning i offentlige offentlige uddannelsessystemer, der bringer fælles former for skoleorganisation og magtfulde og sammenfaldende konstruktioner af 'uddannelse', er der konstant kamp omkring definitioner af 'uddannelse' og 'den uddannede person'. Alle kulturer og sociale formationer udvikler modeller for, hvordan man bliver en fuldt 'vidende person'. Både på tværs af og inden for kulturer og samfund, almindelige befolkninger såvel som undergrupper defineret af køn, race, etnicitet, religion osv., Kan udvikle deres egne forskellige forestillinger om den uddannede person og måder at vide (Levinson og Holland 1996: 21). Disse kan udvikles både inden for og uden for skoleindstillinger, og både i forlængelse af og imod dominerende forestillinger om 'den uddannede person' (Luttrell 1996).

Skoler og andre steder for barndomsuddannelse er anfægtede steder for kulturproduktion. Politikere, undervisere, forældre og mange andre er ikke nødvendigvis enige om en definition af uddannelse eller hvad 'at blive uddannet' skal indebære. Forskere diskuterer stadig, om skoler bemyndiger eller disciplinerer studerende (jf. Jules Henry) og kritiserer, hvordan personlige baner for 'succes' og 'fiasko' formes af skolegang (jf. Varenne og McDermott). De kritiserer også den moralske og økonomiske rangordning af forskellige 'skolede identiteter', og hvordan disse påvirker folks liv og levebrød (Valentin 2003).

Konceptet med den uddannede person er nyttigt til 1) at centrere privilegerede opfattelser af korrekt viden og adfærd og 2) bringe et bredere spektrum af opfattelser af, hvad der er uddannet, indebærer til bordet (Jf. Funds of Knowledge-hyperlink!). At udforske den uddannede persons kulturelle produktion i både lokale og globale sammenhænge giver os mulighed for bedre at forstå, hvordan dominerende opfattelser af uddannelse konstant udfordres, bestrides og endda transformeres i hverdagens praksis.

b) Etnografiske eksempler

Måling af et barns 'modenhed' i form af kronologisk alder opdelt i måneder er ikke et globalt fænomen. At være 'fem og tre fjerdedele' eller 'et december-barn' er kulturspecifikke måder at definere og måle barndommen på, som har fået opmærksomhed gennem børns indskrivning i moderne institutioner som skoler, sommerlejre, sport og andre fritidssteder. Kathryn Anderson-Levitts vigtige etnografiske arbejde med, hvordan skoler 'producerer' børn, kritisk sætter spørgsmålstegn ved praksis med at karakterisere børn som 'unge' eller 'gamle' på baggrund af kronologisk alder målt nøjagtigt i måneder og antagelser, der undviger forestillinger om 'mental' alder, "modenhed 'og' niveau 'kan måles med lige præcision (1996: 57). I etnografiske studier af læsningskurser i Frankrig og USA fokuserer hun på, hvordan lærere bruger begreberne alder og modenhed til at evaluere den studerendes 'fremskridt' og



TRANSCA

til at afgøre, om de er 'foran', 'til tiden' eller 'bagefter'. . Anderson-Levitt antyder, at denne nye model af barndommen og dens besættelse af alder og modenhed er en kulturel konstruktion, der er vokset ud af den 'samlebåndlignende' organisering af masseskoleundervisning med 'racerbane-lignende' arrangementer til sortering børn. Hun argumenterer for, at aldersgraderet instruktion, obligatorisk skolegangsalder og batchinstruktion, der konstruerer 'dumhed', har sanktioneret "en ideologi, der rationaliserer re-segregeringen af de 'for tidlige eller' avancerede 'elitebørn fra børnene til masserne "(1996: 58).

I 'Becoming Somebody in and against School' behandler Wendy Luttrell (1996) dette vigtige spørgsmål om, hvordan skoler producerer sig selv, og hvordan folk designer sig selv med og imod skoler. På baggrund af en etnografisk undersøgelse af kvinder, der er indskrevet i voksenlæsning i to amerikanske byer, viser hun, hvordan kvinder taler om at gå tilbage i skole for at opnå et gymnasium som "bedre sig selv" og endelig komme til "føle sig som nogen".

Hvad 'det føles som nogen' henviser til i forskellige sammenhænge, afhænger af, hvordan uddannelsesmæssig og erhvervmæssig 'succes' er kulturelt. På steder, hvor folk har lært at identificere sig som 'baglæns' eller 'bagved', kan succes måles ved at opnå en 'skoleidentitet.' Laura Rivals undersøgelse (1996) af 'moderne skolegang' versus 'skovuddannelse' blandt Huaoroni i det ecuadorianske Amazonas giver et unikt kig på, hvordan den skovuddannede Huaoroni, der stræber efter at blive 'moderne', omfavner statskole, som igen reformerer deres daglige vaner med at spise, påklæde sig og personlig hygiejne, omorganisere deres sociale praksis, værdier og overbevisninger og skaber nye sociale identiteter. Rival viser, hvordan etablering af statskoleundervisning i en skovlandsby installerer en ny social skelnen mellem de 'tilbagestående' skovfolk og 'moderne' borgere i byen.

Karen Valentins arbejde (2003) i en husbundsforlig i Kathmandu afslører lignende ønsker og dilemmaer ved at stræbe efter en 'skolet identitet.' Her havde unge høje forventninger om, at det at blive en 'skolet person' ville forbedre deres chancer for beskæftigelse, økonomisk sikkerhed og større social prestige. Unge, der opnåede formel skolegang, befandt sig i balance mellem to verdener, mellem deres forældres overholdelse af konventionel kastepraksis og den egalitære ideologi, der fremmes af NGO'er og skoler. Binarier af moderne og traditionelle, by- og landdistrikter, skolede og uskolede spillede ind i, hvordan unge definerede sig selv i kraft af deres skolede identitet i modsætning til deres forældres generation. Dette blev igen ført til at eksperimentere med ægteskaber mellem kaste og nye livsstil som popstjerner og skuespillere. Valentins undersøgelse minder os om, at mens den uddannede person produceres kulturelt på bestemte steder, producerer den uddannede person også nye kulturelle former (Jf. Levinson og Holland 1996).

Tænk videre:

- Hvordan kommer folk i dit land / din region) til at blive set og se sig selv som uddannede? Hvilken slags viden, dygtighed og adfærd omfatter 'at blive uddannet' i forskellige sammenhænge og sociale sammenhænge?
- Hvad betyder det at blive betragtet som 'uddannet' for en persons adgang til bestemte job, varer, agtelse og 'medlemskab' i samfundet?



TRANSCA

- Hvilke former for individuel eller kollektiv autoritet og stemme giver 'at blive uddannet'?
- Hvilke hegemoniske definitioner af den 'uddannede person' produceres i øjeblikket på global skala?

KEY-WORDS/KRYDS-REFERENCER

Uddannelse, viden, vidensmidler, privilegium, skolegang, socialisering, identitet

Litteratur:

Levinson, B.A., D. E. Foley and D. C. Holland (1996) *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, edited by B. Levinson, D. E. Foley and D. Holland, Albany, NY: SUNY Press.

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*, edited by B. Levinson, D. E. Foley and D. Holland, Albany, NY: SUNY Press, 1-56.

Anderson-Levitt K.M. (1996) Behind Schedule: Batch-Produced Children in French and U.S. Classrooms. In *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, edited by B. Levinson, D. E. Foley and D. Holland, Albany, NY: SUNY Press, p. 57-78.

Anderson-Levitt K. M. (2003) A World Culture of Schooling? In *Local Meanings, Global Schooling*, edited by Anderson-Levitt K.M., New York: Palgrave Macmillan, 1-26.

Luttrell, W. (1996) Becoming Somebody in and against School: Toward a Psychocultural Theory of Gender and Self Making. In *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, edited by B. Levinson, D. E. Foley and D. Holland, Albany, NY: SUNY Press, 93-118.

Raum, O.F. (1940) *Chaga Childhood. A Description of Indigenous Education in an East African Tribe*, London, New York and Toronto: Oxford University Press.

Varenne. H. and R. McDermott (1999) *Successful Failure. The School America Builds*, Boulder, CO: Westview Press.

Supplementary Ethnographic Reading

Rival, L. (1996) Formal Schooling and the Production of Modern Citizens in the Ecuadorian Amazon. In *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, edited by B. Levinson, D. E. Foley and D. Holland, Albany, NY: SUNY Press, 153-168.

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, 155-182.



TRANSCA

Forfatter: Sally Anderson

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.



Det etnografiske blik

Hvorfor læse denne tekst ...

Etnografi er en metode i social og kulturel antropologi (og desuden i mange andre fag), der både refererer til indsamling af data gennem langvarigt (etnografisk) feltarbejde, samt skrivning om det i form af systematiske dybdegående beskrivelser og fortolkninger. En etnografi prøver at beskrive og forstå sameksistens, den sociale og politiske organisation, livsstil og verdenssyn i et samfund, gruppe eller individ. Begrebet om det etnografiske blik kan være nyttigt til dit arbejde, hvis du kan lide at ændre perspektiver, og du har lyst til at beskæftige dig med hvad der forstås som "jeget" og hvad der forstås som "det andet". Det at arbejde med det etnografiske blik kan give bevidst indsigt i, hvordan det er muligt at komme med kvalificerede udsagn om både grupper og enkeltpersoner.

Oprindelse af udtrykket ...

Den etnografiske tilgang blev introduceret i tidlige værker i antropologien og sociologien. Den polsk-britiske antropolog, Bronislaw Malinowski (1884-1942) betragtes som grundlæggeren af det langvarige etnografiske feltarbejde. Hans forskning på Trobriand-øerne etablerede etnografiske beretninger baseret på langvarige ophold på et bestemt sted eller i et bestemt samfund, som grundlæggende for antropologisk forskning og skrivning. Samtidige (f.eks. Franz Boas) og efterfølgende generationer af antropologer har implementeret, videreudviklet og kritisk omtænkt denne metode og dermed formet det, vi kalder 'etnografi'.

"Skriftkultur" og postkoloniale debatter i 1980'erne (af blandt andet Clifford & Marcus 1986, Fabian 1983) kritiserede etnografiske beretninger for at være både etnocentriske og koloniale. De foreslog derfor nye former for 'multivokal' etnografisk skrivning, der inkluderer forskellige stemmer og perspektiver. Disse diskussioner har fået antropologer til at revidere etnografiske beretninger kritisk som grundlaget for antropologisk viden (f.eks. Jackson 2013; Ingold 2014).

I sociologien har etnografiske tilgange været vigtige i nogle forskningstraditioner, såsom den såkaldte 'Chicago-skole' (1920'erne / 1930'erne), hvor lærde udførte etnografisk feltarbejde i bymiljøet for at forstå processer med urbanisering, migration, marginalisering osv.



Diskussion

Etnografi har at gøre med, at skrive beskrivende og analytiske beretninger om bestemte folk og livsformer, centreret omkring spørgsmålet om "hvad der foregår", hvad laver folk og hvad siger de? Etnografer stræber efter at gøre det underlige kendt, og vice versa - det velkendte underligt (Eriksen 2015). Mærkelighed og fortrolighed afhænger af kontekst (Schäffter 1991: 12) og skal derfor altid reflekteres over med hensyntagen til observatørens relative position. Antropolog Kirsten Hastrup hævder, at refleksivitet er væsentlig for det etnografiske syn, fordi forholdet mellem jeg'et og "det andet" er grundlaget for andetgørelse (Hastrup 1993: 177). Det etnografiske blik hviler på et konstant samspil mellem nærhed og afstand, hvori selvet også transformeres.

Mens de tidlige etnografer stod overfor opgaven med at forstå ukendte rammer, begivenheder, daglige rutiner og livsmåder, er der i skoleetnografi ofte en problematik i kraft af for megen genkendelighed. Netop fordi forskere er blevet socialiseret i de samme slags institutioner, som de udforsker, er det ofte ekstremt vanskeligt at få kendskab til skoler som uddannelsesmæssige rammer, der bevæger sig ud over etnocentriske forestillinger om disse institutioner (Delamont og Atkinson 2018: 71). En etnografisk tilgang, der undersøger, hvad der foregår i disse velkendte omgivelser, som om det var ukendt, giver således en mulighed for refleksion fra et andet perspektiv og dermed tilbydes et distinkt og værdifuldt værktøj til uddannelsesmæssig forskning.

For at visualisere denne refleksive virkelighed, der omgiver både selvet og den anden, som vandet omgiver fisken, skal antropologen afstå fra at vænne sig til hendes velkendte viden. Dette understreger Sara Delamont i sin introduktion til metoderne for uddannelsesetnografi (Delamont 2002). Det etnografiske blik tilbyder en måde at etablere afstand på. Gennem denne afstand forbliver synligheden af enhver social situation - det vil sige den måde, hvorpå enhver social situation bestemmes af subjektive holdninger, men ikke kan reduceres til dem, synlig.

Sara Delamont og Paul Atkinson advarer os om, at mange uddannelsesforskere fortrolighed med deres forskningsfelt begrænser deres syn (Delamont og Atkinson 2018: 71).

At kaste et etnografisk blik på uddannelse betyder ikke at kigge efter det "mærkelige" og det spektakulære (eksotiske), men derimod at forkaste det selvindlysende. Denne rolle er åben for alle, der er i stand til at bevæge sig mellem den praktiserende og forskende rolle, og



TRANSCA

således indleve sig i rollen som den lærende, "uden forudgående erfaring, uden nogen vejledning" (Malinowski 2001: 26).

Praktisk eksempel

Sara Delamont (2018) giver forskellige eksempler på, hvordan et etnografisk blik, der gør det velkendte underligt, kan bruges til i uddannelsesforskning. Hun anbefaler, at man gør sig bekendt med ældre etnografier for at blive bekendt med ukendte former for uddannelsessystemer, inkorporere mindretalsynspunkter hvis de er en del af forskerens egen identitet, studere i usædvanlige skoler eller se på usædvanlige aktører i almindelige skoler, uformel uddannelse og eksperimentelt sammenfæste nye teoretiske begreber i ens egen tænkning. Disse strategier tilskynder alle til et hegemonisk synspunkt til at integrere usædvanlige eller ikke-repræsentative elementer i et samlet billede.

Tænk videre...

Hvilke aspekter af hverdagens skoleliv tager jeg for givet, som helt åbenlyse og velkendte?

Hvad kan jeg lære ved at stille spørgsmålstegn ved "hvad der foregår" og forsøge at få et nyt perspektiv på det, jeg tror, jeg ved?

Hvad jeg tager som selvindlysende, hvad jeg tager for givet?

Hvilken opførsel synes "mærkelig" fra dette perspektiv, og hvordan kan det blive mere kendt gennem en ny refleksion?

Nøgleord / korsreferencer

Andethed, viden

Kilder

Clifford, James and George Marcus (1986): Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography. California Universit Press.

Delamont, Sara. 2002. Fieldwork in Educational Settings: Methods, Pitfalls and Perspectives. 2. Aufl. London: Routledge.



TRANSCA

- Delamont, Sara und Paul Atkinson. 2018. „Communities of Practice and Pedagogy“. S. 71–89 in *The Wiley handbook of ethnography of education*, herausgegeben von D. Beach, C. Bagley, und S. M. da Silva. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Eriksen, Thomas Hylland. 2015. *Small Places, Large Issues: An Introduction to Social and Cultural Anthropology*. 4th ed. London: Pluto Press.
- Fabian, Johannes (1983/2014): *Time and the Other. How Anthropology makes its Object*. Columbia University Press.
- Hastrup, Kirsten. 1993. „The Native Voice - and the Anthropological Vision“. *Social Anthropology* 1(2):173–86.
- Ingold, Tim (2014): *That's enough about ethnography!*, *HAU Journal of Ethnographic Theory* 4(1): 383-395.
- Ingold, Tim. 2017. *Anthropology and/as Education*. London: Routledge.
- Jackson, Michael (2013): *Lifeworlds: Essays in Existential Anthropology* (2013)
- Said, Edward W. 2014. *Orientalismus*. 4. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer.
- Schäffter, Ortfried. 1991. „Modi des Fremderlebens - Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit“. S. 11–42 in *Das Fremde: Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung*, herausgegeben von O. Schäffter. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Forfattere

Christa Markom, Jelena Tomic, Clemens Schmid



Diversitet

Hvorfor læse denne tekst...

Begrebet diversitet peger på forskelligheder. I et sociokulturelt perspektiv bruges diversitet til at beskrive de åbenlyse og/eller opfattede forskelle mellem individer eller grupper. Forskel der udgør en forskel, er socialt og kulturelt organiseret og produceret på baggrund af kulturelle karakteristika (dvs. køn, race, etnicitet, nationalitet, alder) og/eller sociale egenskaber (dvs. social klasse, socioøkonomisk og professionel status, seksuel orientering, religiøs tilknytning). Som sådan forstås forskel ikke som en essens, men et forhold - en position eller perspektiv, der refererer til det ikke-identiske og ulige. Desuden indebærer det skelnen, opdeling, diversitet og andethed.

Mangfoldigheden i uddannelseskonkter, viser behovet for interkulturel bevidsthed og forståelse, samt eventuelle uddannelsesreformer for at svare til det stigende antal kulturelt forskellige studerende på tværs af lande og lokaliteter. Derfor er diversitet et begreb med pædagogisk betydning, idet det antager betydningen af at udforske og integrere sociokulturelle forskelle i undervisnings- og læringsprocessen. Fra et uddannelsesmæssigt synspunkt indebærer et fokus på diversitet at forstå måder, hvorpå visse forskelle positionerer individer og grupper, informerer intersubjektiv kommunikation, gør relationer meningsfulde og former social interaktion.

At være lydhør over for diversitet indebærer at forholde sig positivt til heterogenitet, imødekomme studerendes forskellige baggrunde og perspektiver og at udøve inkluderende undervisnings- og læringspraksis. For lærerne indebærer anerkendelsen af diversitet, i interkulturelle skoler med studerende af anden etnisk eller national baggrund, en overvejelse af de forskellige måder, studerende oplever undervisning og læring på. I denne henseende bliver diversitet et positivt begreb, hvor eksklusion og devaluering af medlemmer af ikke-dominerende grupper forhindres, og forskelle diskuteres, undervises og forvaltes med viden, indsigt og omhu.

Historisk kontekst

Mangfoldighed (eller menneskelig variation) er blevet kaldt antropologiens forretning (Hannerz 2010). Fra de formative år har sociokulturel antropologi specialiseret sig i at undersøge og redegøre for den sociale og kulturelle variation i verden (Barth et al. 2005). Den franske antropolog, Claude Lévi-Strauss, har skrevet at man bør "forsøge at forstå sit objekt gennem dets mest forskellige manifestationer" (Levi-Strauss 1985: 49), hvilket betyder at alle kulturelle variationer skal med for at kunne forstå hvad et menneske er. Dertil minder den norske antropolog, Thomas Hylland Eriksen, os om at antropologien udforsker "hvor forskellige mennesker kan være, og på samme tid, hvad alle mennesker har noget til fælles" (Eriksen 2001: 1).

I forfølgelsen af viden om menneskelig diversitet har antropologi anvendt begreberne *kultur* og *samfund* for at illustrere den sociale og kulturelle variation i hele verden. Idéen om *kultur* henviser til de erhvervede, kognitive og symbolske aspekter af tilværelsen (se Moore 2009), mens begrebet *samfund* henviser til den sociale organisering af menneskeliv,



TRANSCA

interaktionsmønstre og magtforhold (Kuper 1988). Begge udtryk refererer til grundlæggende ligheder og systematiske forskelle mellem mennesker. Begge producerer sammenligninger og skaber analytiske forskelle i studiet af kulturel og social diversitet (Eriksen & Nielsen 2001, Barnard 2004). Samlet set og på trods af dets hyppige anvendelse eller dets implikationer i dokumentationen af sociokulturel variation har diversitet hovedsagelig været et beskrivende udtryk i antropologisk litteratur.

Den svenske antropolog, Ulf Hannerz (1996) har foreslået syv tilgange til forståelse af manifestationen af diversitet i den moderne transnationale verden: kulturel diversitet som et udtryk for menneskelig kreativitet; ideerne om retfærdighed og selvbestemmelse; tilpasning af menneskeliv til det fysiske miljø og dets begrænsede ressourcer; at modvirke forholdet mellem politisk og økonomisk afhængighed; glæde ved de forskellige kulturelle udtryk; nyttig provokation til intellektet; og en fond af viden om måder at gøre tingene på (56-64).

Alligevel har en bekymring med idéer om forskel, der har vundet plads i 1990'erne og 2000'erne, gjort forestillingen om diversitet noget moderigtigt. Mangfoldighed fremstår som et nøglebegreb i globale og lokale diskurser relateret til en vægt på specificitet og bevarelse af kulturel forskel. Det opfattes for det meste som selvindlysende, godt og værdifuldt, men også noget, der involverer misforståelse og konflikt. Det bruges i forbindelse med diskussioner og praksis vedrørende multikulturalisme, menneskelig mobilitet (migration og flygtningebevægelser), nationalstatspolitikker, identitetspolitik osv. (Brewster et al. 2002, Vertovec & Wessendorf 2004). Mangfoldighed er blevet en ideologi om delt menneskehed og ubetinget engagement i den positive side af forskellen og i nogle tilfælde et ledende princip for beslutningstagning. Som Hannerz bemærker, "en undersøgelse af diversitet er fortsat den bedste modgift mod utænkelig etnocentrisme" (2010: 544).

a) Diskussion

Udtrykket, mangfoldighed, især kulturel diversitet, er blevet introduceret i uddannelses- og pædagogisk litteratur i diskussioner af forskellige former for heterogenitet. Det fungerer som et paradigme for at tackle 'multikulturalismens' indvirkning på uddannelse. Mangfoldighed kan henvise til enhver tilgang, der genkender forskelle i uddannelsessammenhænge og praksis på baggrund af social og kulturel variation. Desuden har diskursen om diversitet en tendens til ikke kun at omfatte en beskrivende dimension af, hvordan kulturer og grupper (og deres respektive medlemmer) er forskelligt struktureret, men også en stærkt forskriftsmæssig dimension, der angiver, hvordan kulturer og grupper (og deres respektive medlemmer) skal interagere i sig selv og indbyrdes (Dietz 2009: 58-59).

Moderne globale fænomener (fx. immigration og flygtningebevægelse) har gradvist omdannet klasseværelser til et sted med multikulturelt møde. Forskning i kulturelt forskelle i uddannelse diskuterer de hindringer, som undervisning i et multikulturelt klasseværelse møder (Chouari 2016). Disse klasseværelser adskiller sig fra tidligere monokulturelle rum og kræver, at lærere er udstyret med supplerende kompetencer (McAllister & Irvine 2002), såsom færdigheder til at kommunikere og interagere effektivt med alle elever, til at styre og vurdere korrekt alle situationer i klasseværelset (Chamberlain, 2005). Rego og Nieto (2000) hævder, at god undervisning er mulig i det multikulturelle klasseværelse, når lærere er opmærksomme på de store udfordringer i disse klasser, er veluddannede og udstyret med



TRANSCA

passende kompetencer. En grundlæggende forudsætning er stadig, at skolerne reformeres mod multikulturel uddannelsespraksis.

b) Praktisk

Rego og Nieto (2000) præsenterer i deres undersøgelse to lande, De Forenede Stater og Spanien, med hensyn til de udfordringer lærerne står over for i skoler med kulturel, etnisk, racemæssig og sproglig diversitet. De spørsmål, de stiller, undersøger effektiviteten af uddannelsespraksis, som lærere skal gennemgå for at tilegne sig færdigheder til at håndtere kulturelle diversitetsproblematikker i skolerne. Mange studerende i USA, især dem med racemæssigt, kulturelt og økonomisk undertrykt baggrund, dumper i skolen. Traditionelle forklaringer på dette har været baseret på studerendes påståede genetiske mindreværd og kulturelle mangel eller på familiens ligegyldighed over for fordelene ved uddannelse (Rego & Nieto 2000: 417).

Når skolerne bliver mere heterogene, bliver det tydeligt, at elevernes baggrund og erfaringer skal tages i betragtning. At pege på elevernes baggrund som grunden til deres fiasko er således ganske problematisk for læreruddannelserne. De fleste læreruddannelser har svært ved at klæde alle lærerstuderende på til at adressere undervisning i kulturelt forskellige sammenhænge. Desuden er andelen af lærere fra kulturelt forskellige minoriteter (latino, afroamerikansk, asiatisk osv.) stadig lav. Imidlertid er nogle væsentlige ændringer begyndt at finde sted, såsom at indføre kurser i kulturel og historisk viden; fremme lærernes selvkendskab gennem kurser og andre aktiviteter, så som at tilskynde lærere til at lave etnografilignende forskning i de samfund, hvor de arbejder, eller opmuntre lærere til at skrive bøger til læreruddannelse baseret på deres erfaringer. Denne tilgang placerer lærerne i centrum i træningsprocessen (Rego & Nieto 2000: 417-418).

Tilfældet med Spanien er anderledes. Historisk set har landet været et sted for konflikt mellem forskellige religiøse grupperinger (kristen, jødisk, muslim). Bortset fra den sproglige og kulturelle flerhed har landet modtaget et stort antal indvandrere. Dets uddannelsessystem er organiseret efter en integrerende snarere end en pluralistisk tilgang. Kulturel diversitet betragtes næppe som afgørende. Ikke desto mindre har den store vækst i kulturudvekslingsprogrammer blandt studerende og lærere (såsom Erasmus, Socrates, Leonardo osv.) i de sidste 20 år bidraget til en stigende bevidsthed om kulturel diversitet. Lærerforeninger, NGO'er og universiteter er begyndt at inkludere kurser og programmer for undervisere, der afspejler interkulturelle spørgsmål.

Ifølge Rego & Nieto opfatter de fleste lærere den interkulturelle uddannelse som intet andet end en midlertidig bolig for nogle få indvandrere. Således bliver en komplet reform af læreruddannelsen obligatorisk. Rego og Nieto mener, at det ikke er nok at reformere læreruddannelsen; det er lige så vigtigt, at lærerne har brug for at lære af og regne med elevernes og familiens 'vidensfonde', et værdifuldt redskab i undervisningen.

Tænk videre:

- Hvordan oplever læreren diversitet i uddannelsessammenhænge?



TRANSCA

- Hvilken holdning har det nationale uddannelsessystem og de dominerende ideologier til ideer om diversitet?
- Hvad er udfordringerne ved at undervise i et kulturelt mangfoldigt klasseværelse?
- Hvilke færdigheder skal lærere tilegne sig for at være mere effektive i et kulturelt mangfoldigt klasseværelse?

KEY-WORDS/ KRYDS-REFERENCER

Forskæl, kultur, inklusion, eksklusion, multikulturalisme, interkulturel uddannelse.

Litteratur

Barnard, Al. (2004 [2000]). *History and Theory in Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bath, Fr. (et al.) (2005). *One Discipline, Four Ways: British, German, French, and American Anthropology*. Chicago and London: University of Chicago Press.

Brewster, S. (et. al.) (2002). *Diversity Education: A literature review*. Calgary: Plan:Net Limited.

Chamberlain, S. P. (2005). Recognizing and responding to cultural differences in the education of culturally and linguistically diverse learners. *Intervention in School and Clinic*, 40(4). (195-211).

Chouari, A. (2016). Cultural Diversity and the Challenges of Teaching Multicultural Classes in the Twenty-First Century", *Arab World English Journal* 7(3). (3-17).

Dietz, G. (2009). *Multiculturalism, Interculturality and Diversity in Education: An Anthropological Approach*. Münster, New York, München: Waxmann.

Eriksen, Th., H. (2001 [1995]). *Small places, large issues: An introduction to social and cultural anthropology*. London, Sterling, Virginia: Pluto Press.

Eriksen, Th., H. & Nielsen, F., S. (2001). *A History of Anthropology*. London, Sterling, Virginia: Pluto Press.

Hannerz, Ul. (1996). *Transnational connections: Culture, people, places*. London and New York:Routledge.

Hannerz, Ul. (2010). The education of children in immigrant families. *American Anthropologist*, 112 (4). (539–551).

Kuper, Ad. (1988). *The Invention of Primitive Society: Transformations of an Illusion*. London and New York:Routledge

Levi-Strauss, Cl. (1985). *The View from Afar*. New York: Basic Books.



TRANSCA

McAllister, Gr. & Irvine, J., J. (2002). The Role of Empathy in Teaching Culturally Diverse Students: A Qualitative Study of Teachers' Beliefs. *Journal of Teacher Education*, 53 (5. (433-443).

Moore, J., D. (2009). *Visions of Culture: An Introduction to Anthropological Theories and Theorists* [3rd edition]. Lanham, New York, Toronto: Altamira.

Rego, M. A., & Nieto, S. (2000). Multicultural/intercultural teacher education in two contexts: Lessons from the United States and Spain. *Teaching and Teacher Education*, 16. (413-427).

Vertovec, S. & Wessendorf, S. (2004). *Migration and Cultural, Religious and Linguistic Diversity in Europe: An Overview of Issues and Trends*. Oxford: University of Oxford.

Forfattere: Ioannis Manos, Georgia Sarikoudi (GREECE)

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.



Legemliggørelse

Hvorfor læse denne tekst ...

Begrebet legemliggørelse giver os mulighed for at se den menneskelige krop ikke kun som en tages for givet biologisk objekt, men også som en sociokulturel enhed, der aktivt deltager i skabelsen af social mening og relationer til andre enheder og verden. I dette perspektiv er menneskekroppen en kilde til oplevelse skabt gennem intersubjektiv kommunikation, hvor sociale normer, værdier og overbevisninger afspilles, reproduceres og forhandles. Begrebet legemliggørelse giver os mulighed for at udforske forholdet mellem kropskultur, social praksis og repræsentationen af individuelle og kollektive selv.

legemliggørelse er en måde at konceptualisere personlighed på. Det behandler måderne på det legemliggjorte selv udføres i social interaktion og får betydning gennem diskursiv praksis, magtkamp, diskriminerende adfærd og identifikations- og kategoriseringsprocesser.

I skolemiljøet i et kristen, vesteuropæisk land er brugen af hijab (et slør, der bæres af muslimske kvinder, der dækker hoved og bryst) af en kvindelig indvandrer eller flygtningestudent, der er relateret til religiøs overbevisning (behov for at dække visse dele af kvindelig krop i nærvær af enhver mand uden for den nærmeste familie) kan stigmatisere dem.

I en kulturel sammenhæng, hvor det dominerende ideal om den mandlige og / eller kvindelige krop er den 'tynde krop', kan studerende med en tynd kropsform måske nyde en større grad af social accept og højere status end dem med en korpulent krop, der måske tiltrække nedsættende kaldenavne og diskriminerende adfærd. På samme måde kan en tatoveret eller en gennemboret mandlig eller kvindelig studerende opleve kritik eller afvisning af studerende og / eller lærere på grund af deres kropslige udseende, som kunne opfattes som en handling, der udfordrer de gældende regler og ideer om passende opførsel.

Historisk kontekst

Begrebet legemliggørelse bruges i samfundsvidenskaben til at diskutere kroppen som et socialt og kulturelt fænomen. Meget europæisk tænkning har set kroppen som en biologisk baggrund for det sociale liv. I en tidlig undersøgelse af kroppens kulturelle og sociale dimensioner pegede Hertz (2013 [1909] på den symbolske fremtrædende plads i højre hånd. Mere berømt opfattede Marcel Mauss kroppen som et socialt produkt og introducerede kroppens teknikker som måder, hvorpå mennesker forstår kulturel lært kropslig opførsel som selvindlysende (1973 [1935]). I sin diskussion af personen forbandt Mauss sine ideer om kroppen med begrebet person, der tyder på, at alle mennesker har en følelse af åndelig og korporal individualitet (1985 [1938]).

I 1960'erne og 1970'erne blev kroppen fremtrædende som et emne af teoretisk og etnografisk bekymring. I sin analyse af opfattelsen brugte filosofen Maurice Merleau-Ponty (1982 [1962]) begrebet legemliggørelse til at forstå måder at kende og opleve verden



TRANSCA

omkring os gennem vores egne kroppe. Han foreslog, at fokus på kroppen øger bevidstheden om den sensoriske verden, af vores selvopfattelse og selvidentitet. Mary Douglas (1973) udforskede symbolske aspekter af kroppen og relaterede sociale betydninger. Hun foreslog ideen om "to kroppe", den fysiske og sociale, og argumenterede for, at den sociale krop begrænser, hvordan vi opfatter og oplever den fysiske krop. For Douglas er kroppen et billede af samfundet, således at forskellige former for social kontrol trækker på dominerende ideer om samfundet og passende regulerede og kontrollerede organer.

Nuværende stipendium på kroppen er blevet stærkt påvirket af feministiske og socialkonstruktionistiske perspektiver. I denne opfattelse er den sociale krop, konstrueret i form af dominerende social praksis eller kulturelle normer, et produkt af sociale processer. Denne tilgang hævder, at de betydninger, der tilskrives kroppen og de grænser, der findes mellem forskellige gruppers kroppe, er sociale produkter. Måden, som mennesker ser sig selv og andre på, er ikke kun formet af biologi, men også af de sociale verdener, de lever i. Derudover konstruerer folk visse forventninger og ideer om mandlige og kvindelige kroppe, der fungerer som mekanismer for social magt og kontrol.

a) Diskussion

Legemliggørelse vedrører processen med at forstå verden gennem levet kropslig oplevelse. Begrebet konceptualiserer kroppen som en social konstruktion, der produceres både fysisk (biologisk) og sociokulturelt). I denne henseende er kroppen i antropologien blevet undersøgt gennem tre forskellige perspektiver: (a) som et fænomenologisk erfaret individuelt legeme-selv, det vil sige hvert enkelt subjekt forstår det særlige ved sin egen krop, b) som et socialt eller symbolsk organ, der repræsenterer forholdet mellem natur og samfund som udtrykt ved kultur; og (c) som et politisk organ, hvorpå kontrol- og magtpolitikker er indskrevet i deres forskellige dimensioner (reproduktion, arbejde, sundhed) (Featherstone 1991, Csordas 1994, Weiss og Haber 1999).

Foucault ([1973] 1994) udtrykte den opfattelse, at den måde, mennesker ser kroppen på, er påvirket af dominerende diskurser, det vil sige tankesystemer sammensat af idéholdninger, handlingsforløb, tro og praksis, der konstruerer emnerne og den verden, de taler om. Syn på kroppen varierer fra samfund til samfund afhængigt af hvilke ideologier der får hegemoni i en bestemt kulturel ramme. Som sådan er kroppen en direkte måde for visse medlemmer af samfundet at gennemføre kontrol på. Institutionel magt som den, der findes i skoler, former både udseendet og den praksis, der er relateret til den enkelte krop.

b) Praktisk eksempel

Skoler er sociale institutioner, hvor manifestationer af disciplin, kontrol og magt kan observeres i hverdagens praksis. Neill og Caswell (1993) har argumenteret for, at lærere bør trænes i at genkende og dechiffrere eleveres kropssprog (gestus, ansigtsudtryk, stemmetone), så de er parate til at modvirke elevernes udfordringer over for deres autoritet.

I sin undersøgelse af to skoler i det nordlige England observerede Simpson (2000) elevernes



TRANSCA

overgang fra grundskole til sekundært niveau og forklarede vigtigheden af begrebet legemliggørelse i forståelsen af måder, hvorpå magtforhold kodes og udøves i skoler. Fra den første dag på gymnasiet mindede lærere eleverne om behovet for kropslig kontrol og overholdelse (ingen råb eller tale uden tilladelse, bliv i dit sæde, medmindre du har tilladelse til at forlade, ikke tyggegummi). Manglende overensstemmelse resulterede i et forudbestemt sæt konsekvenser (f.eks. En advarsel, navn på tavlen, tilbageholdelse, kontakt til forældre). De, der fulgte reglerne, fik et stempel for "god opførsel" eller fik lov til at spille spil eller se videoer efter eget valg (62).

Simpson hævdede, at et af skolens læseplaner er at sikre, at de studerende effektivt overvåges og disciplineres, især i forhold til kropslig udtryk og brug af fysisk rum (63). 'Kroppens læseplan' foreskriver detaljeret, hvad der tælles som acceptabel adfærd (ingen løb, ingen tyggegummi, ingen forlader klasseværelset, indtil klokken ringer osv.). Skolepersonalet forsøgte at håndhæve disciplin ved at påpege, at regler og begrænsninger er for elevernes egen sikkerhed (68). Skoler regulerede elevernes kropslige udseende og selvpræsentation gennem kjolepolitikker (ingen make-up eller neglelak, alle skjorter gemt i bukser eller nederdele). Studerendes kroppe skal overholde visuel og adfærdsmæssig æstetik. I forbindelse med dårlig opførsel implementerede gymnasielærere stereotyper af alder, fysisk udseende og passende opførsel ("du er større nu, ikke længere på juniorskolen"). Forkerte handlinger blev tilskrevet det faktum, at børnene endnu ikke havde mestret den kropslige kontrol, der var forventet i gymnasierne (70-74).

Tænk videre:

Hvordan former kulturelle antagelser og værdier vores ideer om kroppen?

Hvordan påvirker forskellige opfattelser af kroppen pædagogisk praksis? Og omvendt?

Hvordan afspejler kropslig praksis dominerende ideologier om selvet og dets væren i verden?

Hvordan påvirker skoleforskrifter og lærers disciplinære foranstaltninger kropsligt udtryk?

Hvilke former for modstand mod disciplin og kontrol og undergravelse af autoritet vedtager nogle studerende?

Nøgleord / krydsreferencer

Krop, magt, identitet, kulturel praksis, repræsentation

Litteratur

Csordas, T.J. (Ed.). (1994). *Embodiment and Experience: The Existential Ground of Culture and Self*. Cambridge: Cambridge University Press.

Douglas, M., (1973). *Natural Symbols*. New York: Vintage.

Featherstone, M. (et al.). (1991). *The Body*. London: Sage.

Foucault, M. (1993 [1974]). *The Birth of the Clinic*, Tavistock.



TRANSCA

Hertz, R., 2013 [1909]. The pre-eminence of the right hand: A study in religious polarity. *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, 3 (2). (335–357).

Mauss, M. (1973 [1935]). Techniques of the body. *Economy and Society*, 2(1). (70-88).

Mauss, M. (1985 [1938]). The category of the person. In Carrithers, M., Collins, St., Lukes, St., (Eds) *Anthropology, philosophy, history*. Cambridge: Cambridge University Press. (1-25).

Merleau-Ponty, M., (1982 [1962]). *Phenomenology of perception*. London: Routledge.

Neil, S., & Caswell, C. (1993). *Body Language for Competent Teachers*. London & New York: Routledge.

Simpson, B. (2000). The Body as a Sign of Contestation in School. In Prout, A. & Campling, J. (Eds) *The Body, Childhood and Society*. London: Palgrave. (60-79).

Weiss, G. & Haber, H., F. (1999). *Perspectives on Embodiment: The Intersections of Nature and Culture*. New York: Routledge.

Authors: Ioannis Manos, Georgia Sarikoudi (GREECE)

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.



MILJØ

Hvorfor læse denne tekst...

Klimakrise og generel miljøforringelse har sat den antropocæne tidsalder - en foreslået geologisk tidsalder - i fokus. Da det ser ud til, at klimaspørgsmål vil fremover kom til at definere menneskeliv, har lærere et behov for at engagere i miljøspørgsmål på måder, der fremmer forskellige former for ansvarlighed for fremtidens liv på planeten. Lærere og undervisere er ansvarlige for at udstyre eleverne med den viden og de færdigheder, der er nødvendige for at virke og trives i en verden i forandring. Der er intet skolefag, hvor viden om forskellige miljøprocesser ikke kan medtages meningsfuldt, og antropologien kan hjælpe med at tænke på hvordan.

Historisk kontekst

I antropologi henviser udtrykket miljø generelt til vores fysiske og sociale omgivelser. Disse inkluderer materielle forhold, der understøtter livet, hvad der ofte omtales som naturen såvel som det byggede miljø, det mennesket har skabt og det sociokulturelle miljø, de forhold vi har med andre væsener og ting. Denne tredelte skelnen er imidlertid afhængig af en konceptuel dikotomi mellem natur og kultur (eller samfund), som to forskellige modsatrettede fænomener, en konceptualisering, der har tendens til at underkende, at mennesker selv er en del af naturen, og at denne dikotomier er som andre begrebspar - værktøjer til tænkning. Begrebet økologi henviser til interaktion mellem mennesker, andre dyr, planter og andre organismer og et specifikt miljø. Miljø og økologi er for nylig blevet vigtige globale emner, ikke mindst på grund af den indflydelse menneskelig aktivitet, måske specifikt industriel kapitalisme, har haft på Jordsystemet og denne opmærksomhed markerer en ny foreslået geologisk tidsalder – det antropocen.

a) Diskussion

Antropologer har altid noteret sig og studeret interaktioner mellem mennesker og deres omgivelser. De dannede endda specifikke grene af antropologi for at udforske disse relationer, fx miljøantropologi, og økologisk antropologi eller etnologi. Det er trods alt den eneste måde, hvorpå mennesker og andre væsener og ting eksisterer i verden, i miljøer, der samtidig formes og formes af menneskelig aktivitet gennem processer, der ikke har nogen begyndelse eller slutning.

Mens antropologer studerede mennesker, selv 'nedsænket' forskellige miljøer, har de som andre samfundsvidenskaber skabt dikotomier, der privilegerer menneskelig handling over miljøet på den ene side eller på den anden side i meget mindre grad privilegerende miljø som kilde til menneskelig handling. Men nogle antropologer har hævdet, at det netop er denne dikotome, dualistiske tænkning, der fører til de miljøændringer der nu betegnes som antropocæn.

Det antropocæn peger på brud på jordsystemer - hele de indbyrdes afhængige fysiske, kemiske, biologiske og menneskelige processer, som vores eksistens afhænger af. Det peger på menneskelig aktivitet som årsag til dette brud. Imidlertid kritiserer Anna Tsing (2015) og



TRANSCA

andre antropologer forestillingen om et antropocæn, der udelukkende fokuserer på "menneskeheden" i sig selv som den magtfulde planetariske styrke. I stedet leder hun os til at forstå, hvad der sker som den direkte effekt af moderne kapitalistisk rationalitet, der forvandler alle mennesker og andre væsener til ressourcer. Selvom mennesker har beboet planeten i forskellige former i titusinder af år, er det først for nylig, at nogle mennesker og menneskelige organisationer har formået at gøre alt organisk liv og ikke-organisk materiale til ressource til udnyttelse og fortjeneste.

Byrden ved planetariske sammenbrud rammer uforholdsmæssigt de mest sårbare, de fattige, de disponerede, udnyttede, børn, ældre og syge, således at de, der har bidraget mindst til virkningerne af klimaforandringer, vil bære den største byrde. De rigeste stater, inklusive EU, bidrager uforholdsmæssigt til emissioner, forurening, forbrugerisme og andre drivkræfter for klimaændringer og vil også være mere beskyttet mod dens virkninger.

I sommeren 2019 udsendte FN en rapport, der advarede os endnu en gang om de uundgåelige konsekvenser af klimaændringer og den efterfølgende "klimapartheid", der fremskyndede migration, død og stigende ulighed:

“På pervers vis vil de rigeste, der har den største kapacitet til at tilpasse sig og er ansvarlige for og har draget fordel af langt størstedelen af drivhusgasemissionerne, være de bedst egnede til at klare klimaforandringerne, mens de fattigste, der har bidraget mindst til emissioner og har mindst kapacitet til at reagere, vil blive mest skadet. Den fattigste halvdel af verdens befolkning - 3,5 milliarder mennesker - er ansvarlig for kun 10 procent af kulstofemissionerne, mens de rigeste 10 procent er ansvarlig for en hel halvdel. person i den rigeste 1 procent bruger 175 gange mere kulstof end en i de nederste 10 procent. " (Alston 2019: 4f)

Det antropocæn udgør en stor udfordring for os alle. Lærere og undervisere befinder sig i en position, hvor de har brug for at forberede deres elever på det liv, de selv ikke er forberedt på. Deres klasseværelser bliver stadig mere forskellige, da migrationsmønstrene accelererer globalt og lokalt drevet af klimaændringer, og når uligheden mellem de rige og de fattige stiger.

I specialudgaven af undervisning i antropologi med titlen "Undervisning i antropologi i usikre tider" opfordrer forfatterne os til at se, hvordan etnografisk informeret pædagogik kan hjælpe med at indramme undervisning på en måde, der gør usikkerhed til et stærkt analytisk værktøj til at lære og leve i usikker gange. Kyle Harp-Rushing (2017) skriver om efterlivet med at undervise i antropologi: det vil sige resonans af antropologiske ideer og etnografiske følsomheder, som studerende tager med sig 'ud i verden', uanset om de eksplicit beskæftiger sig med antropologi senere i livet. Stefanelli (2017) foreslår den dybe værdi af at undervise i antropologi som et sæt reflekse, kritiske fremgangsmåder, som studerende kan tage med sig, uanset hvor de måtte hen, og uanset de usikkerhedsforhold, der præger fremtiden. Dette kan bestemt være af stor værdi for andre undervisere. Men først, som Marie Brennan (2017) hævder:



TRANSCA

"For at udføre vores job ansvarligt inden for uddannelse er vi nødt til at komme ind på en kompleks læsning af verden, som globale borgere og medlemmer af flere samfund, herunder de verdensomspændende uddannelsesarbejdere i det 21. århundrede. Vi har ikke råd til at være analfabeter om den skiftende verden, og det betyder, at vi bliver meget mere fortrolige med en bredere vifte af fysiske og samfundsvidenskabelige fund og med lokale rum / steder." (2017: 46)

b) Praktisk eksempel

Cara Payne (2015) tilbyder os både et projekt og en etnografisk undersøgelse af den australske læseplan, der prioriterer bæredygtighed. Undersøgelsen omfatter udvikling og implementering af et bæredygtighedsfokuseret videnskabsprogram indlejret i børneklasser. Videnskabsprogrammet var baseret på en social konstruktivistisk læringsteori, og dens pædagogik indeholdt strategier, der letter kooperativ læring. Programmet blev lavet til at passe til små børn ved at give alder og kulturelt passende links og perspektiver på uddannelse ved hjælp af lokale miljøer til udflugter, undersøgelser og produktiv handling, hvilket forbedrer programmets jordbundne natur. Baseret på kooperative læringsstrategier, stimulusbilleder, der involverer børn i refleksion gennem videnskabstidsskrifter, understøtter denne børnecentrerede tilgang forskellige læringsstile gennem udflugter, problembaserede instruktioner og tilvejebringelse af et støttende miljø, hvor børns grundlæggende behov bliver opfyldt. Børns deltagelse i programmet resulterede i empowerment, meningsfulde handlinger, mere positive holdninger til spørgsmål om miljømæssig bæredygtighed som gensidigt ansvar, biodiversitet, bevarelse af levesteder, bæredygtig ressourceforbrug, rent vand og ren luft, affaldshåndtering, og sammenkobling af disse ting.

Undersøgelsen producerede og implementerede ikke kun et program, men fremsatte en række forslag og anbefalinger til lærere, undervisere og skoler om planlægning, implementering og engagement i miljøspørgsmål ud over en enkelt disciplin, et program eller en klasse. Begrebet antropocæn er dybt forbundet med andre begreber, der er dækket på dette websted, og vi opfordrer dig til at udforske: kolonialisme og imperialisme, globalisering, etnocentrisme, race, migration, repræsentation.

Tænk videre

- På hvilke måder er spørgsmålet om klimaændringer blevet behandlet inden for dit undervisningsområde? Finder du dette tilstrækkeligt?
- Prøv at tænke over, hvordan disse problemer påvirker dine elever individuelt og kollektivt? Hvordan påvirker de din egen livsstil og din hverdag? Hvordan påvirker de din by, by eller land?
- Hvad er de mest presserende miljøspørgsmål, der påvirker dit samfund? Dækker du nogen af disse mener i din undervisning? Hvordan kunne du gøre disse spørgsmål mere tilgængelige for dine studerende?

KEY-WORDS/ KRYDSREFERENCER

Antropocene, Ecology, Climate crisis, Doing School, Reflexivity



TRANSCA

Litteratur

Brennan, M. (2017). "Struggles for teacher education in the age of the Anthropocene". *Journal of Education* 69, (43-66). Retrieved April 25, 2020, from: <http://www.scielo.org.za/pdf/jed/n69/03.pdf>

Haenn, N. & R. R. Wilk. (2006). *The Environment in Anthropology A Reader in Ecology, Culture, and Sustainable Living*. NYU Press.

Harp-Rushing, K. (2017). "Teaching uncertainty: an introduction". (Retrieved April 25, 2020), from: <https://culanth.org/fieldsights/teaching-uncertainty-an-introduction>

Payne C. (2015). Education for sustainability: and ethnographic study of 15 year-2/3 Rural Wester Australian Children's Attitudes on Sustainability. Faculty of Education and Arts. Edith Cowan University. Thesis.

Tsing, L. A. (2015). *The Mushroom at the End of the World: On the Possibility of Life in Capitalist Ruins*. Princeton University Press.

Stefanelli, A. (2017). "The Afterlife of Anthropological Teaching". *Teaching Anthropology. A journal of the Royal Anthropological Institute. Teaching Anthropology in Uncertain Times* 7/1. (Retrieved April 25, 2020, from: <https://www.teachinganthropology.org/ojs/ind>)

American Anthropological Association (2015). Statement on Humanity and Climate Change. Retrieved April 25, 2020, from: <http://s3.amazonaws.com/rdcms-aaa/files/production/public/FileDownloads/pdfs/cmtes/commissions/CCTF/upload/AAA-Statement-on-Humanity-and-Climate-Change.pdf>

Alston, P. (2019). *Climate change and poverty. Report of the Special Rapporteur on extreme poverty and human rights*. In: Human Rights Council Report, Item 3. Retrieved April 25, 2020, from: <https://digitallibrary.un.org/record/3810720#record-files-collapse-header>

Forfattere: Jelena Kuspjak, Danijela Birt Katić (CROATIA)

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.



Essentialisme

Hvorfor læse denne tekst ...

Begrebet essentialisme refererer til antagelsen om, at mennesker og ting har en essens - en iboende natur og uundværlige egenskaber, der gør dem til, hvad de er. Essentialistisk tænkning vedrører således et sæt ontologiske postulater om tings, menneskers og verdens natur. Essentialistisk tænkning i relation til kultur vedrører antagelsen om, at sociale kategorier, der er baseret på eksempelvis køn, national identitet, race eller religion, udgør et sæt individer med en bestemt essens, dvs. formodede menneskelige egenskaber, der bestemmer deres natur og deres opførsel. Således betragtes medlemmer af sociale kategorier ens med ensartede fysiske og kulturelle træk, der bindes 'naturligt' sammen på absolutte måder.

Essentialisme er et nyttigt begreb til at reflektere over hvilke kvaliteter, der anses for at være 'naturlige', medfødte og dybt forankrede, når de karakteriserer en bestemt social kategori. F.eks. Producerer essentialistiske forståelser af kønsidentiteter, legemlige praksisser og roller, stereotype ideer om 'drengene' og 'pigerne' som stabile kategorier med faste og grundlæggende forskellige kvaliteter. Et eksempel kunne være det følgende udsagn - 'pigerne kan ikke lave matematik', eller 'drengene vil være drenge.'

Essentialisme er også nyttigt til at reflektere over de kvaliteter, former for viden og færdigheder, der anses for at være 'væsentlige' i et demokratisk medborgerskab. Ofte anses disse egenskaber dog at høre mere til en kultur i en gruppe mennesker end andre. Således lever nogle sociale kategorier altså ikke op til de 'rigtige' kvaliteter der kræves for at blive betragtet som en demokratisk medborger. Hvis nogle børn betragtes som utrudelige på grund af deres iboende 'kulturelle' eller 'sociale' karakter, kan lærere ligeså godt stoppe med at undervise børn generelt. If some children viewed as unteachable due to their inherent 'cultural' or 'social' nature, teachers may give up on trying to educate all children in common.

Historisk kontekst

Begrebet essentialisme har en lang og kompleks historie inden for filosofisk og videnskabelig tænkning. Det trækker på ideer, der er forankret i debatter om forholdet mellem kultur og 'natur' eller biologi. Defineret i biologiske termer bliver 'essensen' dekontekstualiseret, men alligevel fyldt med priori antagelser om de kulturelle træk, som en menneskelig gruppe besidder, som er uundværlige for dens identitet. Forestillingen om essensen er relateret til 'være'. Det angår en persons specielle karakter eller en ting, der gør denne forskellig fra alt andet. I samfundsvidenskab antyder essentialisme, at en ting eller en klasse mennesker har en iboende kvalitet, der stammer fra naturen snarere end fra kulturhistorien. Essentialister hævder, at medlemmer af visse kategorier har underliggende, uforanderlige egenskaber eller attributter (en essens), der bestemmer udseende, identitet og adfærd udadtil (Gelman 2003).

Ideen om biologiske/fysiske karakteristika for at afgrænse den sociale, medfødte karakter af en social gruppe er blevet brugt til at legitimere racistiske ideologier og nationale klassificeringsordninger og kolonialisme. Denne tankegang undertrykker temporalitet, udelukker sociokulturel dynamik fra konstruktionen af mening og antager en overordnet ontologi, hvor kategorierne er evige, uforanderlige, stabile og universelle (Brodwin 2002).

Kulturbegrebet har fungeret som et instrument for validering for essentialistiske påstande om eksistensen af racemæssige, nationale, etniske, kønne og andre kvaliteter (essenser). Essentialistisk tænkning i denne sammenhæng både tilskynder og retfærdiggør kategoriske stereotyper og foreviger antagelsen om, at vilkårlige kulturelle sondringer er naturlige, uundgåelige og faste

TRANSCA

(Narayan 1998). Læren om etnisk overordnethed (at etniciteter er gamle og naturlige) var populær i 1950'erne og 1960'erne til at beskrive tilsyneladende etniske og regionale ulemper i udviklingslandene. Det blev også anvendt efter Berlinmurens fald for at begrunde ustabiliteten i de tidligere socialistiske republikker.

Siden begyndelsen af 1900'erne har antropologer indtaget en kritisk holdning til essentielle ideologier. Antropologiske forståelser af individuel og kollektiv menneskelig handling som igangværende processer er kritiske overfor teorier, der reducerer komplekse, historisk betingede effekter til faste og iboende egenskaber hos individer og grupper. Antropologiske perspektiver understreger den konstituerende virkning af menneskelig praksis og menneskeligt agentur og betydningen af social kontekst i udformningen af disse (Spivak 1989, Wright 1998). I sit arbejde med konstruktion af etnisk forskel foreslog Fredrik Barth at skifte fokus fra kulturelle egenskaber hos specifikke etniske grupper, til de sociale og kulturelle betingelser for handling og agentur og de midler, mennesker anvender for at skabe lighed eller forskel (Barth 1969). Med andre ord antyder Barth, at grupper kan synes det er hensigtsmæssigt at overdrive forskelle og undervurdere ligheder. Foucault (1997) beskriver magtforholdene og måderne disse både muliggør og begrænser former for subjektivitet, mening, viden og sandhed på. Foucault flytter problemer med identitet, sandhed, viden, virkelighed og mening uden for deres traditionelle domæner af ontologi, epistemologi og metafysik til diskursanalyse. Diskurser er komplekse, dynamiske systemer for praksis, viden og flere slags kræfter. Sådanne diskurser genererer disciplinære normer, der samtidig producerer og begrænser fag og spørgsmålstegn; de gør det muligt for deltagerne at genkende og evaluere sandhedsanvisninger. Genealogier af historisk specifikke diskurser indikerer, at spørgsmål om essenser kan opstå og forblive fremtrædende eller endda forståelige, men kun indenfor bestemte livsformer.

a) Diskussion

I uddannelse kommer essentialistiske ideer ofte til syne i de måder de nationale skolesystemer og lærere nærmer sig, vælger og underviser kulturelle værdier, viden og arv til studerende. Nationale læseplaner er ofte essentialistiske i den forstand, at de snævert fokuserer på et bestemt samfund og en nationalstat. Nationalhistorie, verdenshistorie, litteratur og samfundsvidenskab er alle undervist ud fra et nationalt perspektiv. Derfor underkastes alle børn, uanset lokale kontekster og individuelle evner, behov og interesser, en læseplan, der er designet til at opfylde målet om at danne kyndige og loyale borgere i én bestemt nationalstat (Howick 1971, Null 2007, Webb 2006). Det forventes, at lærere underviser, og de studerende skal lære disciplin, livskraft og respekt for skolemyndigheden. Skoler betragtes som de vigtigste institutioner for transmission af viden og dermed lærerne som de afgørende agenter. Studerende skal være parate til at blive værdifulde medlemmer af samfundet. Således opmuntres hårdt arbejde, og respekten for autoritet og disciplin skal indføres af lærerne. Når dette opnås, vil de studerende have lært det væsentlige, såsom akademisk viden, patriotisme og karakterudvikling for at være medlemmer af en fælles kultur for alle borgere (Imig & Imig 2006, Ornstein & Levine 2003).

Kritikere af denne uddannelsesmæssige tilgang siger, at den i vid udstrækning er lærercentreret og autoritær og tilskriver studerende en passiv rolle. Derudover tilskynder den kulturel essentialisme, samt en etnocentrisk praksis med at kategorisere grupper af mennesker inden for en kultur eller på tværs af kulturer efter essentialistiske kvaliteter. Da medlemskab af en kategori er permanent, og et medlem ikke nemt kan blive ikke-medlem, er essensen, der tilskrives denne kategori, iboende for personen og sikrer dens gruppe-medlemskab (Gil-White 2001).



TRANSCA

b) Praktisk eksempel

Birnbaum (et al. 2010) studerede, hvordan børn udvikler essentialistiske ideer i israelsk skole, samt hvordan børn foretager konklusioner om etniske tilhørighed. Med en opmærksomhed på den kulturelle, etniske og ideologiske heterogenitet i det israelske samfund fokuserede Birnbaum på, i hvilket omfang viden om en bestemt kategori, som et objekt tilhører, tillader en at udlede objektets egenskaber. I alt 144 børn deltog i denne undersøgelse i en stikprøve bestående af 16 børn fra hver af tre sektorer (sekulære jøder, religiøse jøder og muslimske arabere) og inden for disse indgik tre aldersgrupper (børnehave, anden klasse og sjette klasse). Størstedelen af israelere er sekulære jøder, mens moderne religiøse jøder udtrykker forskellige værdier af religiøse og ofte politiske grunde, og muslimske arabere udgør et stærkt stereotype og stigmatiseret mindretal. Denne undersøgelse behandler et bredere spørgsmål om, om børns væsentliggørelse af menneskelige slags er en "bottom-up" -proces, hvorved børn repræsenterer kategorier, de opfatter i verden, eller en "top-down" -proces, hvor kategorierne først er i barnets sind og derefter kigget efter i verden. Undersøgelsen bekræftede, at etnicitet i det israelske samfund fremtræder som den mest induktive magtfulde menneskelige kategori. Det afslørede, at etnicitet har en privilegeret status, især blandt moderne religiøse zionistiske børn. Sociale markører er særligt effektive udløsere af en essentialistisk bias, som, selv om de er intuitive for alle børn, kan være latente på forskellig vis, afhængigt af et barns sociokulturelle baggrund. Religiøse jødiske børn i Israel kan have en stærkere essentialistisk tro på etnicitet end børn fra de to andre sektorer, der testes her. En af årsagerne til dette er graden af kontakt mellem medlemmer af forskellige sociale kategorier, som også har betydning for hvilke sociale kategorier der essentialiseres og i hvilken grad. Derudover kan voksne muligvis fremhæve etnicitet via sproglige markører, som børn derefter kan samle op og reproducere.

I en undersøgelse fra Belmonte, Brasilien, undersøgte Baran (2007), hvordan børn integrerer visse aspekter af essentialistiske ideologier i deres identitetskonstruktion og bruger racekategorier for at definere enhver, der ikke er "ren" branco (hvid), som neger (sort). Dette kategoriseringssystem er i konflikt med populær tro på en blandet-moreno brasiliansk identitet, der ikke kun bygger på aner men også på observerbare fysiske træk. Gennem etnografisk forskning, der blev foretaget på en kommunal gymnasium, fandt Baran to kontekster, hvor Belmonte-børn støder på magtfulde anti-essentialistiske budskaber, der konkurrerer med essentialistisk lære: historiektioner fra lærebogen og uformelle undervisningsmomenter, hvor en lærers egen tænkning om race indtager centrum. Undersøgelsen konkluderede, at studerendes tanker om race ikke forenede sig simpelt med ideer om flere, ikke-essentielle racekategorier i Brasilien. Snarere kombinerer de forskellige elementer i raceklassificering, såsom blandet familieoprindelse, som de kreativt integrerer på nye måder for at fremstille positive racemæssige ligheder og forskelle.

Tænk videre:

- Hvilken slags essentialistiske ideer kan spores i dit uddannelsesmæssige miljø og praksis i dit land/region?
- Hvilke udfordringer står lærere overfor med at håndtere essentialistiske forståelser af lighed og forskel?
- Hvilke teknikker og færdigheder skal lærere tilegne sig for at imødegå de essentialistiske og etnocentriske opfattelser, der ofte findes i nationale læseplaner og lærebøger?



TRANSCA

KEY-WORDS

Kultur, forskelle, uddannelse, kategorisering, etnocentrisme.

Literatur

Baran, M., D. (2007). "Girl, You Are Not Morena. We Are Negras!": Questioning the Concept of "Race" in Southern Bahia, Brazil. *Ethos*, 35(3). (383-409).

Barth, Fr.(Ed.) (1969). *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference*. Boston: Little Brown.

Birnbaum, D. (et. al.) (2010). The Development of Social Essentialism: The Case of Israeli Children's Inferences about Jews and Arabs. *Child Development*, 81(3). (757-777).

Brodwin, P., (2002). Genetics, Identity, and the Anthropology of Essentialism. *Anthropological Quarterly*, 75(2). (323-330).

Foucault, M. (1997) *Ethics: Subjectivity and Truth*. [Essential Works of Foucault, 1954-1984, Vol. 1, Edited by Paul Rabinow]. New York: New Press.

Gelman, S. A. (2003). *The Essential Child: Origins of Essentialism in Everyday Thought*. Oxford: Oxford University Press.

Gil-White, F. J. (2001). Are ethnic groups biological "species" to the human brain? *Current Anthropology*, 42. (515-554).

Howick, W. H. (1971). *Philosophies of Western Education*. Danville: Interstate Printers & Publishers.

Imig, D., G. & Imig, Sc., R. (2006). The teacher effectiveness movement. How 80 years of essentialist control have shaped the teacher education profession. *Journal of Teacher Education*, 57(2). (167-180).

Lattas, A. (1993) *Essentialism, Memory and Resistance: Aboriginality and the Politics of Authenticity*, *Oceania*, 63(3). (240-267).

Narayan, Um. (1998). *Essence of Culture and a Sense of History: A Feminist Critique of Cultural Essentialism*. *Hypatia*, 13(2). (86-106).

Null, J. W. (2007). William C. Bagley and the founding of essentialism: An untold story in American educational history. *Teachers College Record*, 109,(4). (1013-1055).

Ornstein, A. C., & Levine, D. U. (2003). *Foundations of education*. Boston: Houghton-Mifflin.

Spivak, G. (1989) 'In a Word'. Interview with Ellen Rooney. *Differences* 1 (2) [Special Issue: The Essential Difference: Another Look at Essentialism]. (124-156).

Webb, L. D. (2006). *The history of American education: A great American experiment*. Upper Saddle



TRANSCA

River: Pearson.

Wright, S. (1998). The Politicization of 'Culture'. *Anthropology Today*, 14. (7-15).

Author: Ioannis Manos (GREECE)

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



Etnocentrisme

Hvorfor læse denne tekst...

Etnocentrisme betyder at bedømme andre kulturer ud fra ens egne kulturelle værdier, forståelser og adfærdsnormer. Det er ikke nogen overraskelse, at europæiske læseplaner er etnocentriske, eller specifikt eurocentriske. Det faglige indhold og vinkling samt undervisningsmetoderne er aldrig 'neutrale.' At få øje på, erkende og reflektere på denne forudindtagethed, vil gøre det muligt at forbedre undervisningen af alle elever i denne stadigt mere mangfoldige verden.

Historisk kontekst

Etnocentrisme henviser til tendensen til at opfatte og bedømme verden ud fra perspektiverne for ens egen kultur. I den forstand er det en slags truisme, da alle mennesker opfatter og bedømmer verden ud fra beliggende kulturelle perspektiver indlejret i bestemte værdisystemer. Etnocentrisme henviser til kulturelle selvfølgeligheder og fordomme, der bliver institutionaliseret, indlejret i social struktur og strækker sig uden for grænserne for de samfund og kulturer, hvor de opstod. Det refererer til almindelige tendenser til at parade bestemte verdenssyn, som om de er universelle. Eurocentrisme er for eksempel tæt knyttet til historier og processer for kolonialisme og imperialism, hvor der blev konstrueret særlige synspunkter på race, køn og social klasse. Baker(2008) identificerer etnocentrisme i uddannelse som en form for "kognitiv imperialism", der positionerer vestlige måder at vide, undervise og lære som overlegne.

Kritik af etnocentrisme i antropologien frembragte en metodologisk afhængighed af kulturel relativitet som et redskab til at udforske og imødegå etnocentriske verdenssyn og fordomme. Dette var ikke moralsk relativisme, men snarere en vigtig ide om, at ethvert verdensbillede altid i starten er partielt og bestemt, og at ingen verdensbillede således kan hævde universalitet.

a) Diskussion

Udtrykket etnocentrisme blev først anvendt i antropologi af Franz Boas (1858-1942), en af grundlæggerne af amerikansk antropologi. Han brugte den til at beskrive dominans og udbredelse af tanker og praksis, der privilegerer "europæeren" som den højeste form for evolutionær udvikling, en fælles opfattelse, der havde gennemsyret det offentlige rum og især videnskaben og akademiet. Boas var især imod evolutionær hierarkisering og rangordning af mennesker og kulturer i racekategorier og antog større eller mindre værdi i henhold til deres placering i et forestillet værdisystem. For at bekæmpe etnocentrisme indrømmede Boas kulturel relativitet som et metodisk værktøj, der gjorde det muligt for antropolog at undersøge og forstå andre kulturer i deres egne udtryk. Dette omfattede udsættelse af dommen, indtil den var bekendt med den aktuelle kultur gennem forpligtelse til langsigtet etnografisk forskning (Moore, 2002, Barnard, 2011).



TRANSCA

Diskussioner omkring kulturel relativitet har fået antropologer til at erkende, at netop de begreber, vi bruger til at beskrive og klassificere verden, er etnocentrisk i den forstand, at de bygger på et bestemt sprog og kulturelt perspektiv. Siden Boas æra har ideer om kulturel relativitet kommet ud over antropologien. På andre områder blev relativitet ikke forstået som et metodologisk og analytisk værktøj, men snarere knyttet til ideer om moralsk relativisme (det er OK i den kultur ...) og menneskelig adfærd som kulturelt bestemt (det er deres kultur ...).

Den kendte antropolog Lila Abu-Lughod (2008) beskæftigede sig med, hvordan vi kunne balancere mellem ureflekteret etnocentrisme og for frit udvidet relativisme.

Igen, når jeg taler om at acceptere forskel, antyder jeg ikke, at vi skal give afkald på at være kulturelrelativister, der respekterer alt, hvad der foregår andre steder som 'bare deres kultur'. Jeg har allerede diskuteret farerne ved 'kulturelle' forklaringer; 'deres' kulturer er lige så meget en del af historien og en sammenkoblet verden som vores. Det, jeg går ind for, er det hårde arbejde, der er involveret i at anerkende og respektere forskelle - netop som produkter af forskellige historier, som udtryk for forskellige omstændigheder og som manifestationer af forskelligt strukturerede ønsker (Abu Lughod 2008: 787).

Mens Abu-Lughod her henvender sig til antropologer, kan det samme gælde for lærere på alle uddannelsesniveauer, der underviser på tværs af de sociale og kulturelle forskelle, der er repræsenteret i et klasseværelse.

b) Praktisk eksempel

Joanna DaCunha (2016) giver et indblik i rækken af workshops, hun gennemførte i USA med multiraciale grupper af studerende fra 13-18 år med det specifikke mål at forstyrre deres eurocentriske uddannelse gennem en læseplan for social retfærdighed oprettet for at hjælpe studerende med farve i at udvikle en kritisk bevidsthed og selvbevidsthed. Ved hjælp af Critical Race Theory og andre teoretiske rammer gennemførte de en række workshops, der havde til formål at fremme ungdoms selvbevidsthed og kritiske bevidsthed gennem selv, samfundsmæssig og global bevidsthed ved at udfordre den dominerende hvide diskurs og undervise studerende om deres sorte og latino samfund ved at engagere sig med populærkultur og historie. Workshops omfattede studerende, der analyserede musiktekster, lavede poesi, lærte om mediarepræsentation, sociale bevægelser og især marginaliserede kulturer. Som et resultat blev andre af livets realiteter behandlet, hvilket gav de unge selvtillid og sans for værdien af deres egne kulturelle baggrund.

Tænk videre:

- Hvordan tænker du på ideerne om *fremskridt* og *vækst*? Underviser du i forhold til disse begreber? På hvilke måder? Er ideen om *fremskridt* etnocentrisk?
- Har det faglige indhold, du underviser, en partikulære forfatter og historie (som fx i litteratur og kunst)? Eller underviser du ud fra en tilsyneladende "universel" viden (som fx geografi eller



TRANSCA

matematik)?

- Reflekter over om hvordan du opfatter målgruppen for din undervisning. Hvor har du denne opfattelse fra? Hvordan blev det produceret og forandret over tid?
- Søg eksempler på en 'universel viden' som vi ikke længere abonnerer på. Hvordan skabes 'universelle' forståelser fx af didaktik eller pædagogik?
- Hvilke læringsstile abonnerer du på? Underviser du alle dine elever på samme måde? Er indholdet af dine klasser altid det samme, eller tilpasser du det til dine elever?

KEY-WORDS/ KRYDS-REFERENCER

Eurocentrisme, Kulturrelativisme, Kolonialisme

Litteratur

Abu-Lughod, L. (2002). "Do Muslim Women Really Need Saving? Anthropological Reflections on Cultural Relativism and Its Others". *American Anthropologist* 104(3), 783-790.

Baker, M. (2008). *Teaching and Learning About and Beyond Eurocentrism: A Proposal for the creation of an Other School*. Retrieved April 25, 2020, from: https://www.academia.edu/1516858/Teaching_and_Learning_About_and_Beyond_Eurocentrism_A_Proposal_for_the_Creation_of_an_Other_School

Barnard, A. (2000). *History and Theory in Anthropology*. Cambridge University Press.

Brown, M. (2008). Cultural Relativism 2.0 *Current Anthropology*, 49(3), 363-383.

DaCunha, J. (2016). "Disrupting Eurocentric Education through a Social Justice Curriculum". *International Development, Community and Environment (IDCE)*. Master's Paper. Clark University. Retrieved April 25, 2020, from:

https://commons.clarku.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1087&context=idce_masters_papers

Hylland Eriksen, T. (1995). *Small Places, Large Issues. An Introduction to Social and Cultural Anthropology*. London: Pluto Press.

Moore, J. D. (2002). *Visions of Culture: An Introduction to Anthropological Theories and Theorists*. AltaMira Press.

Authors: Jelena Kuspjak, Danijela Birt Katić (CROATIA)

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.



Feltarbejde

Hvorfor læse denne tekst?

Feltarbejde er grundlaget for antropologisk arbejde og akademisk disciplin. I antropologi repræsenterer feltet et sted, en metode og en placering (Gupta og Ferguson 1997 i Sluka & Robbern 2012). Denne tekst hjælper dig med at forstå de forskellige betydninger begrebet feltarbejde har for antropologer. Måske er den enkleste måde at forklare feltarbejde på at sige, at det sker overalt hvor mennesker er til stede ved deres handlinger. Uddannelsesantropologer kan udføre feltarbejde for at undersøge, hvordan det er at være studerende, den sociale dynamik i klasselivet, lærerdiskurser, den indbyggede læring i skolens daglige rutiner og mere. Denne tekst vil udvide din viden om, hvad feltarbejde indebærer, og hjælpe dig med at tænke over, hvordan du kan supplere dit arbejde som lærer med forskellige former for etnografisk feltarbejde. Det anbefales, at du læser om dette koncept i kombination med andre begreber, for eksempel verdensskabelse og etnografisk blik.

Historisk kontekst

For at få indsigt i skiftende antropologiske forestillinger om feltarbejde vender vi tilbage til begyndelsen af antropologisk forskning. I slutningen af det 19. århundrede var de fleste antropologer såkaldte "lænestolsforskere", der ligesom mange andre forskere fra den periode skrev videnskabelige artikler fra deres biblioteker. I antropologien var disse baseret på beretninger samlet fra missionærer, koloniale regeringsembetsmænd, handlende og andre opmærksomme rejsende. Mange tidlige antropologer der rejste til udlandet på ekspeditioner, gennemførte det, der kaldes "antropologi fra verandaen", og observerede på afstand uden direkte at deltage i dagligdagen og begivenhederne.

To antropologer fra det tidlige 20. århundrede, Bronislaw Malinowski og Franz Boas, argumenterede begge for, at antropologer måtte komme i direkte, langvarig kontakt med de samfund de udforskede, for at lære deres sprog og for at observere og dokumentere kulturelle fænomener, mens de udfoldede sig. Deres feltarbejde blandt Trobriand øboere i det sydlige Stillehav og indfødte amerikanere på USAs nordvestkyst markerede en ny måde at arbejde etnografisk på, der stadig genklanger i nutidens antropologi.

Bronislaw Malinowski betragtes som 'faderen' af det langvarige feltarbejde der medfører deltagerobservation - en etnografisk feltteknik der stadig anvendes i antropologien i dag. B. Malinowski etablerede deltagerobservation som en central feltteknik. Denne form for feltarbejde indebærer et længerevarende ophold et bestemt sted, et 'felt', og tætte og endda personlige forbindelser med en bestemt gruppe mennesker for at lære mere om deres livsstil. At bo i nærheden og dele det daglige liv med ens samtalepartnere giver en antropolog mulighed for at opleve deres verden og det naturlige og kulturelle miljøes påvirkning af hinanden. Note-tagning som en central metode til etnografisk feltarbejde er fortsat en uundværlig del af feltarbejdet for antropologer.

Fra antropologiens begyndelse som en disciplin i slutningen af det 19. århundrede til nutidens antropologi har idéen og stedene for feltarbejde ændret sig meget. For eksempel begrænser antropologer ikke længere deres feltarbejde til fjerntliggende, ikke-industrielle samfund, men fokuserer i stigende grad på alle slags mennesker i bymæssige sammenhænge. Feltet er ikke nødvendigvis forbundet med en bestemt lokalitet, da feltet er konstrueret omkring et valgt tema, emne eller problem. George Marcus (1995) har kaldt denne fremgangsmåde etnografi



TRANSCA

med flere sider. Nye teknologier fjerner også barrierer for tid og afstand mellem antropologer og deres felter, således at den aktuelle feltundersøgelse ikke begrænses af 'at være der' eller ved at være sammen på samme tidspunkter. Antropologer går stadig til 'marken' for at udføre feltarbejde, men hvilke blandinger af 'lænestol', 'fra verandaen' eller intensivt fordybende feltarbejde dette medfører, har ændret sig meget.

a) Diskussion

Antropologer anvender en bred vifte af etnografiske feltteknikker. Men først skal de ankomme til feltet, lære 'de lokale' at kende, informere dem om deres forskningsmål og få adgang. Feltmetodologi inkluderer ikke-formelle samtaler, small talk og 'hangouts', interviews, deltagerobservation, kortlægning og landmåling, at skrive feltnotater og personlige dagbøger og udarbejdelse af slægtskabs- eller netværksdiagrammer. Den brede vifte af data, der således kan produceres, giver mulighed for "tyk beskrivelse" (Geertz 1973) og hjælper i en form for tæt beskrivelse læsere med at 'se' og bedre forstå individer, samfund og den observerede kulturelle praksis. Et træk ved antropologisk arbejde er, hvor lang tid der er brugt 'i felten'. Feltarbejde varierer fra et par uger til flere års ophold og arbejde med mennesker og deler så meget som muligt af deres hverdag.

Inden antropologen går, skal antropologen lave en detaljeret forskningsplan. Dette er en meget intens og kreativ proces, der involverer at definere emnet for forskningen, planlægge forskellige faser af forskningsprocessen, indlede kontakt og reflektere over metodologi. Det skal understreges, at det at ændre emner, forskningsfokus og planer undervejs er en del af enhver feltoplevelse, da feltarbejde også indebærer tilpasning til det, man møder i felten. Som sådan er arbejde udført i felten mere end bare 'dataindsamling', men en proces hvori man lærer ved at gøre og analysere, som processen skrider frem. Antropologen skal være opmærksom på, at han/hun ikke blot kan lave et detaljeret plan for feltarbejdet og forvente, at alt falder på plads (Hammersley og Atkinson 2007).

Målet med feltarbejdet er at skrive en detaljeret, beskrivende og analytisk etnografi om et samfund, den daglige liv for en gruppe mennesker, for bestemte fænomener eller begivenheder osv. Antropologer bestræber sig på at præsentere en livsstil på måder, der gør det ukendte velkendt eller det velkendte usædvanligt. Etnografi er i sagens natur sammenlignende, og god etnografi giver folk mulighed for at lære om andre kulturer, mens de også lærer at forstå aspekter af deres egen kultur på forskellige måder.

Feltarbejde er en integreret del af antropologisk videnskabelse. Arbejde i felten indebærer nye måder at kende, være og gøre gennem etnografiske møder. Etnografiske møder indebærer et samarbejde mellem etnografen og forskningsdeltagerne. Ifølge Sluka og Robben indebærer den nye etnografi, at det aldrig er nok bare at gå til feltet, bevæge sig væk fra din egen hverdag, observere, samtale og stille spørgsmål og lave en detaljeret etnografisk konto. Feltarbejde er ikke designet til en go-and-go-model (Hamilton 2009), og det er heller ikke begrænset til den spontane akkumulering af viden, der "sker", hvis vi nærmer os feltet som en ny og anderledes oplevelse. Feltarbejde inkluderer altid grundig forberedelse, grundig læsning af metodologisk, teoretisk og etnografisk litteratur samt valg af feltteknikker og metodologiske strategier (Potkonjak 2014).

At udføre feltarbejde ses undertiden som en levet relationel, kropslig og psykologisk proces, der forekommer lige så meget "udvendigt som indvendigt" af antropologen og mellem



TRANSCA

antropologen og hans forskningsdeltagere, jævnaldrende, professorer og andre (Spencer 2011). Feltarbejde i antropologi er følelsesmæssigt fantasifuldt såvel som erfaret for både antropologen som hans samtalepartnere (Hage 2010, Svašek 2010). Vi kan således afsluttende konkludere, at feltarbejde giver antropologer førstehåndsoplevelser af lokale steder og livsformer, hvordan folk taler om og tilskriver mening til hvad der foregår, og hjælper os med at forstå det ukendte ved den Anden (Hastrup 1995).

b) Praktisk eksempel

Antropologer har længe studeret lokale former for spædbarnpleje, børneopdragelse og indvielsesritualer. Uddannelsesantropologien blev etableret i USA i 1950'erne, men forblev et lille underfelt af antropologien i flere årtier. Først i 1980'erne vendte et større antal antropologer deres opmærksomhed mod uddannelsesmæssige kontekster og feltarbejde på skoler. Ifølge Delamont og Atkinson kan etnografier i uddannelseskontekster bedst beskrives som "forskning på og i uddannelsesinstitutioner baseret på deltagerobservation og/eller permanent optagelse af hverdagen i naturligt forekommende omgivelser" (1995: 15). I den forstand vil enhver skoleetnograf finde sig i en vanskelig opgave med at gøre velkendte, hverdagsituationer i klasseværelset underlige eller ukendte (Delamont og Atkinson, 1995; Spindler og Spindler, 1982).

Indfangning af den sociale kontekst ved kvalitative tilgange, herunder etnografisk og deltagende observation samt nedskrivning af detaljerede feltnotater, blev udviklet af uddannelsesantropologer. Nye initiativer blev overvejet i britiske folkeskoler for at forstå undervisningsformer og lærernes indflydelse på læringsprocessen. Projektet "Observational Research and Classroom Learning Evaluation - ORACLE" (1975-1980), blev lanceret ved University of Leicester School of Education. Projektet bragte en etnografisk indsigt i klasseværelsesprocesser, hvor forskere fokuserede på undervisning og læring, mens andre lignende projekter fokuserede mere på lærere og undervisning (Gordon et al. 2007).

Et andet eksempel peger på en vigtig publikation, der giver et indblik i, hvordan man udfører feltarbejde i pædagogisk antropologi, udarbejdet af Sara Delamont i bogen "Fieldwork in Educational Settings. Metoder, faldgruber og perspektiver" (2002) forenes og tager det bedste ud af sociologisk og antropologisk metode. Den største værdi af bogen er eksemplerne fra praksis, som kan inspirere læseren til at skabe sin egen vej, når han deltager i feltarbejde.

Tænk videre:

- I hvilken del af dit arbejde kunne feltarbejde introducere klassen for nye måder at lære på?
- Få eleverne til at lave en lille lokal eller regional etnografi, der behandler hverdagen generelt eller fokuserer på et bestemt emne.
- Diskuter med eleverne, hvad etnografi kan sige om livet i lokalområdet. Bed eleverne om at sidestille data fra den lokale etnografi med makroniveauer og begivenheder.

KEY-WORDS

Empirical research, methodology, ethnography, ethnographic gaze

Litteratur

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



TRANSCA

Atkinson, P. (1990). *Ethnographic Imagination: Textual Constructions of Reality*. Routledge

Clifford, J., G. Marcus. (1986). *Writing Culture, The Poetics and Politics of Ethnography*. California University Press.

Delamont, S. & P. Atkinson (1980). "The Two Traditions in Educational Ethnography: sociology and anthropology compared", *British Journal of Sociology of Education*, 1/2: 139-152.

Delamont, S. & P. Atkinson. (1995). *Fighting Familiarity: Essays on Education and Ethnography*. Cresskill, N.J.: Hampton Press.

Delamont, S. (2002). *Fieldwork in Educational Settings. Methods, Pitfalls and Perspectives*. London: Routledge.

Geertz, C. (1973). *Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture*, In "The Interpretation of Cultures": New York: Basic Books: 3-32.

Gordon, T., Holland J., E. Lahelma. (2007). "Ethnographic Research in Educational Settings". In *Handbook of Ethnography*. P. Atkinson et al. (eds). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage Publications: 188-204.

Hage, G. (2010). Hating Israel in the Field: On ethnography and political emotions, In *Emotions in the Field: The Psychology and Anthropology of Fieldwork Experience*. James Davis & Dimitrina Spencer (eds). Stanford University Press: 129-155.

Hamilton, A. J. (2009). "On the Ethics of Unusable Data". In *Fieldwork is not What it Used to Be. Learning Anthropological Method in a Time of Transition*. J. Faubion & G. Marcus (eds.) London: Cornell University Press: 73-88.

Hammersley, M., P. Atkinson. (2007). *Ethnography: Principles in Practice*. London. New York: Routledge.

Hastrup, K. (1995). *A Passage to Anthropology. Between Experience and Theory*. London: Routledge.

Marcus, G. (1995). "Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography". *Annual Review of Anthropology* 24: 95-117.

Potkonjak, S. (2014). *Teren za etnologe početnike*. Zagreb: HED biblioteka - FF press.



TRANSCA

Spencer, D. (2011). "Emotions and the Transformative Potential of Fieldwork: Some Implications for Teaching and Learning Anthropology." *Teaching Anthropology* 1/2: 68-97.

Svašek, M. (2010) "On the Move: Emotions and Human Mobility". *Journal of Ethnic and Migration Studies* 36/6: 865-880.

For videre læsning:

Agar, M. H. (1980). *The Professional Stranger: An Informal Introduction to Ethnography*. New York: Academic Press.

Antonius C.G., M. R., Jeffrey, A. Sulka. (2006). *Ethnographic Fieldwork: An Anthropological Reader*, Wiley-Blackwell.

Atkinson, P. A., Delamont, S. (1980). "The two traditions in educational ethnography: sociology and anthropology compared", *British Journal of Sociology of Education*, 1/2: 139–52.

Barley, N. (1983). *The Innocent Anthropologist*, Harmondsworth: Penguin.

Becker, H.S. (1952). "The career of the Chicago public schoolteacher", *American Journal of Sociology* 57: 470–7.

Behar, R., Gordon, D. (eds) (1995). *Women Writing Culture*, Los Angeles: University of California Press.

Coffey, A. (1999) *The Ethnographic Self*, London: Sage.

Marcus. G. 2007. "How short can fieldwork be?" *Social Anthropology*. 15/3: 353-367.

Okely, J. 2007. "How short can fieldwork be?", Debate with G. Marcus. *Social Anthropology*. 15/3: 353-367.

Okely, J. (2011). *Anthropological Practice: Fieldwork and the Ethnographic Method*. Berg Publishers.

Okely J. (2012). "Anthropological Practice. Fieldwork and the Ethnographic Method". London: Berg.

Pollard. A. (2009). "Field of screams: difficulty and ethnographic fieldwork". *Anthropology Matters*. 11/2, 1-24.

Watson, C. W. (1999). *Being There: Fieldwork in Anthropology (Anthropology, Culture and Society)*. Pluto Press.

Forfattere: Danijela Birt Katić, Jelena Kupsjak (Croatia)

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.

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



Flersprogethed

Hvorfor læse denne tekst?

Du skal læse denne tekst, hvis du er interesseret i at håndtere flersprogethed i klasseværelset. Du har sandsynligvis også børn eller unge i din klasse, eller folk du kender, der har et andet sprog end dig selv. Social og kulturel antropologi handler blandt andet om opfattelsen af den "anden" - det har således også at gøre med sprog. Forhåbentligt kan følgende tekst berige dit perspektiv på emnet.

Historisk kontekst

Området Sprogsocialisering (LS) er tæt knyttet til andre læringsteorier, da sprog er en integreret del af læring og er tæt knyttet til kulturel praksis. LS er optaget af, hvordan sprog former vores sociale forhold, hvordan socialisering foregår gennem udvekslings- og reproduktionsprocesser, og hvordan sociale identiteter formes af sprog. Den undersøger, hvordan læring og kulturelle betydninger eller praksis trænes og deles. LS kom til i løbet af 70'erne og i begyndelsen af 80'erne.

Et vigtigt fund var, at undersøgelserne etablerede en forbindelse mellem sprogbrug, social baggrund og skolen. Det var Bernstein der sagde i 1974, at skoler er steder for reproduktion af sociale uligheder, fordi eleverne har et andet sprogmiljø derhjemme. Heri lå hans skelnen mellem den detaljerede og den begrænsede kode - efter at skolen kun har markedsført den detaljerede kode for børn fra arbejderklassen og således med en anden social og sproglig baggrund, er det for eksempel meget sværere at deltage i undervisningen. Ved kun at legitimere ét ønsket sprog og ignorere forskellene mellem hjem og skole, reproduceres uligheder i klassen. Dette gælder alle studerende, der taler et andet modersmål end det, der hersker i skolen.

Diskussion

Næsten al uddannelse og opdragelse formidles gennem sprog. Sprog er derfor en integreret del af læring og er tæt knyttet til kulturel praksis. Børn og unge, der er vokset op med to eller flere andre sprog end det "første sprog", er normalt repræsenteret i uddannelsesinstitutionerne. Dette åbner muligheder, fordi ideen om, at ethvert sprog



TRANSCA

betragtes som en værdifuld ressource, nu er blevet udbredt. Desværre udnyttes disse flersprogede kompetencer ofte ikke. De sociale aktører i uddannelse, der ønsker at bruge og promovere denne ressource positivt, står desværre ofte med utilstrækkelig vejledning og støtte, og bliver ofte konfronteret med modsatte ideologier. Faktisk er hegemoniske strukturer meget fremherskende i uddannelsessystemet, idet der skelnes mellem "gode" og "dårlige" sprog eller formidles forforståelser og værdier over for medlemmer af andre sproggrupper. Magtstrukturer og uligheder er ofte systematisk skabt eller håndhævet af sprog i uddannelse og fratager dele af befolkningen lige deltagelse i uddannelse og muligheder samt har tendens til at knytte specifikke sproggrupper til specifikke attributioner og værdier.

Selvom børn fra flersprogede familier ofte har et stort repertoire af kulturelle og sproglige evner, fordi de vokser op i forskellige sammenhænge, bruges de fleste af disse ressourcer ikke. Dette er påvist gennem en række undersøgelser i USA om studerende med latinamerikansk baggrund og andre sproglige minoriteter. Institutionelle forventninger og reaktioner til personer med en bestemt oprindelse komplicerer ofte sproglig udvikling og uddannelse. Sproglige ideologier danner holdninger til studerende, der begrænser børns evner fra starten, for eksempel fordi de er knyttet til arbejderklassen og relaterede forventninger.

En amerikansk-etnografisk undersøgelse på en gymnasium om "engelsk som et andet sprogprogram" (ESL) fandt ud af, at latinamerikanere ikke tilskriver deres deltagelse i specielle sprogklasser deres sproglige "underskud", men snarere som en vurdering af deres baggrund og modersmål og dermed som et tegn manglende intellektuel og evne. Samtidig viser mange lærere i disse klasser frustration såvel som negative holdninger og antagelser om, at eleverne ikke er motiverede, dovne og utaknemlige. Dette afspejles også i en undersøgelse fra 2008, der dokumenterer, at latinamerikanere i gennemsnit forbliver i sådanne programmer dobbelt så længe som hvide eller asiatiske studerende. Kurser, der fokuserer på underskud og er som et resultat mærket (engelsk som et andet sprog) kan derfor have nogle problematiske konsekvenser for studerende, da de ofte ikke kan opbygge en positiv identitet med denne markør.

c) Praktisk eksempel

Den etnografiske metode til "Discursive Shadowing", som her nævnes som et eksempel på andre vigtige antropologiske metoder, kan forklare strukturelle problemer i hverdagen for



TRANSCA

lærere generelt, og i tilsynet med fremmedsprogede og / eller flersprogede studerende i felten, som normalt ikke ville være synligt.

Forskningsemnet, i dette tilfælde en tosproget lærer, vil bære en mikrofon og en lydoptager i skole i en længere periode (i dette tilfælde i et år), og registrere alt, hvad der sker, mens forskeren følger ham til forskellige steder og situationer via deltagende observation.

Mohammed, den tosprogede ledsagende lærer, var ansvarlig for somaliske studerende på de lave klassetrin i Ullstad, Norge - De der har været i Norge mellem otte måneder og fem år og kun havde lidt formel uddannelse. Typiske situationer han blev konfronteret med i sit arbejde var, at disse studerende flygtede fra en prøve i matematik eller ikke mødte op, fordi de var bange for at mislykkes eller ikke forstod opgaverne. Mohammed drøftede disse sager med de studerende, som han senere forsøgte at finde i skolen og til sidst fandt dem i korridoren eller med forskeren, men aldrig med en af de faste lærere. Sidstnævnte viste ikke nogen interesse i at forstå årsagerne eller beskæftige sig med problemløsning, men beskæftigede sig snarere udelukkende med de "normale" studerende. Forsøg på at hjælpe eleverne, såsom Muhammeds forespørgsmål om, at de fik lov til at bruge en ordbog til testen til at forstå spørgsmålene, blev afvist, selvom dette er en legitim metode i tosproget undervisning.

Denne undersøgelse viser, at trods en passende policy of at bruge ledsagende lærere til at støtte fremmedsprogede studerende, kan implementeringen muligvis være utilstrækkelig, fordi der på den ene side er magtstrukturer (kløften mellem de almindelige lærere og ledsagende lærere), og der på den anden side mangler passende instruktioner og fælles procedurer.

Tænk videre

Tænk på, hvordan evnen til at udtrykke dig selv dagligt på dit første sprog berører din identitet?

Forestil dig, at du diskuterer med nogen om et følelsesmæssigt emne for dig. Overvej, hvis du i sådan et øjeblik tvinges til at bruge et andet sprog, som du blot er gået igang med at lære.

Hvordan manifesteres flersprogethed i dit arbejde, og hvordan håndterer du det i klassen?



TRANSCA

Kilder

BEQUEDAN-LOPEZ, Patricia and HERNANDEZ Sera Jean. 2011. Language Socialization across Educational Settings. In: Levinson, Bradley A.U. / Pollock, Mica (Hg.), A Companion to the Anthropology of Education. Chichester: Wiley-Blackwell (pp. 197-211).

CREESE, Angela and DEWILDE Joke. 2016. Discursive Shadowing in Linguistic Ethnography. Situated Practices and Circulating Discourses in Multilingual Schools. *Anthropology & Education Quarterly* Vol. 47 (3): pp. 329-339.

DRAXL, Anna-Katharina. 2013. Der Wert von Sprachen: Fragen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext. In: Binder, Susanne/Hanna Klien/Eva Kössner (Hg.): Wenn KSA zur Schule geht: Kultur- und Sozialanthropolog_innen im Bildungsbereich zwischen Forschung und Praxis. Konferenzbericht: 8. Tage der Kultur- und Sozialanthropologie 2013. *Austrian Studies in Social Anthropology.*, Sondernummer KSA-Tage 2013, 27 p.: S. 7-11.

URL: https://www.univie.ac.at/alumni.ksa/images/text-documents/ASSA/ASSA-KSA2013_WennKSAzurSchuleGeht.pdf. Zugriff: 1.6.2017

McCARTY, Teresa L. and WARHOL Larisa. 2011. The Anthropology of Language Planning and Policy. In: Levinson, Bradley A.U. / Pollock, Mica (Hg.), A Companion to the Anthropology of Education. Chichester: Wiley-Blackwell (pp. 177–190).

MULSBARY, Christine. 2014. „Will this hell never end?“. Substantiating and Resisting Race-Language Policies in a Multilingual High School. *Anthropology & Education Quarterly* Vol. 45 (4): pp. 337-390. American Anthropological Association.

RYES, Angela and WORTHAM Stanton. 2011. Linguistic Anthropology of Education, Stanton Wortham and Angela Ryes. In: Levinson, Bradley A.U. / Pollock, Mica (Hg.), A Companion to the Anthropology of Education. Chichester: Wiley-Blackwell (pp. 137–153). American Anthropological Association.

Authors

Christa Markom & Jelena Tomic



Gensidighed

Hvorfor læse denne tekst ...

I bredeste forstand refererer udtrykket gensidighed til noget indbyrdes - det er et system for gensidig udveksling. Som du måske ved, handler gensidighed ikke kun om udveksling af varer, gaver og viden, men kan også henvise til tjenester eller gerninger. Selv om det er overfladisk, er denne udveksling på en eller anden måde idealiseret som værende frivillig, men hvis du kigger dybere, kan du se, at det give gaver også indebærer et socio-moralsk pres. Man kan nemlig forvente sociale sanktioner, hvis man ikke gengælder en gave, hvilket (i værste fald) kan føre til afslutningen af en social relation. Gensidighed er således kendetegnet ved, at det både er gratis og obligatorisk. Man behøver ikke at give noget tilbage lige efter den første gave. Det kan tage ret lang tid at returnere en gave (Mauss, 1997). Et eksempel på en gensidig handling i en uddanneleskontekst kunne være: En studerende hjælper en anden studerende med matematikhjemmearbejdet. Hun videregiver sin viden. Hun forventer, hvis hun får brug for hjælp til at lære noget andet, at han derefter vil støtte hende. Hvis han nægter, vil det føre til en dårlig stemning mellem de to eller endda til afslutningen på et venskab.

Historisk kontekst

En af de første lærde, der undersøgte gensidighedsprincippet, var Malinowski på Trobriand-øerne. Her opdagede han et byttesystem, som af indbyggerne blev omtalt som "Kula". I Kula-ringen (en ring af øer) cirkulerer halskæder i den ene retning og armbånd i den anden retning. Hvis der blev givet en halskæde, skal dette være tilbagebetalt med et armbånd. Det er vigtigt, at disse smykkestykker ikke opbevares, men altid videresendes. Ære og prestige stiger, jo mere du giver væk. Tiden mellem at give og returnere kan være minutter eller år. Det er dog forbudt at give noget tilbage med det samme, da dette i stedet vil svare til et handelsforhold, hvilket ikke er tilfældet her. Det skal i stedet ses som en religiøs-symbolisk donation.

Max Weber behandlede også begrebet gensidighed, men mere indirekte med at udvikle begrebet "social handling". Hans fokus var ikke på gensidig handling, men på gensidig forventning. På lignende måde som Georg Simmel var den første, der skrev om gave og gensidighed i sit arbejde. Han sagde, at enhver interaktion mellem mennesker er formet af



TRANSCA

en balance mellem at give og tage. Marcel Mauss skrev også, i 1925, om et fænomen, som han kaldte "gaven". Her bruger han Kula-systemet fra Trobriand-øerne som en model for at skabe sin teori om gaveudveksling. Mauss undersøgte også et system kaldet "potlach". Kernen i dette udvekslingsystem er, at alle giver så meget som muligt væk. Jo mere man giver, jo bedre bliver ens ry. Hvis der gives noget til en person, er det påkrævet at give noget tilbage. Det handler altså ikke om selve gaven, men om processen med at give og overgå hinanden. (Mauss, 1997).

Diskussion

Gensidighed henviser til den gensidige compensation for "forpligtelse". Det handler ikke overfladisk om udveksling af gaver eller materielle varer. Det er ikke selve gaven, der er i forgrunden, men de forhold, der opstår i gensidighed. Systemet for gensidighed er længe blevet betragtet som en del af menneskelig adfærd. Som nævnt ovenfor antager Georg Simmel, at enhver interaktion mellem mennesker involverer et system for at give og tage. De forhold der opstår er ofte af længere varighed. På den ene side skyldes dette, at der kan gå en vis tid mellem at en give bliver givet og en anden bliver returneret. Det er ofte forankret i et samfunds normer, om en gave muligvis ikke returneres med det samme, fordi det således ville blive set som en engangstransaktion. Altså handler det snarere om et udvekslingsforhold, der eksisterer over en længere periode. Stegbauer (2011) adskiller fire former for gensidighed: direkte, generaliseret, gensidighed mellem positioner og gensidighed af perspektiver (ibid.).

Direkte gensidighed handler om en direkte udveksling mellem to eller flere mennesker. De udvekslede gaver svarer til at afvikle den respektive gæld med den anden. Mauss opretter følgende regel for udveksling af gaver. Først donerer en person en åbningsgave. Dette efterfølges af accept af denne gave. Dette er obligatorisk, og standarder og regler gælder ofte. I slutningen skal der gives en gave retur (Mauss, 1997).

Især inden for uddannelsesområdet, og dermed udveksling af viden, involverer gensidighed alle der er en del af det pædagogiske / skolegangsrelaterede. Ifølge Wolcott betragtes gensidighed her som noget negativt ("negativ gensidighed"), fordi få lærere kan forestille sig, hvad eleverne kan undervise dem (Wolcott, 1977).

Generaliseret gensidighed betyder på den ene side generalisering over en periode og på den anden side generalisering af en gruppe, som man føler man hører til. Med en generalisering



TRANSCA

over en periode henvises der til en afsluttet handling der ikke længere kan tilskrives foregående handlinger. Et eksempel ville være indbyrdes gensidighed. Her kan forholdet mellem forælder og barn bruges som eksempel. Børn har brug for meget hjælp fra deres forældre i deres tidlige år, men de kan ikke nødvendigvis give noget tilbage i kraft af deres unge alder. Dette kaldes dermed en udsættelse af returneringstjeneste.

Gensidighed af roller refererer til forholdet mellem to personer. Rollerne, som disse to mennesker tager, tilskrives til dels deres miljø, men de handler også uafhængigt. Gensidigheden opstår ved, at den ene rolle producerer den anden. Den ene persons forventning skaber en gensidig forventning hos den anden person. Et eksempel på dette ville være det klassiske forhold mellem lærer og studerende. Eleverne forventer, at læreren skal lære dem noget, mens læreren forventer, at de studerende er opmærksomme og fokuserede.

Gensidighed mellem perspektiver er knyttet til rollernes gensidighed. Det har således at gøre med en persons evne til at være empatisk overfor en anden person. Hvis vi igen bruger ovenstående eksempel, vil eleverne have forventninger til lærerens undervisning, men vil også være i stand til at sætte sig selv i lærerens perspektiv og prøve at forstå deres synspunkter.

Praktisk eksempel

Ruth Paradise og Mariette De Haan lavede deres studie med børn og unge i Mazahua, en oprindelig befolkningsgruppe i det centrale Mexico. Mange af dem taler spansk, når deres forældre sender dem til offentlige skoler, hvor kun spansk undervises, og hvor der ofte er en mangel på interesse for tosproget eller interkulturel uddannelse. Børnene lærer dog af deres forældre at skifte mellem to roller - De er både "videnudbydere" og derefter "observerende hjælpere". Idéen bag dette er, at alle i et samfund kan være til hjælp og lære fra sig i specifikke situationer. Denne gensidige udveksling af viden begynder allerede i barndommen og fortsættes senere i skolerne. I en undersøgelse ved en oprindelig skole i Mazahua blev dette system for gensidig videnudveksling observeret blandt studerende såvel som mellem lærere og studerende. Eleverne sad sammen i klasseværelserne i grupper af mellem to og seks personer. De udførte deres egne opgaver, men blev ved med at se på, hvad de andre gjorde, automatisk korrigerede fejlene og hjælpe hinanden. På samme tid bad ingen af eleverne aktivt om hjælp - derimod tilbød de den. Hvis en lærer forklarede noget, blev han afbrudt af studerende, der ville vide noget mere eller stillede spørgsmålstegn ved, hvad der var blevet sagt. Eleverne bidrog med deres viden og deltog aktivt i klassen. Dette system



TRANSCA

bruges også delvist af studerende i offentlige skoler. Efter timen dannes der grupper, der lærer sammen og hjælper hinanden. Under selve lektionerne er lærerne dog i kontrol. I et forsøg på at introducere Mazahua-systemet i en offentlig skole følte lærerne tab af kontrol over undervisningen såvel som tab af hierarki og autoritet. "Det ville have været pinligt og ubehageligt," forklarede en af de deltagende lærere. For at kunne bruge dette system i offentlige skoler, ville det være nødvendigt at ændre på det klassiske "lærer-studerende-forhold" - ikke kun lærere kan videregive viden, også studerende har allerede deres egen specifikke viden. Ikke kun studerende, men også lærere kan lære. (Paradise & De Haan, 2009)

Tænk videre

Hvilke fremgangsmåder og / eller systemer for gensidighed kan jeg identificere inden for mit arbejdsområde? Er disse frivillige, og hvem er de primære initiativtagere og agenter?

Hvilke muligheder for gensidig udveksling kunne der være mellem mig og eleverne?

Hvad kan jeg gøre for at fremme gensidighed mellem mine studerende?

Kilder

Mauss, M. (1997). Die Gabe. In M. Mauss, *Sozialologie und Anthropologie 2* (S. 20-137). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Paradise, R., & De Haan, M. (13. Juli 2009). Responsibility and Reciprocity: Social Organization of Mazahua Learning Practices. *Anthropology & Education Quarterly*, S. 187-204.

Stegbauer, C. (2011). *Reziprozität-Einführung in soziale Formen der Gegenseitigkeit*. Deutschland: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wolcott, H. (1977). *Teachers Versus Technocrats: An Educational Innovation in Anthropological Perspective*. Oxford: Altamira Press.

Authors

Christa Markom & Jelena Tasic



Den skjulte læseplan

Hvorfor læse denne tekst...

Begrebet med den skjulte læseplan er nyttigt til 1) at udforske implicit viden, moralske antagelser og hierarkiske design indlejret i og formidlet gennem skolens organisering og klasseværelsesrutine - og 2) vurdere deres indvirkning på børns læring, følelse af tilhørighed og identitetsdannelse. Begrebet hjælper os med at reflektere over skolens modsigelser ved at henlede opmærksomheden på, hvordan bestræbelser på at indprente værdier af demokratisk lighed kan føre til opretholdelse af klassebaseret hierarki, eller hvordan udvidelse af universel læsefærdighed har tendens til at rides hårdt over lokale læsefærdigheder.

Den skjulte læseplan er et mudret koncept. Det rejser spørgsmål om, hvordan en 'læseplan' bliver skjult, hvem skjulte den for hvem, og hvorfor. Det rejser også spørgsmål om, hvor og hvordan børn finder 'skjulte meddelelser'. Fordi det betegner aftalt spil, eller andet negativt samspil, bruges begrebet oftere til at afsløre negative snarere end positive konsekvenser af skolegang. Fordi den ikke giver nogen læringsteori, forbliver de fleste analyser af konsekvenserne af 'skjulte læseplaner' spekulative.

På trods af disse ulemper inkluderer vi konceptet her for at tilskynde til refleksion over samspillet mellem pædagogiske, institutionelle og sociale læringsmiljøer og det vigtige spørgsmål om, hvordan mennesker lærer, hvad der ikke eksplicit undervises.

Historisk kontekst

For at redegøre for vedholdenheden af modstridende og uønskede træk ved samfundet trak Robert Merton (1956) en skelnen mellem manifest (tilsigtet) og latent (utiltsigtet) funktion for at henlede opmærksomheden på de mange indirekte eller implicite konsekvenser af folks handlinger (Helm 1971). Med udgangspunkt i Deweys opfattelse af 'collateral learning' og Dreebens 'uskrevne læseplan' skabte P. W. Jackson (1968) udtrykket 'skjult læseplan' for at udforske de stiltiende eller implicite budskaber, der blev formidlet gennem hverdagens klasseværelsesrutiner (Cornbleth 1984, 35). Hans mål var at undersøge, hvordan børn oplever moralsk gennemsyrede rutiner for at skiftes til at snakke, sidde stille, lytte, stille sig, og hvordan lærere udøvede deres evaluerende og disciplinære autoritet.

Jackson hævdede, at studerende for at få succes i skolen skal beherske både 'officielle' og 'skjulte' læseplaner (1968: 33-34). De skal opfylde akademiske krav, mens de navigerer i sociale intimiteter i overfyldte klasseværelser, løbende evaluering af lærere og jævnaldrende og lærernes pædagogiske autoritet til at definere og beslutte (1968: 35-36).

Begrebet 'den skjulte læseplan' var populær i 1970-1980'erne i kritiske studier af skolens rolle som en økonomisk og politisk institution. I *Social Education in the Classroom: The Dynamics of the Hidden Curriculum*, Giroux og Penna (1979) udfordrer den 'naive' idé, at læseplanreform alene kan løse igangværende problemer med instruktion og læring. De definerer den skjulte læseplan som udtalte normer, værdier og overbevisninger, der overføres til studerende gennem underliggende meningsstrukturer i både formelt læseplanindhold og hverdagslivet i



TRANSCA

klasseværelset (1979: 22). Når stiltiende formidlet som objektiv, faktuel viden og ubestridte sandheder, uundersøgte kulturelle selvfølgeligheder, ideologiske holdninger og den sociale kontrol, der er forbundet med disse, undergraver potentielt demokratiske uddannelsesmål (1979: 21-22).

Vallance hævder, at social kontrol altid har været et træk ved offentlig skolegang, ofte anset for gavnlige for dens bidrag til samfundsmæssig samhørighed (jf. Durkheim). I betragtning af at hverdagslige skolerutiner ikke er skjult, men åbent udført, antyder Vallance, at 'opdagelsen' af den skjulte læseplan i 1960'erne havde mere at gøre med det faktum, at skolens 'kontrolfunktion' var blevet slettet fra de nuværende rationaler for offentligheden uddannelse (1973-4: 5-6).

Ved hjælp af forestillingen om den skjulte læseplan i betydningen af en 'skjult dagsorden' har studier behandlet uddannelsesparadokser, såsom hvordan offentlige skoler taler til ideologier om social lighed, mens de gengiver hierarkier baseret på social klasse, race og køn. For nylig er begrebet skjult læseplan blevet anvendt i kritiske studier af medicin, videnskab, musik og fysisk uddannelse for at udforske implicite kønsforståelser og udførelse af professionalisme.

Diskussion

I lighed med begreber som 'kultur' og 'diskurs' eksisterer en 'skjult læseplan' ikke 'derude' for at blive opdaget. Det er en analytisk syntese, konstrueret fra observerbar social organisation og adfærdsmønstre, specielt til en bestemt lokalitet. Som undersøgelsesdomæne er det nyttigt for at reflektere over 1) forholdet mellem skole og samfund og 2) metakommunikation (Bateson 1972), der er forbundet med al institutionel praksis. Forsøg på at afgrænse klare grænser mellem officielle og skjulte læseplaner er ikke frugtbart, da de sociale, didaktiske, moralske, følelsesmæssige og kognitive aspekter af for eksempel at lære brøkregning eller vikingehistorie i klasselokaler med 20-30 studerende uundgåeligt er viklet ind i hinanden; de er samtidig og uadskillelige.

Den skjulte læseplan er blevet flittigt omfortolket som det 'uskrevne', 'ikke-studerede', 'latente', 'implicitte' og 'skjulte' 'ikke-akademiske resultat', 'biprodukter', 'rester' eller 'sekundære konsekvenser' af skolegang (Vallance 1973-4: 6-7). Denne konceptuelle rod gør det vanskeligt at fastslå, hvad der udgør en uskrevet læseplan, styrken af dens indflydelse og de mekanismer, hvormed den fungerer. Som Dreeben spørger: 'Hvis den uskrevne læseplan virkelig er uskreven,' skjult, stiltiende og latent, hvordan ved vi, at den er der og har en indvirkning, som vi skal være opmærksomme på?' (1976: 114). For ham var den 'uskrevne læseplan' et bekvemt kort udtryk for kulturelle og strukturelle aspekter af skolens organisering og undervisning og implikationen af, at børn udleder tænkemåder, sociale normer og adfærdsprincipper fra deres langvarige involvering i disse arrangementer (1976: 112). F.eks. ved overvågning af deres skolemiljøer for at vurdere tilstande og grænser for passende adfærd, vil skolebørn sandsynligvis finde ud af, at vikarer ikke er 'rigtige' lærere og derfor ikke behøver at blive behandlet med sammenlignelig respekt.

'Opdagelsen' af den skjulte læseplan var berørt af beskyldninger om, at skoler systematisk underviser mere end de hævder at undervise (Vallance 1973-4: 5). Imidlertid gælder dette



TRANSCA

generelt for den menneskelige tilstand. Fordi ord reducerer handlingens kompleksitet, gør folk altid mere, end de hævder at gøre. Hvis du forsøger at beskrive 'alt, hvad der foregår' i et klasseværelse til enhver tid, opdager du hurtigt, at du umuligt ikke kan forstå ordene alle de handlinger og konsekvenser af handling, som dine sanser opfanger. Men ved at være opmærksom på nogle af diskontinuiteterne mellem at handle og tale (og de mønstrede relationer mellem dem) får vi spor til at forstå en given situation. For eksempel, hvis lektioner, der officielt er planlagt til at starte kl. 8, ofte starter kl. 8:15, kan vi udlede, at lektionerne 'virkelig' starter 15 minutter senere end planlagt.

En skjult læseplan fungerer angiveligt til at indprente moralske værdier, træne lydighed og føjelighed og socialisere børn på måder, der opretholder etablerede strukturer i klasse, køn og race. Ideen er, at former for social kontrol indlejret i en skoles organisation og daglige rutiner 'instruerer' børn om normative og moralske måder at være i verden på. Ved at påvirke deres adfærdsmønstre og tanker tilbyder disse arrangementer bestemte versioner af verden og udgør 'praktiske problemer' for børn at overveje. Sådanne 'problemer' kan omfatte, hvorvidt man skal skære fremad i kø for at være sammen med en god ven, eller om man skal dele sine druer med alle ved bordet eller bare Louise. De kan også omfatte at finde ud af, hvordan man tænker og føler når man bliver bedt om at 'ikke opføre sig som en i nulte klasse', eller at man risikere at 'komme bagud.' De omfatter at finde ud af om man skal 'snakke med' eller 'putte sig' i klasses Diskussioner, der truer med at afslører forskelle i familiebaggrund, der gør en forskel.

b) Etnografisk eksempel

En gåde ved uddannelse er, at reformer ofte ikke medfører de ønskede ændringer; snarere svarer de til lidt mere end at lappe på status quo. For at forklare denne tilstand henvender nogle forskere sig til den skjulte læseplan. Selvom sådanne undersøgelser ofte er teoretisk tykke og etnografisk tynde, udgør de et problem, der er værd at være opmærksom på.

I artiklen, *Critical Race Theory, Multicultural Education and the Hidden Curriculum of Hegemony*, Michelle Jay vender tilbage til det skjulte læseplans rolle i skolen for at hævde at det "gør det muligt for uddannelsesinstitutioner at argumentere til støtte for multikulturelle initiativer og samtidig undertrykke multikulturel uddannelses transformativ muligheder." (2003: 3). Jay tager fat på pluralistiske bestræbelser i USA for at revidere læseplanerne for samfundsfag for at gøre det mere repræsentative af USA's pluralistiske befolkning. Målet er at udfordre racisme, reducere fordomme og diskrimination, give lige muligheder og social retfærdighed for alle og udstyre børn med viden, holdning og færdigheder til at leve i en forskelligartet nation og verden. Alligevel, som Jay bemærker, på trods af sin trediveårige historie og nogle væsentlige fremskridt, kæmper multikulturel uddannelse stadig med at få indflydelse på amerikansk uddannelse (2003: 4).

Med udgangspunkt i Gramscis opfattelse af hegemoni og kritisk race teori, teoretiserer Jay den skjulte læseplan som en 'hegemonisk enhed', der på trods af reformatorenes gode intentioner 'suger multikulturelle initiativer tilbage til systemet', hvilket forhindrer væsentlige ændringer i den nuværende orden (2003: 4). Jay stiller spørgsmål til rollen som den skjulte



TRANSCA

læseplan spiller i amerikanske skoles manglende evne til at uddanne mindretalsstuderende og bemærker, at transformationer fra multikulturelle initiativer truer magtordninger, der privilegerer hvide. I stedet for at se foranstaltninger til at opretholde denne magtposition som simpel dominans ovenfra fokuserer Jay på 'hegemoniske strategier' (forhandling, inkorporering og koncession) med det formål at sikre overholdelse. I betragtning af mangfoldigheden i den amerikanske befolkning kan multikulturel uddannelse ikke afvises. Det kan dog 'inkorporeres' gennem læseplanstilføjelser, årlige fejring og ideologisk assimilering på måder, der holder det ideologisk sikkert og holder afstand fra enhver reel spørgsmålstejn ved et system, der tillader racistisk, sexistisk og klassebaseret undertrykkelse at fortsætte (Jay 2003: 6).

Jay sætter en 'skjult læseplan', der indprenter 'værdier, holdninger, ideer, mål og den dominerende klasses kulturelle og politiske betydninger' i centrum af skolens kulturelle og sociale reproduktion. Påstand om, at reproduktionskræfterne ved skolegang forhindrer transformationer, der søges af pluralistiske initiativer, og således opretholder hvidt privilegium, frembringer Jay et sandsynligt teoretisk argument, men desværre, ligesom mange forskere før hende, meget lidt etnografisk bevis for, hvordan dette rent faktisk fungerer i praksis.

Tænk videre:

1. Identificer en praksis eller rutine på din skole, der eksemplificerer en 'skjult læseplan.' Beskriv denne rutine eller praksis i detaljer, og diskuter, hvilken 'stiltiende besked' den tilbyder børn, og hvordan de har tendens til at reagere eller respondere.
2. Identificer en politik eller læseplanreform, de ændringer, den havde til hensigt at medføre, hvad der faktisk ændrede sig eller ikke. Diskuter, hvad der tillader, at nogle handlinger og rutiner fortsætter på trods af intentioner om at ændre dem.

KEY-WORDS/ KRYDSREFERENCER

Implicit viden, doxa, kulturelle modeller, hegemoni, verdensskabelse, enkulturation

Sources:

Bateson, G. (1972) 'A Theory of Play and Fantasy.' In *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. University of Chicago Press.

Cornbleth, C. (1984) 'Beyond Hidden Curriculum?', *Journal of Curriculum Studies*, 16:1, 29-36,

Dreeben, R. (1976) 'The Unwritten Curriculum and Its Relation to Values.' *Journal Of Curriculum Studies*, 8(2): 111-124.

Giroux, H.A. and A.N. Penna (1979) 'Social Education in the Classroom: The Dynamics of the Hidden Curriculum.' *Theory & Research in Social Education*, 7(1): 21-42.

Helm, P. (1971) 'Manifest and Latent Functions.' *The Philosophical Quarterly* 21(82): 51-60.



TRANSCA

Jackson, P.W. (1968) *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.

Jay, M. (2003) 'Critical Race Theory, Multicultural Education, and the Hidden Curriculum of Hegemony.' *Multicultural Perspectives: An Official Journal of the National Association for Multicultural Education*. 5(4): 3-9.

Vallance, E. (1973-4) 'Hiding the Hidden Curriculum: An Interpretation of the Language of Justification in Nineteenth-Century Educational Reform. *Curriculum Theory Network*. 4(1):5-21.

Forfatter: Sally Anderson

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.



TRANSCA

Identitet

Hvorfor læse denne tekst ...

Begrebet social identitet refererer til dobbelt identifikationsprocesser, både til hvordan enkeltpersoner identificerer sig selv og hvordan de identificeres af andre. Identitet er kompleks, fordi folk trækker på mange forskellige faktorer i at hævde eller forme en identitet. Enkeltpersoner kan konstruere en identitet baseret på markører som religiøs orientering, fælles historie, et territorium, sprog, besættelse, efternavn eller etnicitet (Grbić Jakopović, 2014).

Klasselokaler er sociale felter, hvor identitet betyder forskelligt for studerende, deres forældre og lærere. Gennem hverdagens klasseværelsessocialitet konstrueres og anfægtes identiteter både personligt og institutionelt. Lærere og børn identificerer sig selv og andre ved at trække på kategorier baseret på nationalitet, etnicitet, køn, evne, alder, diagnoser, fritidsinteresser, kvarterer og adfærdsmønstre. Den følgende tekst udforsker begrebet identitet, hvordan identitet betyder noget i skolens indstillinger, og hvordan identiteter fremstilles gennem klasseværelset interaktion.

Historisk kontekst

Antropologer har studeret identitet i dens forskellige former som en proces til identifikation og selvrepræsentation, der har at gøre med, hvordan folk forstår sig selv i forhold til andre. I slutningen af 1960'erne offentliggjorde psykolog Erik Erikson (1968) et værk om identitet, hvor han argumenterede for, at personer kan opnå forskellige identiteter eller roller, der adskiller dem fra andre i gruppen, samfundet eller nationen. Ericksons arbejde inspirerede andre til at bruge udtrykket identitet om fænomener, som antropologer indtil da havde udpeget som selv eller personlighed og havde studeret i relation til processer med socialisering, klassificering og etnificering (Erikson i Golubović 2011). Personlige og kollektive identiteter er samtidige og uadskillelige. Fordi de overlapper hinanden, kan folk skifte mellem dem (fra far til læge) baseret på den aktuelle situation og kontekst (Finke, Sokefeld 2018: 2).

Identiteter kan vælges selv eller tilskrives af andre. Visse identiteter som nationalitet, etnicitet og familie tilskrives ofte ved fødslen. Identiteter er kontekstspecifikke: de bygges og vedligeholdes gennem bestemte former for social interaktion over en levetid.

Ifølge sociologen Anthony Giddens (1993) skaber en specifik kontekst dens varianter af identiteter. Giddens skelner mellem traditionelle nedarvede identiteter, dem 'overført' fra generation til generation og moderne kontekstspecifikke identiteter, som han ser som mere dynamiske og flydende. For Giddens er en identitet en symbolsk konstruktion, som folk skaber og manipulerer til tider på måder, der minder om traditionelle identiteter tilskrevet med henvisning til familiearv, ejendom, oprindelsessted, erhvervmæssig eller uddannelsesmæssig status.

Historikeren Anthony Smith bruger begrebet en flerdimensionel identitet for at diskutere, hvordan en identitet kan henvise til en klynge af kategorier, hvor bestemte segmenter kan blive mere udtalt på bestemte tidspunkter og steder. I denne opfattelse af identitet er spørgsmål om køn, hjemland, etnicitet, race og mere sammenflettet og forhandlet (Smith 1991).



TRANSCA

Moderne antropologiske forståelser understreger den dynamiske og flydende karakter af identitet som en proces og ikke som en uforanderlig konstruktion. Dette var ikke tilfældet tilbage, da Erikson først lancerede udtrykket identitet. I dag skifter begrebet betydningen som forskere fra en bred vifte af discipliner studerer identitet. Antropologer har primært fokuseret på kollektive identiteter, kulturelle, etniske, politiske, religiøse eller kønsbestemte. Måske på grund af dens fluiditet og multidimensionalitet i praksis er identitet et meget omdiskuteret, anfægtet og modsagt begreb. Alligevel er det stadig et vigtigt analytisk udtryk, en, der hjælper os med at forstå, hvordan mennesker designer sig selv og repræsenterer, hvem de er i forhold til andre, socialt, kulturelt og biologisk (Finke, Sokefeld 2018). Antropologer har vendt deres opmærksomhed mod, hvordan identiteter opfindes, udfordres og opretholdes til politiske og andre formål.

a) Diskussion

Menneskelig identitet er ikke fast, uforanderlig eller bestemt i et bestemt øjeblik. Identitet er en løbende og åben tilblivelsesproces, fra fødsel til død; den er bygget og transformeret gennem en persons liv (Božić Vrbančić 2008). På grund af i stigende grad mobilitet, kulturel kontakt, spredning og ægteskab ændres de identiteter, som børn tager med i skolen og udvikler sig i skolemiljøer. I skolekontekster påvirker og bidrager pædagogiske processer og uddannelsesaktiviteter til opbygningen af personlig, kulturel og national identitet. Som et af de lande, der er involveret i projektet, kan vi nævne eksemplet fra Republikken Kroatien, hvor den nationale identitetsudvikling er en af de fire grundlæggende uddannelsesværdier på alle niveauer, førskole, almindelig obligatorisk uddannelse og sekundær uddannelse. At have i tankerne, at opdragelse og uddannelse skal vække, opmuntre og udvikle et barns personlige identitet kombineret med respekt for mangfoldighed.

I sin bog "Social identitet" definerer Richard Jenkins identitet som en vidensproces, en proces med at vide "hvem vi er og vide, hvem andre er". Jenkins understreger, at det også er en proces, der indebærer, at „andre ved, hvem vi er, såvel som at vi ved, hvem de tror, vi er (Jenkins 2008). Ifølge Ashton er identitet en kvalificeringsproces; identitet for ham indebærer den måde, hvorpå enkeltpersoner kortlægger verden omkring sig eller skaber deres plads i den, som en enkelt person eller som medlem af et samfund (Ashton et al. 2004 ifølge ibid.).

Med dette i tankerne er det vigtigt at overveje, hvordan begrebet identitet tænkes inden for grupper, der dannes i skolekonteksten. At tilhøre en gruppe er noget, vi alle stræber efter og relativt succesfuldt opnår det i vores levetid. I klassekonteksten er eleverne en del af et kollektiv, en klasse, der oprettes og organiseres gennem aktiviteterne fra lærere, studerende og hele det system, skolen indebærer.

Et individ er en del af forskellige grupper i sit liv, inden for sit privatliv og forretningsliv, som medlem af lokalsamfundet, nationen eller som en jordboer. De grupper, vi opretter, eller som vi er en del af, kan være formelle og uformelle, organiseres bedre eller værre, men de er en del af vores liv. I denne henseende kan vi spørge os selv, hvorfor er det vigtigt for mennesker at tilhøre en bestemt gruppe, og hvorfor, hvis de tilhører en bestemt gruppe, mener de, at det er vigtigt for dem som enkeltpersoner?

Anthony Cohen udviklede en model af 'kommunal tilhørighed', der involverer forståelse af individers behov for at høre til sig selv, men også til en gruppe, et kollektiv. Således kan



TRANSCA

elevernes identitet i klasseværelset forstås som en proces, hvor de eksisterer eller bliver en del af et kollektivt, en gruppe (en proces med at 'være' eller 'blive').

I klasseværelset er det vigtigt at sige, hvem vi er, men også at sige, hvem eller hvad vi ikke er, for at understrege, hvem vi har ting til fælles. Hvordan opnås dette? Et glimrende eksempel er personlige navne eller efternavne, som kan ses som en af markørerne for identitet, familietilhørighed, der hører til et slægtskabsnetværk. I denne forstand bliver det at få kaldenavne i skolen også en vigtig del af en persons identitet, der kan opretholdes gennem hele livet eller i det mindste i hele ungdomsårene. I denne henseende kan vi nævne Jenkins, der skriver, at et personnavn betegner individuelt særpræg, da det også placerer sin bærer med hensyn til kollektive ligheder (og naturligvis forskelle) (Jenkins 2008: 21).

a) Praktisk eksempel

Baseret på etnografisk forskning i en race blandet gymnasium i USA i USA beskriver Sarah Jewett (2006) de forskellige måder, hvorpå elever konstruerer social identitet. På baggrund af perspektiverne for administratorer, lærere og deres familier diskuterer hun de måder, de samtidig deltager i processer til konstruktion af 'skoleidentiteter'. Ved hjælp af etnografiske vignetter reflekterer Jewett på forestillingen om race og måder, det forhandles på i sammenhæng med 'blandede' klasseværelser. I samtaler med lærere bemærkede Jewett, at de opmuntrer eleverne til at tænke over deres raceidentitet i forskellige sammenhænge i og uden for klasseværelset. Lærere mente, at tilslutning til deres 'kulturelle rødder' og familiearv og finde en sikkerhedszone, en niche inden for skolen hjælper eleverne med at udvikle deres egen raceidentitet og vise forståelse for deres klassekammeraters identitet. For at lette denne proces designede lærerne en bestemt opgave til historiedeling. De fik eleverne til at samle og dele data om emner som boliger, religion, tøj og sprog for at danne en database tilgængelig for alle i klassen. Ideen bag projektet var "at få studerende til at se deres ligheder snarere end forskelle i deres præferencer" (ibid.) Og at krydse de stereotyper, de måske havde haft om deres klassekammerater.

I artiklen "Smart, Smarter, Smartest: Competition and Linked Identities in a Danish School" diskuterer Ulla Lundqvist (2019) dannelsen af social identitet gennem akademisk succes og hvordan dette er bundet til identitetsdannelse blandt klassekammerater. Lundqvist hævder, at opfattelsen af at være smart, intelligent eller et geni indebærer, er sociale konstruktioner og omsættes hver dag i skolerne (Lundqvist 2019: 1). På baggrund af hendes etnografiske forskning skildrer Lindquist historierne om Iman (irakisk baggrund) og Mohsen (libanesisk baggrund), to elever indskrevet i samme klasse på en dansk grundskole. Lindquist foreslår, at identitetsdannelsesprocessen for disse to studerende bliver sammenkoblet i deres 'kamp' for at 'leve op til' de roller, som deres lærere har fået tildelt dem. Først elskede lærerne Iman, som de betragtede som den smarte. I løbet af flere år ændrede 'noget sig', og lærere begyndte at tildele rollen som 'smarteste i klassen' til Mohsen. Ændringen påvirkede deres personlige forhold, og de kom fra at være bedste venner til en situation, hvor deres forhold blev forværret.

For at forstå en proces med sammenkædet identifikation og demonstrere, hvordan studerende samler etiketter, der indikerer succes og fiasko, anvender Lundqvist begreber smartness, social identifikation og deltagelsesramme. Hun argumenterer for, at måder lærerne sammenligner Iman og Mohsen på, er en 'identitetsmodel', som skoler giver som



TRANSCA

institutioner, der skaber 'smartere' og 'mindre smarte' studerende. Lundqvist definerer sammenkædet identifikation som en interpersonel proces, hvorigennem to eller flere individers identifikationsforløb bliver sammenflettet i modstridende deltagelsesrammer over tid (ibid .: 2). Som konklusion bemærker Lundqvist, at udforskning af processer med sammenkædet identifikation mellem to eller flere individer kan give os bedre forståelse af, hvordan 'personlige identiteter' forbinder og ændrer sig over tid og viser, hvordan lærer projicerede etiketter af kloge og dovne kan åbne op eller hindre elevernes læring muligheder (ibid .: 16).

Tænk videre:

- Sproglig økologi: En måde at gøre dig selv og dine studerende fortrolige med identiteter repræsenteret i klassen er at fokusere på sproglig mangfoldighed, forskellige hjemmesprog eller lokale dialekter. Du kan opfordre de studerende til at dele og diskutere særligt vigtige (moralske eller værdi) begreber fra deres egne sprogrepertoarer - at bruge deres sprog og dialekter i klassen og diskutere fordele og ulemper ved flere sprog og dialekter i et klasseværelse.
- Tænk på din professionelle identitet som lærer, og diskuter hvilke kompetencer og kompetencer, der udgør denne professionelle identitet? Sammenlign dette med en 'studereridentitet', reflekter over og diskuter handlinger, du kan tage for at udvikle 'studerendes identitet' for alle studerende.

Sources:

Božić Vrbančić, S. (2008). "Diskurzivne teorije i pitanje europskog identiteta". *Etnološka tribina* 38: 9-38.

Finke, P., Sökefeld, M. (2018). *Identity in Anthropology*. The International Encyclopaedia of Anthropology. ed. Hilary Callan. Wiley-Blackwell.

Giddens, A. (1993). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Polity Press.

Golubović, Z. (2011). "An Anthropological Conceptualisation of Identity". *Synthesis Philosophica* 51/1: 25-43.

Grbić Jakopović, J. (2014). *Multipliciranje zavičaja i domovina. Hrvatska dijaspora: kronologija, destinacije i identitet*. Zagreb: Filozofski fakultet.

Jenkins, R. (2008). *Social Identity*. Routledge.

Jewett, S. (2006). "If You Don't Identify with Your Ancestry, You're like a Race without a Land: Constructing Race at a Small Urban Middle School". *Anthropology and Education Quarterly* 37/2: 144-161.

Lundqvist, U. (2019). "Smart, Smarter, Smartest: Competition and Linked Identities in a Danish School" *Anthropology & Education Quarterly* 0/0: 1-18.



TRANSCA

Smith, D. A. (1991). *National Identity*. Pinguin Books Ltd.

Forfattere: Eni Grbić, Danijela Birt Katić, Jelena Kupsjak (Croatia)

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.

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



INTERNALISERET RACISME / DOBBELT BEVIDSTHED

Hvorfor læse denne tekst?

Du skal læse denne tekst, hvis du er interesseret i, hvorfor minoriteter sommetider isolerer sig fra samfundet og foretrækker at omgive sig med mennesker fra "deres eget" samfund. På denne måde kan du finde ud af, hvordan stereotyper kan påvirke børn og unge i skolerne.

Historisk kontekst

Ifølge Pyke (2010) er alle undertrykkelsessystemer (såsom patriarki) baseret på internalisering af undertrykkende strukturer. Undertrykkelsen betragtes som internaliseret, når den accepteres og normaliseres af den undertrykte. Diskursen om internaliseret racisme blev domineret af hvide videnskabsfolk i det tyvende århundrede, og det er grunden til, at internaliseret racisme ses i form af racistiske stereotyper, værdier, billeder og ideologier "inokuleret" af det dominerende hvide samfund (se ibid: 553).

Internaliseret racisme og dobbeltbevidsthed er baseret på antagelsen om, at mennesker på grund af deres fysiske egenskaber, deres religion eller andre egenskaber, kan opdeles i bestemte grupper med forskellige værdier. Denne racistiske sondring mellem mennesker blev opfundet af kolonialister som en begrundelse for udnyttelse, fordi at personer, der ikke betragtes som "rigtige" mennesker, ikke behøver at blive behandlet som mennesker (Eze 2011: 878).

Diskussion

"Internaliseret racisme" (Pyke 2010: 557) er en anerkendelse og accept af majoritetssamfundets negative attributter til enkeltpersoner, der ikke tilhøre majoriteten. Den internaliserede racisme opstår, fordi en undertrykt person accepterer det han er blevet tilskrevet af andre. Ved at kontrollere produktionen af legitim viden (se ibid: 557) repræsenteres det, der er i undertrykkernes interesse, som korrekt og sandt, mens alt andet tæller som falskt og usandt (se ibid: 557). Denne subtile indoktrinering giver de undertrykte indtryk af, at deres mindreværd er berettiget (se ibid: 557), og at stereotyperne der bruges



TRANSCA

imod dem er sande. Dermed reproduceres disse stereotyper ubevidst. Som Jennifer Lucko (2011) undersøger, begynder studerende, der er emigreret fra Latinamerika til Spanien, der ellers var både flittige og målbevidste, at blive mere inaktive, da de i deres nye hjem bliver konfronteret dagligt med påstanden om, at dovenskab formodes at være deres "naturlige" latinamerikanske opførsel.

Bevidstheden om altid at blive set som, og tilskrevet sådanne attributter blev først beskrevet som "dobbelbevidsthed" af den afroamerikanske W.E.B. Du Bois i 1903 (Du Bois: 1903: 83). Frantz Fanon taler også om en "tredjepersonsbevidsthed" 50 år senere. W.E.B. Du Bois beskriver, hvordan en person, der oplever internaliseret racisme og dobbeltbevidsthed, altid ser og vurderer sig selv "gennem andres øjne". Vedkommende oplever altså en slags tosidethed - en amerikaner, en neger; to sjæle, to tanker, to uforenede dele; to stridende idealer i en mørk krop, hvis krop kun holder det fra at blive revet i stykker." (Du Bois 1989 [1903]: 3)

"Defensive Othering" (Pyke 2010: 557) er en form for internaliseret racisme, hvor det antydes, at den "anden" kan blive en del af den dominerende gruppe ved at tilpasse sig dens regler. Dette er dog en illusion, for så længe disse attributioner findes, forbliver visse individer og grupper altid "de andre". Jo mere de undertrykte identificerer sig med den herskende klasse, jo mere accepterer de og fremmes de selvsamme strukturer, som de undertrykkes af. Det er derfor vanskeligt at konstruere sin egen identitet, der adskiller sig fra, hvad der er blevet tilskrevet den, da dette skal gøres i modsætning til de dominerende - majoriteten - som oftest er udgjort af hvide mennesker.

Praktisk eksempel

Lucko (2011) beskriver sit 16-måneders feltophold i arbejderklassen i Ciudad Lineal i Madrid, hvor hun var i regelmæssig kontakt med seks familier fra Ecuador (Lucko 2011: 220). På børnenes skoler blev der skelnet mellem de dygtigste og svagere studerende. Lucko bemærkede, at de migrerede studerende havde en tendens til at blive betragtet som mindre dygtige, selvom mange af dem havde mange gode kvaliteter i Ecuador. Dette skyldtes sandsynligvis ureflekterede fordomme hos lærerne. Bemærkelsesværdigt skete der en ændring i elevernes forståelse af deres egen identitet jo længere de opholdt sig i Spanien og dagligt blev konfronteret med eksisterende stereotyper. Dette resulterede i internaliseret racisme og dobbeltbevidsthed blandt teenagere. For eksempel gentog en af eleverne et par måneder efter indvandring til Spanien, at hun ikke så nogen grundlæggende forskelle



TRANSCA

mellem sig selv som en latinamerikansk og hendes spanske klassekammerater. Da hendes akademiske præstation blev forværret, blev hun imidlertid gradvis mere og mere forbundet med en gruppe studerende, der kalder sig latinos / latinas og således fandt hun adgang til den latinamerikanske scene i hendes kvarter ((Lucko 2011: 212). Dette førte til en anden strategi - hvor hun sammen med sin gruppe begyndte at differentiere sig fra sine spanske jævnaldrende og se sig selv klart som en Latina (Lucko 2011: 224). Dette skift i hendes adfærd og identifikation fandt sted efter at eleven forlod sit oprindelsesland. Der blev hun primært set som en person snarere end en latinamerikaner. I Spanien blev hun i stedet set som en repræsentant for en stereotyp konstrueret gruppe af latinamerikanere. Som dette eksempel også påviser kan internaliseret racisme og dobbeltbevidsthed, især i skolebørns alder, have betydelig indflydelse på deres identiteter og på de måder hvorpå unge tilpasser deres adfærd og identitet til de stereotype fordomme samfundet har om dem.

Tænk videre...

Tænk på de stereotyper, folk ville have om dig, hvis du forestiller dig at komme ind i en ny gruppe af mennesker første gang?

Ville det påvirke dig og din identitet? Hvis ja, hvorfor? Hvis ikke, hvorfor?

Hvilke internaliserede stereotyper er der i (hvilke af) dine studerende, og hvordan manifesterer dem i klassen? Hvad er den bedste pædagogiske måde til en aftale med det?

Kilder

DU BOIS, W.E. B. 1989 [1903]. *The Souls of Black Folk*. New York.

CAN, Ali. 2018. Initiator Ali Can über #MeTwo und Mesut Özil. Spiegel Online. 29.7.2018.

CAN, Ali. 2019. Ali Can: Privat. <https://ali-can.de> (21.6.2019).

DIEZ, Georg. 2018. Diese Geschichten werden unser Land verändern. Spiegel Online. 29.7.2018.

EZE, Emmanuel C. 2011. On Double Consciousness, in *Callaloo* 34(3). 877-898.

FANON, Frantz. 1967 [1952] *Black Skin, White Masks*. London, (Seuil).

GROSFUGEL, Ramon. 2016. What is Racism?, in *Journal of World-System Research*. 22 [9-15]

LUCKO, Jennifer. 2011. Tracking Identity- Academic Performance and Ethnic Identity among Ecuadorian Inmigrant Teenagers in Madrid, in *Anthropology & Education Quarterly* 42 (3):



TRANSCA

213-229

PYKE, Karen D. 2010. What is Internalized Racial Opression and Why Dont't We Study it? Aknowledging Racisms's Hidden Injuries, in Sociological Perspectives 53 (4): 551-572

Authors

Christa Markom & Jelena Totic



Intersektionalitet

Hvorfor læse denne tekst ...

Du kan læse denne tekst, fordi du er interesseret i, hvordan forskelsbehandling opleves som kontekstbestemt. I denne tekst forsøger vi at forklare den komplekse indbyrdes sammenhæng mellem undertrykkelsesstrukturer og forskellige uligheder. Dette inkluderer forskelsbehandling på grund af race, køn, klasse, seksualitet, alder mm., og med et særligt fokus på disse kategoriers indbyrdes sammenhænge.

Historisk kontekst

De historiske rødder i debatten om intersektionalitet, kommer først og fremmest fra erfaringerne fra sorte kvinder og lesbiske, som ikke var i stand til at identificere sig med feminismen hos vestlige, hvide middelklasse kvinder. Fokus på den kønsbaserede undertrykkelse var ikke nok til at repræsentere den komplekse kontekst af både racistisk og sexistisk udstødelse. Den meget citerede tekst "Er jeg ikke en kvinde?" (1851) af kvinderettighedsaktivist og tidligere slave Sojourner Truth (1798-1883) udpegede dette centrale problem for kvindebevægelsen, som blev husket i 1970'erne af sorte feminister i USA, som peger på en meget en-dimensionel forståelse af 'globalt søsterskab'. Det er en grundlæggende pointe, at kvinder ikke blot undertrykkes på grund af deres køn, men også på grund af deres hudfarve og deres klasse. Selve udtrykket intersektionalitet blev først bragt i spil i slutningen af 1980'erne af den amerikanske advokat Kimberlé Crenshaw (1989), der brugte de overlappende og krydsende magtregimer til at illustrere sammenvævningen af sociale uligheder.

Diskussion

Begrebet intersektionalitet beskriver interaktionen og overlapningen af kategorier af ulighed, hvilket skaber nye former og mønstre for forskelsbehandling. Disse kategorier af ulighed inkluderer køn, "race" / etnicitet, klasse, nationalitet, seksualitet, alder, handicap osv. Kategorivalget foretages i henhold til emnets relevans i en bestemt situation / kontekst. Ifølge den amerikanske advokat Kimberlé Crenshaw er køn, race, klasse og seksualitet blandt

TRANSCA

de vigtigste kategorier. Intersektionalitet bruges på tværs af discipliner. Denne teori og analysesystem kan illustrere socialt konstruerede dimensioner af magt og dominans og forskellige positioner af social ulighed. Kategorierne skal forstås i kraft af deres indbyrdes sammenhæng og krydsning. Der kan ikke være nogen ultimativ form for diskrimination som et resultat.

Praktisk eksempel

Det er forkert at antage at der findes en ultimativ form for forskelsbehandling - f.eks. at en sort lesbisk kvinde i kørestol er dårlige stiller end en muslimsk indvandrerkvind. Tværtimod skaber den mellemliggende kombination af sociale kategorier en ny form for ulempe, der er mere kontekstafhængig. Den samme form for forskelsbehandling har ikke den samme indflydelse på forskellige liv. Hvordan forskelsbehandling opleves er altid kontekstafhængig og kan være anderledes og føles forskelligt afhængigt af situationen. Det indebærer også, at en person kan være både et offer og en gerningsmand, hvilket betyder, at en lesbisk kvinde kan blive diskrimineret på grund af sin seksuelle identitet, men at hun samtidig kan være en meget racistisk person.

Crenshaw beskriver som et eksempel en korsvej, hvor trafikken kommer fra alle fire retninger. Ligesom trafikken kan diskrimination også have flere forskellige retninger. Hvis der sker en ulykke i et kryds, kan det være forårsaget af trafik fra den ene, men også den anden retning - nogle gange endda trafik fra alle retninger på samme tid. Det samme gælder en sort kvinde, der er såret ved en "vejkryds"; årsagen kan være både sexistisk og racediskriminering. "(Crenshaw 1989: 149).

Tænk videre...

Hvilke aspekter af din identitet er af særlig betydning for dig?

Har kategorier (f.eks. køn, klasse) den samme betydning for dig i enhver sammenhæng?

Hvilke dele af din identitet har du svært ved at tænke på (f.eks. seksualitet) eller tale om (f.eks. klasse)?

Reflekter over dine egne kategorier: Er du privilegeret eller ikke privilegeret? (køn, race, klasse, alder, religion, psykologiske og fysiske udfordringer osv.)

Er der situationer, kontekster eller grupper, hvor omstændighederne skifter - hvor et privilegium bliver diskrimination eller omvendt?



TRANSCA

Betyder aspekter af din identitet alle det samme for dig, er du altid opmærksom på dem?
Har aspekter af din identitet alle samme vægt i samfundet?

Kilder

CRENSHAW, Kimberly. 1989. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. www.portal-intersektionalitaet.de (20.7.2019, 15:35)

GAEBEL, Katie. 2013. At the Intersections of Resistance: Turkish Immigrant Women in German Schools. Iowa.

GANZ, Kathrin. 2012. Die Artikulation von Differenz – Gesellschaftstheorie als Subjekttheorie, Subjekttheorie als Gesellschaftstheorie. in DZUDZEK, Iris / KUNZE, Caren / WULLWEBER, Joscha (Hg.): Diskurs und Hegemonie – Gesellschaftskritische Perspektiven. Bielefeld.

KÜPPERS, Carolon. 2014. Intersektionalität. <https://gender-glossar.de/glossar/item/25-intersektionalitaet> (20.7.2019, 17:05)

WALGENBACH, Katharina. 2007. Gender als Interdependente Kategorie, in WALGENBACH, Katharina / DIETZE, Gabriele / HORNSCHEIDT, Antje / PALM, Kerstin. (Hg.): Gender als Interdependente Kategorie – Neue Perspektive auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Opladen & Farmington Hills. S. 23-64.

WALGENBACH, Katharina. 2012. Intersektionalität: eine Einführung. URL: www.portalintersektionalitaet.de [11.10.2019 Zugriff]

WINKER, Gabriele / DEGELE, Nina. 2009. Intersektionalität: Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld.

Authors

Christa Markom, Jelena Tomic, Indira Danae Handl



TRANSCA

Slægtskab/'relaterethed'

Hvorfor læse denne tekst?

Slægtskabs- og familiens netværk indrammer alle menneskers liv, uanset hvor de bor. Som en del af det, der gør os mennesker, forbinder disse netværk mennesker og former relationer i alle samfund. Antropologer har længe studeret forskellige former for slægtskabsnetværk for at forstå, hvordan folk organiserer relationer i små og store samfund. Antropologiske tilgange til slægtskab og andre former for tilknytning er nyttige til forståelse af former for beslægtede forhold, der former og formes i skolerne og i bredere uddannelsessammenhænge.

Historisk kontekst

Louis Henry Morgan, en amerikansk advokat og antropolog, var en af de første til at studere slægtskabssystemer. Hans bog *The Ancient Society* (1877) lagde grundlaget for den sammenlignende undersøgelse af slægtskabssystemer rundt om i verden. Slægtskabsundersøgelser har fokuseret på symbolske klassifikationssystemer, der autoriserer og bestiller både jural og følelsesmæssige intergenerationelle relationer af afstamning og affinitet, gensidighed og forpligtelse. Som grundlaget for al social organisation handler slægtskab om, hvad folk gør med "livets grundlæggende fakta: parring, drægtighed, forældreskab, socialisering, søskendskab og død" (Fox 1983). Antropologer var tidligt klar over, at folk forstod og organiserede slægtskab forskelligt, ikke nødvendigvis gennem biologi eller 'blod' -forhold, som i de fleste europæiske kulturer, men også gennem eksklusive afstammingslinjer, forpligtelser til pleje og opdragelse eller at leve, arbejde sammen og spise sammen. Således har studiet af slægtskab udviklet sig fra studiet af komparative 'systemer', der strukturerer samfund til studiet af, hvordan folk praktiserer former for sammenhæng (Carsten 2000), forstår gensidighed ved at være (Sahlins 2013) og 'gør slægtskab' gennem hverdag og rituelle processer for kinning (Howell 2003).

Diskussion

I deres bestræbelser på at forstå, hvad slægtskab betyder i sammenhæng med et bestemt samfund, har antropologer udviklet en række relaterede begreber såsom: afstamning, afstammingsgruppe, afstamning, affinitet / affinitet, sammenhæng / beslægtet og fiktiv slægtskab. Påvirket af funktionalistiske og strukturalistiske tilgange studerede socialantropologer primært den sociale struktur og de rettigheder og forpligtelser, der skaber og forstår slægtskabsnetværk. Kulturanthropologer gav derimod mere opmærksomhed på mening, praksis og handlefrihed i deres undersøgelse af de symbolske aspekter af slægtskab. I årenes løb har antropologer ændret deres perspektiv på slægtskab, flyttet fra slægtskab som et spørgsmål om kød og blod (Malinowski, 1930) og en måde at tale om ejendom og klasseforhold (Leach 1967) til strategiske valg og følelsesmæssige bånd (Bourdieu 1977), tale om netværk af politisk magt (Kuper 2016). De er også flyttet fra, der er ikke noget slægtskab (Schneider 1968) til slægtskab forstået gennem forestillinger om 'gensidighed at være' eller 'almindelig substans' (Sahlins 2000). Hvis vi stopper et øjeblik og tænker, hvordan slægtskab indgår i dagligdagen og i menneskers daglige virkelighed, hvordan det former og genererer



TRANSCA

følelsesmæssig støtte, danner hjælp mellem husstandsmedlemmer, kan vi bekræfte, at slægtskab er et universelt, vitalt princip for social liv. Med andre ord betyder slægtskab noget.

I sit arbejde med kulturer i tilknytning (2000) introducerede Janet Carsten nye koncepter inden for forskning i slægtskab, køn og politik. Uden at afvise slægtskabets biologiske og psykologiske aspekter fokuserer nye studier mere på slægtskabets socialitet. Antropologer studerer nu nye reproduktionsteknologier, ægteskaber mellem samme køn, partnerskab versus ægteskab, gifte sig, nye former for forældreskab, og hvordan enkeltpersoner og stater håndterer disse nye former for slægtskab. Den løbende udfordring for antropologer er at forstå organiseringen af pårørende netværk og andre former for sammenhæng i sammenhæng med en bestemt kultur, at forstå hvorfor folk investerer enorme mængder tid og kræfter, energi og penge i at dyrke tætte relationer med dem, de anser for at være relaterede. I dette nuværende øjeblik med global indbyrdes afhængighed, mobilitet og nye familieformer spørger antropologer, hvordan og hvorfor slægtskab og slægtninge-lignende forhold stadig spiller en vigtig rolle i den enkeltes liv. Af interesse for uddannelsesområdet er, hvordan vi kan anvende antropologiske tilgange til slægtskab og sammenhæng for bedre at forstå kulturelle antagelser, der informerer, såvel som arbejdet med at dele børn mellem forældre og lærere. Hvordan skoler former former for peer-relaterede forhold, der betyder noget for børn, og pædagogiske forestillinger om social arv og mobilitet.

a) Praktisk eksempel:

Familiehistorier kan spille en vigtig rolle i undervisningen i historie. Lærere møder studerende, der har oplevet livskriser forårsaget af interne familietragedier eller eksterne faktorer såsom krige, konflikter eller naturkatastrofer. Sådanne oplevelser bidrager til dannelsen af familiens fortællinger, der overføres fra generation til generation. For at øge børns bevidsthed og hjælpe dem med at håndtere disse begivenheder og opbygge klassesamfund kan lærere få børn til at udføre etnografisk forskning i deres families historie og fortællinger.

Sådan forskning kan indebære at gennemføre interviews med familiemedlemmer og sammen udforske, familiememorabilia og familie billeder. Studerende kan oprette et stamtræ, der forbinder folk i træet ved hjælp af fotos og efternavne og diskuterer de forskellige rettigheder og forpligtelser, der definerer relationer. Forskning i familiens efternavne giver de studerende mulighed for at få indsigt i, hvordan efternavne stammer fra personlige navne, oprindelsessteder, familieejendom eller erhverv. At diskutere efternavne giver eleverne mulighed for at lære om familieidentitet med hensyn til social gruppe eller klasse. Studerende kan også oprette familie- og personlige mobilitetskort, der viser, hvor og hvornår familien / individet er flyttet og bosat og genbosat og rejser spørgsmål om, hvorfor familier flytter eller migrerer.

Da eleverne har mange forskellige familie- og personlige historier og oplevelser, skal de få lov til at oprette stamtræer baseret på følelsesmæssig nærhed eller andre former for sammenhæng af betydning for barnet, for eksempel venner, kæledyr, au pairer, naboer og tanter.

Tænk videre:

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



TRANSCA

1. Ikke alle børn bor i konventionelle nukleare familier. Nogle har måske kun en levende forælder, andre bor hos deres bedsteforældre, andre har skilt eller forældre af samme køn. Hvordan kan du ramme en klassesdiskussion om disse forskellige familiesituationer ved hjælp af antropologiske tilgange til slægtskab og beslægtede forhold?
2. Sammenlign og kontraster de relationelle 'regler' og forpligtelser, der definerer netværk af pårørende i forhold til reglerne for brætspil, der spilles med venner og familie, eller regler, der regulerer prisen på julegaver, der er købt til forskellige familiemedlemmer og ikke-familiemedlemmer.
3. Efternavne har forskellige former for betydning. Mens aristokratiske efternavne eller efternavne forbundet med landsbyer, dale eller gårde kan signalere lange afstammingslinjer, signalerer nuværende bindestregformer - såsom Scheper-Hughes eller Johnson-Hanks - ægteskab mellem forskellige pårørende. Hvordan kan du udforske variationen og betydningen af efternavne, der er repræsenteret i klasselokalet, mens du forbliver følsom over for, hvordan efternavne signaliserer strukturelle og symbolske uligheder mellem klasse, etnicitet, fødsel og mere?
4. Bed børn om at oprette slægtskab over tre-fire generationer af deres familie. Diskuter lighederne og forskellene i disse diagrammer, og hvordan børn klassificerer og forholder sig til bedsteforældre, tanter, onkler og fætre. Forbliv følsomme over for, hvad disse diagrammer kan afsløre om, hvordan familier trives eller ikke trives, og hvordan familier er forskelligt fanget i historiske begivenheder om krig og etnisk udrensning, migration og økonomiske trusler mod eksistens

KEY-WORDS/ CROSS-REFERENCES

kinship terminology, relatives, genealogy, kinship diagram, blood ties, relatedness, common ancestry, migration, mobility

Sources

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

Douglas, M. (1966/2002). *Purity and Danger: An Analysis of Concepts of Pollution and Taboo (Routledge Classics)*. Routledge.

Fox, R. (1983). *Kinship and Marriage. An Anthropological Perspective*. Cambridge University Press.

Howell, S. (2003). Kinning: The Creation of Life Trajectories in Transnational Adoptive Families. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 9(3), 465-484.

Johnson-Hanks, J. (2007). "Women on the market: Marriage, consumption, and the Internet in urban Cameroon." *American Ethnologist* 34(4), 642-658.



TRANSCA

Parkin, R. (2004). *Kinship and Family: An Anthropological Reader 1st Edition*. Wiley-Blackwell

Sahlins, M. (2013). *What Kinship Is – And Is Not*. Chicago: University Press.

Schneider, D. (1968). *American Kinship. A Cultural Account*. The University of Chicago Press.

Strathern, M. (1992). *After nature: English kinship in the late twentieth century*. Cambridge: University Press.

Scheper-Hughes, N. (2001). *Kinship Negotiations: What's Biology Not/Got to Do with It*. In: Franklin, S., McKinnon, S. *Relative Values: Reconfiguring Kinship*. Duke University Press

Strathern, M. (2005). *Partial Connections*. AltaMira Press.

Stone L., & King E. D. (2018). *Kinship and Gender. An Introduction*. Routledge.

Authors: Danijela Birt Katić, Jelena Kuspjak (Croatia)

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.

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



TRANSCA

Kolonialisme

Hvorfor læse denne tekst?

Arven fra europæisk kolonialisme er tydelig i alle livssfærer, og dette gælder også for uddannelse. Imidlertid er kolonial arv og forhold ikke altid let synlige, og indflydelsen fra kolonitiden kan derfor virke fjern. Ved at kaste lys over denne arv kan antropologien hjælpe lærere med at finde måder at engagere sig i dekoloniseringen af uddannelse på.

Historisk kontekst

Kolonialisme er en form for styre, et regeringssystem, der både er centraliseret og ekspansivt. I denne tekst henviser den til den europæiske koloniseringsproces (Vesteuropa), der startede i det 15. århundrede og er tæt knyttet til imperialismen. Som en historisk proces har europæisk kolonialisme konfigureret den verden, vi kender i dag, på meget betydningsfulde måder. Selve rigdommen og velstanden i Vesteuropa er afhængig af koloniale projekter. Ofte skelnes der mellem bosætterkolonialisme, som i Australien, De Forenede Stater eller for nylig Israel, og udnyttelse af kolonialisme, der inkluderer udnyttelse af jord, ressourcer, mennesker og deres arbejde som i tilfælde af belgisk kolonisering af hvad der er i dag Den Demokratiske Republik Congo. Disse forskelle er imidlertid foreløbige, da de fleste koloniale projekter inkluderer elementer af både og meget mere. I dag hører vi ofte om postkolonialisme og dekolonisering såvel som neokolonialisme i brede sammenhænge. Mens postkolonialisme henviser til den akademiske undersøgelse af koloniale projekter og deres arv, henviser dekolonisering undertiden til processen med at kæmpe for og opnå uafhængighed, der startede en masse i anden halvdel af det 20. århundrede. Vigtigere er, at dekolonisering også henviser til "afsløringen og nedtagningen af den kolonialistiske magt i alle dens former" (Ashcroft et al. 1995: 56). Neokolonisering refererer til det faktum, at selvom tidligere koloniserede lande stort set har fået uafhængighed, forbliver de afhængige af tidligere koloniale magter gennem logikken i de økonomiske, politiske, sociale og kulturelle systemer, der er skabt og udviklet under kolonistyret. Et tilsyneladende banalt, men meget brugt eksempel på et kolonialt perspektiv, som vi har tendens til at tage for givet, er ethvert konventionelt kort over den verden, hvor Europa har den øverste og centrale position.

Afkolonisering af uddannelse betyder at stille spørgsmålstegn ved centralitet, og hierarki i alle former for viden, ikke kun viden om kortfremstilling. Fordi koloniale projekter og deres efterfølgende er indlejret i meget, om ikke det meste af vores nutidige videnproduktion, har de særlig stærke konsekvenser for uddannelse. At sætte spørgsmålstegn ved selve produktion af viden, hvad der tænkes, hvordan og hvorfor fremhæver viden om, hvordan europæisk kolonialisme har konfigureret og fortsætter med at konfigurere den verden, hvor vi lever og underviser.

a) Diskussion

Det er vigtigt at forstå, at kolonihistorier er præget af deres mangfoldighed af former, effekter, reaktioner og forhandlinger, erfaringer og samarbejde. Der er mange forskellige



TRANSCA

kolonihistorier, og i undervisningsmiljøer skal lærere og undervisere være opmærksomme på dem, der er af umiddelbar betydning for læreren og den aktuelle klasse. Uddannelse har historisk været et af de vigtigste instrumenter til kolonisering. Kolonisateurer brugte uddannelse til at assimilere og tilpasse de oprindelige folk i en bestemt koloni, ofte uddanne dem til arbejdsstyrken, mens de arbejdede for at slette deres viden og praksis, herunder deres økonomiske systemer, familiesystemer, politiske systemer, religiøse, medicinske og uddannelsessystemer og mere .

Begrebet kolonisering er også nyttigt til at kaste lys over former for undertrykkelse relateret til klasse og køn. Især kan 'kolonial uddannelse' også forstås som et specifikt eurocentrisk og androcentrisk (mandligt) perspektiv tænkt på og udøvet som universelt. Desuden er mange europæiske institutioner stadig stort set arven fra kolonitiden, og skoler og uddannelse er ingen undtagelse. Spørgsmål om identitet, race, nation, geografi, familie, historie, kapitalisme og endda økologisk krise kan ikke forstås fjernet fra tidligere koloniale projekter. Uddannelsesudfordringen er, hvordan man beskæftiger sig med kolonialisme og dens mange arv i daglige uddannelsesmiljøer, og i forhold til nationaliserede læseplaner med særlige måder at præsentere nationale, europæiske og verdenshistorier I dag er der forskellige afkoloniseringsbevægelser på tværs af akademiske discipliner, statslige institutioner og civile samfund, som lærere kan trække på i deres egen indsats for at bringe koloniale arv og deres konsekvenser i børnenes liv frem i lyset.

b) Praktisk eksempel

Undervisning af studerende på deres første sprog (modersmål) kan være en dekoloniserende praksis, ligesom det kan være at undervise i et andet sprog, men det kan også betyde at inkludere emner, ideer og betydningsfulde mennesker, der resonerer med og er forbundet med studerendes baggrund såvel som baggrunde for bestemte lokaliteter med deres egne historier. I den henseende kan antropologi også tilbyde en måde at udforske disse baggrunde og historier inklusiv feltarbejde-lignende aktiviteter og øvelser ved hjælp af etnografiske værktøjer og teknikker såsom deltagerobservation, interview, livshistoriske interviews og andre værktøjer til vores rådighed, der giver studerende mulighed for at give dem værktøjer til selv at udforske og afdække forskellige former for viden om verden.

Jason G. Irizarry og Tara M. Brown (2014) praktiserer Participatory Action Research (PAR), hvor repræsentanter deltager som medforskere. Denne tilgang er baseret på troen på, at forståelse og løsning af sociale problemer kræver viden om dem, der er direkte berørt af dem. Irizarry og Brown har gennemført et deltagelsesaktivt forskningsprojekt - Project FUERTE (Future Urban Educators Conducting Research to Transform Teacher Education) - der engagerede studerende i amerikanske byskoler til at samkonstruere forskning og samtidig forbedre deres akademiske færdigheder. Projektets primære mål var at gøre de studerende fortrolige med konventionerne fra PAR som et middel til at undersøge de pædagogiske oplevelser hos latino-, afroamerikanske og andre minoritetsungdomme, som historisk set er blevet undervurderet af skoler. Studerende var forskere i deres egne erfaringer og udviklede anbefalinger baseret på deres forskning til forbedring af lærerpraksis. Når studerende engagerede sig i

TRANSCA

læringsprocessen for PAR, blev de mere kritiske og involverede i deres uddannelse og fik beføjelse til at gøre noget ved det.

Tænk videre:

- Prøv at forestille dig en verden, hvor europæisk kolonialisme ikke skete?
- Hvordan ville dit liv se ud? Ville staten, hvor du bor, se helt anderledes ud nu? Hvad ville have ændret sig for dets borgere, inklusive dig og de studerende?
- Tænk på din læseplan. Er det eurocentrisk? Hvilken litteratur bruger du til dine klasser? Hvad lærer du som "klassisk"? Inkluderer du kilder og eksempler fra hele verden? Inkluderer du perspektiver og viden fra ikke-hvide mennesker og kvinder?
- Hvordan interagerer du med dine studerende? Kan de få indflydelse på, hvad de lærer, og hvordan? Tager du deres identiteter i betragtning og reflekterer over dig selv?

KEY-WORDS/ KRYDS-REFERENCER

At gå i skole, Ethnocentrisme, Intersektionalitet, Refleksivitet

Litteratur

Asad, T. (1973). *Anthropology & the colonial encounter*. London: Ithaca Press.

Ashcroft, B., Griffiths, G., & Tiffin, H. (Eds.). (1995). *The post-colonial studies reader*. London: Routledge.

Gupta, A., & Ferguson, J. (Eds.). (1997). *Culture power place: Explorations in critical anthropology*. Duke University Press.

Irizarry, J., Brown, T. (2014.) "Humanizing Research in Dehumanizing Spaces: The Challenges and Opportunities of Conducting Participatory Action Research with Youth in Schools." In D. Paris and M. Winn (eds.), *Humanizing Research: Decolonializing Qualitative Inquiry with Youth And Communities*, Thousand Oaks, CA: SAage. (63-80).

Loftsdóttir K. (2019). *Crisis and Coloniality at Europe's Margins. Creating Exotic Iceland*. London: Routledge.

Said, E. (1979). *Orientalism*. Vintage Books.

Stoler, L. A. (1995). *Race and the Education of Desire: Foucault's History of Sexuality and the Colonial Order of Things*. Durham: Duke University Press.

Stoler, L. A. (2013). *Imperial Debris: On Ruin and Ruination*. Durham: Duke University Press.

Forfattere: Jelena Kuspjak, Danijela Birt Katić (CROATIA)



TRANSCA

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.



Kulturel praksis

Hvorfor læse denne tekst?

Denne tekst opfordrer dig til at reflektere over følgende spørgsmål: Hvad indebærer kulturelle praksisser, og hvordan kan de forstås? Hvorfor gør folk de ting, de gør? Er "kultur" den passende forklaring på folks adfærd, eller er der mere egnede forklaringer til at beskrive den? Og hvordan påvirker disse spørgsmål skolemiljøet?

I de kommende sektioner bliver disse spørgsmål besvaret ét efter ét. For det første spores den historiske udvikling af spørgsmålet om, hvorfor folk gør, hvad de gør. Efter diskussionen beskrives et eksempel fra skoletimer. Dette skal illustrere betydningen, men også vanskelighederne ved disse spørgsmål i skolemiljøet.

Historisk kontekst

Når vi idag beskæftiger os med spørgsmålet om, hvorfor folk gør som de gør, er det meget vigtigt at have følgende i tankerne: Videnskabelige forsøg på at forklare menneskelig adfærd har en århundreder gammel historie, og denne historie påvirker ubevidst vores nutidige antagelser og holdninger. Siden fødslen har videnskabelig forskning været med til at forme den offentlige mening, men mange forklaringsmodeller inden for videnskaben har ofte vist sig at være forkerte og er derfor blevet forladt. Ikke desto mindre er meninger og holdninger baseret på dem stadig udbredt i samfundet. Selv hvis disse længe blevet forkastet ret videnskabeligt, lever de videre i mennesker. Det er således nødvendigt at gennemgå historien kort for at håndtere sådanne problematikker.

Den første ting der vil blive gennemgået her, er videnskabens "fødsel". Med udgangspunkt i naturvidenskaberne biologi, kemi eller botanik, der opstod i 1700-tallet - med Charles Darwin som den centrale figur - orienterede de sociale videnskaber, der senere opstod, mod disse. I begyndelsen blev modeller fra dyre- og planteverden anvendt på mennesker, og Darwins ordforråd blev brugt til at opdele mennesker i "racer", til at identificere "underarter" eller til at adressere den formodede "renhed" eller "blanding" af forskellige arter og grupper. Som et resultat blev spørgsmålet om, hvorfor folk gør, hvad de gør, besvaret med en simpel forklaring: på grund af deres genetik. Denne forklarende model kaldes også en biologisk forklaringsmodel da den relaterer kulturel mangfoldighed til biologiske karakteristika og dispositioner. Forskellige måder at leve på bliver så at sige



TRANSCA

forklaret af genetiske forskelle. Ikke mindst på grund af fascismens fatale brug af denne biologiske forklaringsmodel, er den blevet stærkt kritiseret og i sidenhen modbevist og forkastet af det videnskabelige samfund. Kulturel praksis er således ikke baseret på vores DNA, og sociale forskelle er ikke genetisk bestemte.

Som en del af kritikken af den biologiske forklaringsmodel blev der udviklet en anden forklaringsmodel, som blev formet af antropologer i 1920'erne. Den grundlæggende idé her var, at mennesker påvirkes ved at vokse op i samfund, som de dernæst handler i overensstemmelse med. I dette perspektiv spiller udtrykket eller begrebet "kultur", der beskriver det respektive sociale miljø, en vigtig rolle. De herskende værdier, normer, verdensanskuelser og overbevisninger internaliseres af os. Den respektive lokale "kultur" bestemmer vores handlinger og synspunkter. Spørgsmålet om, hvorfor folk gør, hvad de gør, besvares her med en anden forklaring: på grund af deres kultur. Dette syn på at se mennesker som kulturelle væsener formet af deres miljø kaldes den kulturistiske forklaringsmodel og er stadig udbredt i offentligheden i dag.

På trods af, at denne tilgang på mange måder erstatter den forældede biologiske forklaringsmodel, falder den stadig i den samme faldgrube: bestemte grupper identificeres stadig - en gang gennem genetik, nu gennem kultur - og formodes at dele lignende adfærdsmønstre og holdninger. Problemet her er, at denne model stadig er meget forenklet, fordi den reducerer mennesker til deres kulturelle baggrund. Både videnskabelig forskning og hverdagslige oplevelser fra ens eget liv viser, at mennesker er komplekse og altid har en vis frihed til at forme deres liv. Vi påvirkes ubevidst af mange ting fra vores samfund, men samtidig afviser vi også en række ting og former således vores helt egen livsverden. Det er også ofte tilfældet, at perspektiver inden for kulturelle grupper kan variere massivt, og at skillelinjer altså ikke løber mellem kulturelle grupper, men snarere mellem individer. Siden 1970'erne har der således været stor debat i videnskaben om, hvordan man forstår og forklarer kompleksiteten af menneskelige interaktioner uden at bruge alt for forenklede modeller. At beskrive de nuværende tilgange i detaljer ville gå langt ud over omfanget, og derfor vil kun en forklarende model blive diskuteret her.

Diskussion

Indtil videre kan vi konkludere, at vi som mennesker helt sikkert er påvirket og formet af vores baggrund og vores oplevelser, men at vi på samme tid også mange muligheder for at træffe valg og ændre ting i vores liv. Vi repræsenterer mere end vores kulturelle baggrund -



TRANSCA

snarere definerer vi os selv gennem vores beslutninger og handlinger. Dette fokus på handlinger betegnes også videnskabeligt som en prakseologisk forklaringsmodel, da det først ser på den konkrete praksis hos enkeltindivider snarere end at definere grupper på forhånd. Selvom der anvendes andre forklaringsmodeller end den prakseologiske, er det nuværende samfundsvidenskabelige argument, groft sagt, at mennesker er komplekse - dvs. kan ikke reduceres til et aspekt af deres identitet, men tænker og handler på mange forskellige måder.

På denne måde kan vi nu definere kulturel praksis mere nøjagtigt. Med hensyn til indhold dækker udtrykket i udgangspunkt over alle kulturelle manifestationer. Det kan være karneval i Østrig eller Día de Muertos i Mexico City, søndagsmesser i München eller fredagsbøn i Medina. Men endnu vigtigere er, at mindre indlysende praksisser også indgår, som for eksempel klassificering og generelt skolen som institution som en bestemt kulturel praksis - udtryk som "uddannelse", "generel viden" eller "præstation" er f.eks. kulturelt forankrede. "Kulturel" i denne sammenhæng skal forstås som at vi har lært betydningen og rationale for en konkret praksis i vores sociale miljø. "Praksis" henviser ikke kun til den rene praksis, men også til det faktum, at der altid sker en dynamisk transformation, mens denne sker. Således kan for eksempel ritualer omkring 24. december afvige massivt fra hinanden i tysktalende lande, måske på grund af forskellige vaner i forskellige husholdninger eller en bevidst afstand fra traditionerne fra den forrige generation. Det mest problematiske aspekt er imidlertid, at kulturelle praksisser ofte er forbundet med et nationalt territorium, hvorved der udvikles nationale ideer om en dominerende og "ægte" hovedkultur. I en verden der altid har været præget af migration og globalisering, kan dette føre til konflikt da der kan oprettes hierarkier og forekomme eksklusion af forskellige grupper. Dette er især kritisk inden for skolekontekster, når forskellige opfattelser og oplevelser kolliderer, som vist i det følgende eksempel.

Praktisk eksempel

Den pædagogiske forsker Avihu Shoshana (2017) fremhæver i sin undersøgelse disse udfordringer i skolekonteksten. I undersøgelsen sammenlignede hun to klasser i samfundsfag på to forskellige skoler i Israel, som adskiller sig meget i forhold til de studerendes socioøkonomiske baggrund. Læsning og diskussion af bogen "Brown Morning1", en fransk politisk fabel af Franck Pavloff, var ordineret af læseplanen og blev fokus for hendes undersøgelse. Mens den første skole hovedsageligt havde børn fra "Narkis"-samfundet - velhavende samfund med en såkaldt Ashkenazim-baggrund (europæiske



TRANSCA

jødiske grupper) - var børnene fra den anden skole fra "Tavor" -samfundet, et økonomisk svagere samfund med en såkaldt Mizrahim-baggrund (jødiske grupper fra Mellemøsten, Asien og Afrika). Alle interviewede lærere havde en Ashkenazim-baggrund. Shoshana beskriver i undersøgelsen "dramatiske forskelle i skolernes rutiner" (2017: 65) i diskussionen om bogen i de respektive klasseværelser på de to skoler. To ting var især bemærkelsesværdige: elevernes forskellige fortolkning af indholdet og lærernes forskellige reaktioner, hvilket førte til to meget forskellige dynamikker på de to skoler.

Mens eleverne i det velhavende Narkis-samfund opfattede bogen som en spændende fortælling fra fortiden, talte eleverne i Tavor-samfundet om bogen i første person, og om deres oplevelser med racisme. De bragte altså personlige og smertefulde oplevelser op. De Tavor-studerende var hovedsageligt optaget af de forhold, der fremmede racisme og ulighed i bogen og ikke med hovedpersonernes forseelser. Dog fik eleverne ikke mulighed for at diskutere deres personlige oplevelser og følelser, der opstod i klasseværelset. Således udviklede der sig en konflikt i Tavor-skolen, hvor eleverne beskyldte lærerne for ikke at se deres verden og for at pålægge dem en fortolkning af bogen. I modsætning hertil gik diskussionen på Narkis-skolen glat - elevernes reaktioner var mere intellektuelle og mindre følelsesladede, idet indholdet ikke blev knyttet til deres egne oplevelser, men til allerede læste bøger. I Narkis-skolen mente lærerne, at lektionen var en stor succes, mens lærerne i Tavor-skolen anså lektionen for at være mislykket.

På baggrund af undersøgelsen hævder Shoshana, at vanskelighederne i Tavor-skolen ikke er elevernes skyld. I stedet foreskriver den smalle læseplan og lærernes adfærd en streng fortolkning, hvor eleverne ikke føler sig værdsat og dermed undgår yderligere diskussion, da deres følelser og synspunkter ikke anerkendes. Dette er ikke et isoleret tilfælde, men er resultatet af et nationalt uddannelsessystem, der foretrækker et enkelt perspektiv og ikke er designet til at inkorporere alternative oplevelser fra forskellige kulturelle grupper. Set fra et prakselogisk perspektiv ignorerede den specifikke implementering af lektionen kompleksiteten af grupper af studerende og værdsatte kun ét synspunkt - det fra majoriteten af Ashkenazim-gruppen. Den kulturelle forskel i forhold til Mizrahim-gruppen, gengivet af lektionens kulturelle praksis, er ikke baseret på naturlige forskelle, men på forskellige sociale oplevelser. Afslutningsvis er det nødvendigt at påpege, at kulturel praksis er mere end nationale eller familietraditioner, men er tæt knyttet til oplevelsesverdener, personligheder og perspektiver. Denne kompleksitet kræver en følsomhed overfor at opfatte og forstå andre livverdener end ens egen, hvad enten det er i skolen eller andre steder.



TRANSCA

Tænk videre...

Hvordan har de herskende værdier og perspektiver formet mig i min familie?

Har jeg selv oplevet konflikter mellem værdier og synspunkter i min familie, og hvad der blev krævet af mig i skolen?

I hvilket omfang adskiller baggrunden fra mine studerendes erfaringer fra min?

Er jeg i stand til at forstå realiteten i mine studerendes liv og give plads til personlige oplevelser i klassen?

Hvor ofte oplever jeg irritation i klassen? Tilskriver jeg dette kulturelle forskelle?

Nøgleord

Refleksivitet, laver skole,

Kilder

Shoshana, A. (2017). Ethnographies of "A Lesson in Racism": Class, Ethnicity, and the Supremacy of the Psychological Discourse. *Anthropology & Education Quarterly*. 61-75.

Further readings

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

Abu-Lughod, L. (1991). "Writing Against Culture". In: Fox, Richard G. (Hg.) *Recapturing Anthropology: Working in the Present*. Santa Fe, S. 137–162.

Forfattere

Paul Sperneac-Wolfer, Christa Markom



TRANSCA

Magt

Hvorfor læse denne tekst...

Begrebet magt forstås og studeres ofte som evnen eller retten, der tildeles af en samfundsmæssig konsensus til en gruppe eller person om at træffe beslutninger, der påvirker medlemmerne af samfundet. Fra et systemisk perspektiv ses magt som måder, som samfundet pålægger den enkelte agentur institutionaliserede begrænsninger på. Fra et aktørorienteret perspektiv vedrører magt individers evne til at påvirke andres valg og beslutninger. Magtforhold er således ikke statiske, men iboende multidirektionelle aspekter af alle sociale forhold.

I forbindelse med uddannelse kan magt knyttes til formelle og uformelle institutionelle strukturer og de personer, der repræsenterer dem. I denne henseende er begrebet magt nyttigt til at beskrive, hvordan disse strukturer påvirker, hvordan administrativt personale, lærere og studerende vælger at handle eller ikke handle. For eksempel, mens lærere og administrativt personale har institutionel autoritet og magt, finder eleverne meget ofte og endda ganske let måder at undergrave denne magt og udøve deres egen magt, hvad enten det er direkte eller stiltiende, på måder der former læringsmiljøet. I et kulturelt forskelligt skolemiljø kan kulturel forskel fungere som en kilde til bemyndigelse eller magtløshed blandt lærere, studerende og deres jævnaldrende.

Historisk kontekst

Antropologer har udforsket magtforhold på mange forskellige måder, lige fra fysisk dominans til symbolsk bemyndigelse. Efter Webers forståelse er magt 'evnen til at håndhæve ens egen vilje på andres adfærd' (1978 [1919]), med andre ord evnen til at få nogen til at gøre noget, som de ellers ikke ville have gjort. Systemisk eller strukturel magt, som defineret af marxistiske tilgange, kan findes i arbejdsdeling, lovgivningssystemet og andre strukturelle træk i samfundet. Praktisk talt har alle mennesker en vis potentiel magt eller indflydelse. Denne ressource er imidlertid ulige fordelt og afhænger altid af konteksten (Eriksen 2001: 157-175).

Sociokulturel antropologi har studeret magtaspekter i forskellige former for social organisation (ikke-statslige og statssamfund) og inden for både hierarkiske og egalitære sociale relationer. Kolonialisme har stærkt påvirket antropologiske konceptualiseringer af magt og magtforhold mellem nationer, grupper og enkeltpersoner (Morton 1967). Antropologer har analyseret, hvordan magt hævdes og anfægtes, og hvordan former for dominans hævdes ved brug af sprog, ritual og magt, og hvordan disse også modstås. De har også undersøgt bureaukratisk magt i statssamfund og opretholdelse af institutionel autoritet såvel som de forskellige systemer, gennem hvilke magt legitimeres, håndhæves og anfægtes (Niezen 2018).

Gramscis (1968) opfattelse af hegemoni, forstået som en totaliserende magt, hvor staten og / eller et populært flertal dominerer på alle måder, har givet antropologer en måde at tænke på gennemgribende institutionaliseret magt. Begrebet hegemoni hjælper os med at tænke over de strategier, hvormed magtfulde sociale gruppers ideologier eller verdensopfattelser



TRANSCA

både opretholdes og transformeres. Desuden kan hegemoni forstås i form af måder, hvorpå stater styrer et stort antal mennesker gennem deres institutionelle apparater og kontrol - ideologisk, socialt og fysisk - de borgere, der er imod statshandlinger. Et omvendt, men indbyrdes afhængigt aspekt af magt er magtesløshed. James Scott har skabt udtrykket modstand (1985) i et forsøg på at illustrere, hvordan de tilsyneladende magtesløse og marginaliserede ofte udvikler deres egne strategier - såkaldte "svage våben" - for at øge deres kontrol over deres egen eksistens.

Pierre Bourdieu (1977) har beskrevet magten som den kraft, der producerer og styrer hverdagens praksis. For at manifestere de symbolske udtryk for magt introducerede Bourdieu forestillingen om kulturel kapital som en ressource og et redskab til at udøve dominans. Kulturhovedstad består af en række forskellige vaner, såsom sproglig evne, kunstpræferencer, uddannelse og bevidsthed om politiske spørgsmål. Ifølge Bourdieu er de, der besidder mest kulturel kapital, dem, der definerer og pålægger de sociale normer.

En anden fremtrædende social teoretiker af magt, Foucault (2000), betragtede magt som produceret og gengivet fra mange forskellige positioner gennem løbende social interaktion. Han understregede, at magt er produktiv og muliggør, cirkulerer gennem alle niveauer i samfundet og inden for alle sociale forhold. Han forbandt magt med viden og betragtede al viden som uadskillelig fra regimer og teknologier til magt og disciplin. I denne Foucauldian opfattelse er skoler steder med disciplinære teknologier, der producerer visse subjektiviteter. Panopticon, der ofte er forbundet med Foucault, er en metafor for en bestemt disciplinær magt, en kontinuerlig, anonym og altomfattende overvågning, der fungerer på alle niveauer af social organisation.

a) Diskussion

I skoler og andre uddannelsesinstitutioner opstår der mange konflikter i relation til administrative roller, instruktionsmetoder, klasselokaliserings, læseplaner osv. (Burbules, 1986: 111). Det er vigtigt, at interaktion mellem lærer og studerende afslører de magtforhold, der spiller i klasselokalet, og hvordan magten udøves i løbet af uddannelsesprocesser (Jackson 1990). Lærere står ofte over for at træffe beslutninger om, hvordan de bruger deres magt på måder, der er gavnlige for både dem selv og studerende. Effektiv undervisning er ofte relateret til vellykket klasseledelse, og de strategier lærere anvender til at 'kontrollere' studerende (Plax et al., 1986). I praksis kan kontrolstrategier slå tilbage, hvilket resulterer i forskellige former for resistens, kreativ manglende overholdelse eller aggressiv forstyrrelse. Som sådan kan lærere være forsigtige med, hvordan de udøver deres pædagogiske autoritet og se efter måder, hvorpå de kan tilskynde eleverne til at udtrykke deres meninger om hverdagens klasseværelsesspørgsmål. Sullivan (2002: 2) bemærker, at skabelse af bemyndigende betingelser kan gøre det lettere for studerende at opfylde deres behov for med jævnaldrende eller læreren snarere en magt over dem. Sådan empowerment installerer en følelse af ansvar hos studerende, stammer fra lærerens tillid, men også en følelse af tilhørighed og forbindelse med klassekammerater (Kirk et. Al 2016). Ifølge Ken Macrorie (1970) er elevernes personlige udvikling og empowerment et resultat lærernes empowerment.



TRANSCA

b) Praktisk eksempel

I en undersøgelse af læreres og elevers opfattelse af det daglige liv i klasseværelset undersøgte Anne Sullivan (2002) implementeringen af praksis med empowerment af studerende i et primært klasseværelse. Da han besøgte klassen dagligt i cirka fem uger, fulgte Sullivan en lærer, der opmuntrede til social interaktion for at hjælpe eleverne med at forfølge deres mål om at udvikle sociale relationer. Målet var at etablere og opretholde en tæt peer-kultur blandt klassekammerater. Forfatteren kontrasterer dette med eksemplet fra en anden lærer, der primært fokuserede på sin egen undervisning.

Sullivan hævder, at det at give studerende mulighed for at forfølge sociale forhold er en vigtig proces med intrapersonel bemyndigelse. Hun observerede, at niveauerne af interpersonel bemyndigelse varierede, da magtforhold blandt studerende ændrede sig over tid. "For eksempel varierede niveauet af empowerment, når de studerende vedtog roller og ansvarsområder, såsom Person of the Day, for med rollen antog de en magtposition og opnåede dermed magt over jævnaldrende. Nogle studerende var mere bemyndigede end andre, fordi de var klar til at blive den bemyndigede, eller de havde de nødvendige færdigheder. Derudover opfattede eleverne, at nogle af deres jævnaldrende havde magt, fordi de for eksempel var populære, og dermed havde disse jævnaldrende magt over dem, der havde opfattelsen. Derfor syntes niveauet af interpersonel bemyndigelse at variere på grund af de roller, som de studerende antog (Sullivan, 2002: 8). Sullivan konkluderer, at empowerment af studerende er en flydende procedure. Studerende med sociale færdigheder, der hjalp dem med at få 'power-to' i et aspekt af deres liv, havde ikke altid færdigheder inden for et andet område (hvilket for eksempel?).

Tænk videre

- Hvordan manifesteres magtforhold i uddannelsesmæssig praksis, og hvilke virkninger har de på disse?
- Hvordan kan lærere motivere eleverne til at forfølge bestemte mål?
- Hvilke strategier kan de følge for at styrke deres studerende?

KEY-WORDS/ KRYDS-REFERENCER

Hegemoni, empowerment, modstand, magtesløshed, disciplin, person og samfund, kulturel kapital.

Litteratur

Burbules, N. (1986). A Theory of Power in Education. *Educational Theory*, 36 (2). (95-114).

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Eriksen, T. H. (2001 [1995]). *Small places, large issues: An introduction to social and cultural anthropology*. London, Sterling, Virginia: Pluto Press.

Fried, M., H. (1967). *The Evolution of Political Society: An Essay in Political Anthropology*. New York: McGraw-Hill.



TRANSCA

Foucault, M. (2000). *Power: Essential Works of Foucault, 1954–1984*. New York: The New Press.

Gramsci, A. (1968). *Prison Notebooks*. London: Lawrence and Wishart

Jackson, P. W. (1990 [1968]). *Life in classrooms: Reissued with a new introduction*. New York: Teachers College Press

Kirk, C. M, (et. al.) (2016). The power of student empowerment: Measuring classroom predictors and individual indicators. *The Journal of Educational Research*, 109 (6). (589- 595).

Macrorie, K. (1970). *Uptaught*. New York: Hayden Book Company.

Niezen, R. (2018). Power, anthropological approaches to. In Callan, H., (Ed.) *The International Encyclopedia of Anthropology*, London and New York: Wiley. (1-21).

Plax, T., G. (et. Al.) (1986). Power in the classroom VI: Verbal control strategies, nonverbal immediacy and affective learning, *Communication Education*, 35(1), (43-55).

Scott, J., C. (1985). *Weapons of the Weak: Everyday Forms of Peasant Resistance*. New Haven, CT: Yale University Press.

Sullivan, A., M. (2002). The Nature of Student Empowerment. 1-11. https://www.researchgate.net/profile/Anna_Sullivan3/publication/255591390_The_Nature_of_Student_Empowerment/links/54ed942b0cf28f3e6535bc7d/The-Nature-of-Student-Empowerment.pdf

Weber, M. (1978 [1919]). *Economy and Society: An Outline of Interpretive Sociology*. Berkeley: University of California Press.

Forfattere: Ioannis Manos, Georgia Sarikoudi (GREECE)

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.

Menneskerettigheder

Hvorfor læse denne tekst...

Begrebet menneskerettigheder trækker på ideer om fælles etiske og moralske værdier, der gælder for alle kulturer. Menneskerettigheder omfatter både en diskurs om beskyttelse mod krænkelse af civile, politiske, sociale, seksuelle og økonomiske rettigheder og et sæt institutioner og politiske processer, der involverer rettigheder og krav. Begge tilgange er formet af juridisk sprog trukket fra international ret og juridiske vedtægter samt internationale konventioner og nationale forfatninger. Begge formidler en spænding mellem kollektive og individuelle rettigheder og en konflikt mellem social retfærdighed og national sikkerhed.

Selvom menneskerettigheder involverer universelle krav, finder de altid sted i bestemte lokale sammenhænge. Antropologiske tilgange undersøger således, hvordan menneskerettigheder produceres, opfattes og materialiseres i særlige empiriske sammenhænge. Menneskerettigheder betragtes ikke som en moralsk absolut eller en juridisk norm, men snarere som en dynamisk social og politisk praksis, der kan manipuleres til at fremme bestemte politiske projekter, som forfølges af enkeltpersoner, grupper, samfund, stater eller andre kollektive agenter (Wilson 1997).

Uddannelse opfattes og identificeres af internationale organer og organisationer som en grundlæggende menneskerettighed beskyttet af national lovgivning og internationale aftaler. Enhver person har uanset race, nationalitet, køn, etnisk, religion eller politisk præference, alder eller handicap ret til gratis uddannelse. Denne ret er forbundet med en stats bekymring og ansvar for at sikre og støtte adgang til formel uddannelse for alle dens borgere. Ikke at sikre fysisk adgang til en skolefacilitet for børn med handicap ses som en benægtelse af retten til uddannelse, som statslige institutioner holdes ansvarlige for (Clapham 2007: 123-127).

Historisk kontekst

Samfundsvidenskaben har forstået menneskerettighederne på baggrund af en dikotomi mellem universalisme og relativisme (Eriksen 2001). Menneskerettigheder er universelle, idet de ideelt gælder for alle mennesker. Alligevel er menneskerettighederne også relative, da de er et bestemt produkt af moderne europæisk intellektuel tanke. Der kan ikke være nogen universel forestilling om rettigheder, der ligger uden for en bestemt kulturel og historisk sammenhæng, fordi alle samfund har deres egne begreber retfærdighed og rettigheder.

Lige iboende med ideen om menneskerettigheder er dikotomi mellem kollektivistiske og individualistiske krav til rettigheder, som det afspejles i den filosofiske debat mellem kommunitarisme (Taylor 1992) og liberalisme (Rorty 1991). Førstnævnte hævder, at samfundet er forud for individet, mens sidstnævnte forsvarer individets rettigheder over samfundet. En kombineret tilgang, liberal multikulturalisme, tilbydes af Will Kymlicka, der forsøger at gøre begge retfærdighed (1995).

Sociokulturel antropologi tog en systematisk interesse i studiet af menneskerettigheder i



TRANSCA

begyndelsen af 1990'erne som et svar på de historiske og geopolitiske ændringer, der stort set fandt sted efter afslutningen af den kolde krig. Det internationale samfunds fokus på kulturel mangfoldighed bragte menneskerettighedsspørgsmålet i centrum for politiske forhandlinger mellem grupper og politiske institutioner på lokalt, nationalt og overnationalt niveau (Messer 1993).

Renteln undersøgte den universelle karakter (ethos?) Af menneskerettighederne og konkluderede, at der ikke er noget empirisk bevis for, at der findes tværkulturelle universaler, der understøtter internationale menneskerettighedsstandarder (1990). Tværtimod er der store variationer mellem samfund om, hvad der betragtes som rigtigt og forkert.

Forskellige individuelle og kollektive aktører kæmper for rettigheder, enten som en måde at konfrontere undertrykkende nationale projekter og assimileringspolitikker, der har til hensigt at indføre kulturel homogenitet, eller som en måde at få adgang til sociale goder såsom trosfrihed, anerkendelse af en særpræget gruppeidentitet eller materiale ressourcer, (Cowan, Dembour, & Wilson 2001, Wilson & Mitchell 2003).

Moderne antropologiske tilgange til menneskerettigheder udforsker, hvordan lokalbefolkningen tilpasser rettighedsdiskurser og praksis ved både at trække på og underkaste sig globale diskurser. De udforsker også de slags konflikter, der opstår som et resultat af forsøg på at gennemføre menneskerettigheder i forskellige samfund (Goodale 2006, Wilson 1997).

a) Diskussion

Forholdet mellem uddannelse og menneskerettigheder kan tilgås fra to forskellige vinkler: uddannelse som en grundlæggende menneskerettighed og menneskerettighedsuddannelse. Det førstnævnte perspektiv adresserer potentialet i menneskerettighederne til at skabe en ramme for at muliggøre større uddannelsesinddragelse i sammenhænge med mangfoldighed. Sidstnævnte ser på, hvordan man uddanner lærere og studerende i menneskerettigheds-spørgsmål som en måde at bemyndige dem til at håndtere den sociale uretfærdighed i den moderne multikulturelle verden.

Internationale organisationer og nationale stater, der følger idéen om menneskerettigheder, opfatter adgangen til uddannelse som en universel ret, som alle mennesker har ret til, et uundværligt middel til at realisere andre menneskerettigheder. Menneskerettighedsinstitutioner siger, at mennesker har ret til en uddannelse, der respekterer rettigheder. Respekt for retten og støtte til adgang til uddannelse ses som en væsentlig og integreret del af demokratisk medborgerskab i multikulturelle samfund (Covell & Howe 2005).

Menneskerettighedsuddannelse beskrives ofte som en uddannelse i, for og om menneskerettigheder. Det er uddannelse i epistemologier og filosofier om menneskerettigheder, der undervises i en måde, der er i overensstemmelse med principperne om menneskerettigheder. Det bør give eleverne mulighed for at retfærdiggøre deres individuelle eller kollektive rettigheder på måder, der anerkender ansvar og viser respekt for andres rettigheder. Flowers '(2004) har identificeret fire nøgleaspekter af menneskerettighedsuddannelse: 1) det er baseret på principperne i menneskerettighedstraktaterne, 2) det bruger metoder, der afspejler principperne om respekt for enkeltpersoner og kulturel



TRANSCA

mangfoldighed, 3) det adresserer færdigheder og holdninger såvel som viden og 4) det involverer handling på individuelt, lokalt eller globalt niveau.

Faktorer, der bidrager til en voksende interesse for menneskerettighedsuddannelse, er en stigende diversificering af lokalsamfundene og international anerkendelse af behovet for gennem uddannelse at tackle de udfordringer, der er forbundet med fortsat uretfærdighed og ulighed i verden (Osler og Starkey 2006).

Dette hænger sammen med demokratiske måder at arbejde på og med bemyndigelse af enkeltpersoner og grupper (Magendzo, 2005). To aspekter har fået særlig opmærksomhed, der er vigtige for menneskerettighedsuddannelse i formel skolegang: læseplanskrav og lærernes holdning og viden.

b) Praktisk eksempel

I en casestudie fra Mexico undersøgte Sainz (2018) den faglige viden og praksis for undervisere, der implementerer menneskerettighedsuddannelsesprogrammer. Hun udforskede strategierne for menneskerettighedsuddannere, der står over for en alarmerende voldskrise, de stigende niveauer af misbrug og voldelige hændelser, der rammer børn i landet. Femten undervisere - ni kvinder og seks mænd - der arbejder i tre forskellige organisationer samarbejdede i undersøgelsen. De indsamlede data over en periode på seks måneder ved hjælp af forskellige kvalitative forskningsteknikker (semistrukturerede interviews, dokumentanalyse af deltagerobservationer). Sainz fandt ud af, at undervisning i voldelige sammenhænge tvinger lærere til at indse, at menneskerettighederne er langt fra virkeligheden, og at anerkende den brede kløft mellem ambitionerne om disse rettigheder og deres faktiske implementering. Denne uoverensstemmelse giver undervisere mulighed for at stille spørgsmål ved formålet med menneskerettighederne, at udfordre deres underliggende antagelser og konfrontere deres begrænsninger. Ved at gøre dette giver de ikke kun mening om menneskerettigheder, men udvikler også en kritisk græsrodspædagogik for uddannelse af menneskerettigheder, der accepterer begrænsningerne i menneskerettighederne, omfavner deres kompleksitet og understreger deres befriende muligheder. Ved at gøre menneskerettigheder tilgængelige for børn giver undervisere dem mulighed for at identificere og stå op mod krænkelse og misbrug af deres rettigheder. Ved at favorisere en praktisk tilgang frem for en teoretisk fremmer undervisere udviklingen af de praktiske færdigheder, som børn og unge har brug for at beskytte deres rettigheder.

I en anden undersøgelse gennemførte Quennerstedt (2019) feltarbejde for at undersøge undervisning og læring af menneskerettigheder i to klasser af børn i alderen 8-9 år i Sverige. Skolerne var begge placeret i middelklasse boligområder i en mellemstor svensk by. Der var omkring 20 elever i hver klasse, begge havde endda kønsfordeling og få elever med ikke-svensk etnicitet. De to lærere var forskellige med hensyn til undervisningserfaring. Den ene havde undervist i folkeskolen i omkring 20 år og den anden i 4 år. Quennerstedt fokuserede på, hvorfor lærere og elever i denne aldersgruppe mener, at der bør gives rettighedsuddannelse i skolen. Hun var interesseret i, hvordan børn og lærer forstod de uddannelsesmæssige mål med rettighedsuddannelse. Mere specifikt kiggede hun på, hvordan lærere opfattede målene med rettighedsbaseret uddannelse på forskellige punkter i processen, for eksempler, da de transformerede deres egne ideer og læseplanstandarder til



TRANSCA

mål. Hun så også på elevernes modtagelse af målene med rettighedsuddannelse. Quennerstedt fandt ud af, at lærer- og elevforståelse af målene for uddannelse af rettigheder var ret ens. Både lærere og elever anerkendte og understregede vigtigheden af viden om menneskerettigheder og den etiske troskab til menneskerettighedsideer og moralske imperativer.

Tænk videre

- Hvordan implementeres menneskerettigheder i nationale uddannelsespolitikker?
- Er uddannelse om menneskerettigheder nyttigt? Hvis ja, på hvilke måder?
- Hvorfor skal lærere være fortrolige med menneskerettighederne?
- Hvis værdier skal have forrang i multikulturelle uddannelsessammenhænge?
- Hvordan kan skoler løse spændinger mellem børns rettigheder og lærernes rettigheder?

KEY-WORDS/ KRYDS-REFERENCER

Inklusion, udstødelse, statsborgerskab, transnationalisme, identitet, nationalstat, kultur, skolegang

Litteratur

Clapham, A. (2007). *Human Rights. A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Covell, K. & Howe, R., B. (2005). *Empowering children: children's rights education as a pathway to citizenship*. Toronto: University of Toronto Press.

Cowan, J., K., Dembour, M.-B. & Wilson, R., A. (Eds.). (2001). *Culture and Rights: Anthropological Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

Eriksen, Th., H. (2001). Between Universalism and Relativism: A Critique of the UNESCO Concept of Culture. In Cowan, J., K., Dembour, M.-B. & Wilson, R., A. (Eds.). (2001). *Culture and Rights: Anthropological Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press. (127-148).

Flowers, N. (2004). How to define human rights education? A complex answer to a simple question. In Georgi, V., B. & Seberich, M. (Eds.), *International Perspectives in Human Rights Education*. Gütersloh: Bertelsmann Foundation Publishers. (105-127).

Gooddale, M. (2006). Introduction to "Anthropology and Human Rights in a New Key", *American Anthropologist*, 108 (1). (1-8).

Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship: A Theory of Liberal Rights*. Oxford: Clarendon.

Magendzo, A. (2005). Pedagogy of human rights education: a Latin American perspective. *Intercultural Education*, 16(2). (137-143).



TRANSCA

Martínez Sainz, G., (2018). The Challenges of Teaching Children their Rights in a Violent Context. In Martínez Sainz, G., & Ilie, S. (Eds) (2018). *International Perspectives on Practice and Research into Children's Rights*. Mexico City: Centre for Human Rights Studies. (83-110).

Messer, Ell. (1993), *Anthropology and Human Rights, Annual Review of Anthropology*, 22. (221-249).

Osler, A. & Starkey, H. (2010). *Teachers and human rights education*. Stoke on Trent: Trentham.

Quennerstedt, Ann (2019). Educational aims of rights education in primary school – zooming in on teachers and pupils in two classes, *Education*. (3-13)

Renteln, Al., D. (1990). *International Human Rights: Universalism versus Relativism*. London: Sage.

Rorty, R. (1991). *Contingency, Irony and Solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Taylor, Ch. (1992). *Multiculturalism and the 'Politics of Recognition'*. Princeton: Princeton University Press.

Wilson, R. (Ed.) (1997). *Human Rights, Culture and Context. Anthropological Perspectives*. London: Pluto Press.

Wilson, R., A. & Mitchell, J., (Eds) P. (2003). *Human Rights in Global Perspective: Anthropological Studies of Rights, Claims and Entitlements*. London and New York: Routledge.

Authors: Ioannis Manos (GREECE)

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.



Migration

Hvorfor læse denne tekst...

Migration er et begreb, der bruges til at beskrive bevægelse af mennesker fra en lokalitet til en anden. Det inkluderer både intern bevægelse inden for statsgrænser og international bevægelse på tværs af geopolitiske grænser. Set både som et fænomen og en levende oplevelse rummer konceptet forskellige institutioner såvel som politiske og sociokulturelle praksis, der er kritiske både inden for og på tværs af forskellige uddannelsessammenhænge.

Migrationsfænomener påvirker statens politikker og bestemmer processer for juridisk klassificering og håndhævelse, f.eks. "borgerens" politiske status. Da statsborgerskab omfatter 'insidere' (dem, der har lovlig adgang til forskellige rettigheder og statslige institutioner såsom uddannelse), udelukker det også 'outsidere', såsom migranter, eller skaber ambivalente overgangskategorier for dem. Med hensyn til uddannelse gør forståelse af indvandreroplevelsen det afgørende at forstå den specifikke kulturelle konstruktion af insider / outsider-skellet.

Skoler over hele verden står over for udfordringen med at uddanne et stigende antal studerende med migrationsbaggrund, at udstyre dem med flere færdigheder og kompetencer. Den sproglige og kulturelle viden, som indvandrere bringer med sig kendt som "Funds of Knowledge" (Arzubiaga et al. 2009, Moll 2010) er vigtige i skolens læseplan for børns uddannelsesmæssige engagement. På samme måde forventes lærere at blive uddannet for ikke kun at udføre underviserens rolle, men også den kulturelle formidlers rolle.

Historisk kontekst

Antropologiens bidrag til studiet af migration er opmærksomheden på "artikulationen mellem det sted, hvor en indvanderer stammer fra, og det sted eller de steder, som han eller hun flytter til" (Brettell 2000: 98, Horevitz 2009). Historisk set er migration først blevet undersøgt inden for antropologi og andre samfundsvidenskaber som bevægelse af mennesker fra små landlige lokaliteter til store bycentre. Den såkaldte Chicago School of Sociology med studier i byområder i Nordamerika (Bulmer 1984) og den såkaldte Manchester School of Anthropology med studier i det sydlige og Centralafrika (Werbner 1984) fokuserede omkring midten af det 20. århundrede på bosættelsen af store antal interne migranter i store byer.

Disse undersøgelser udforskede aspekter af social forandring, former for sameksistens mellem forskellige etniske grupper og vigtigheden af familie- og venner-netværk i disse nyopkomne bosættelser. De beskrev også de processer, hvormed eksisterende sociale bånd og netværk blev opretholdt og brugt i bymæssige situationer. Med fokus på den interne migration trak denne forskningsgruppe sig på moderniseringsteori og en bipolar analyseramme, der kontrasterede by og land.

En fornyet interesse for migration i 1980'erne og 1990'erne udforskede bl.a. arbejdstagernes bevægelser fra Asien til de arabiske golfstater. Analyser af de sociale og økonomiske sammenhænge, som indvandrere, deres familier og samfund opererede i, udfordrede de økonomiske determinerede migrationsmodeller og understregede de sociale og kulturelle aspekter af menneskelig bevægelse. Forskellige nøgletemaer dukkede op, der omfattede den



TRANSCA

sociale organisation og migrationens politiske økonomi, studiet af sociale netværk og indvandrerorganisationer, forholdet mellem migration og ideologi og indflydelsen af migration på identitet (Eades 1987).

I slutningen af det 20. og det tidlige 21. århundrede udforsker den antropologiske undersøgelse af migration, hvordan statspolitikker både former og formes af den internationale bevægelse af mennesker. Ifølge Green er der to perspektiver på indvandrerpopulationerne: det økonomiske, der skildrer dem som arbejdere, og det kulturelle, der opfatter dem som udlændinge (2004: 54).

I øjeblikket fokuserer den antropologiske undersøgelse af migration på forholdet mellem lokal praksis og globale kræfter og diskurser, processer for integration og eksklusion, transnationalisme og betydningen af statsborgerskab og problematisering af multikulturalisme og kulturel mangfoldighed.

a) Diskussion

Den antropologiske undersøgelse af uddannelse krydser migrationsantropologien på det punkt, hvor indvandrerpopulationer udsættes for statslige uddannelsespolitikker, ekskluderende og / eller inklusionsprocedurer relateret til statsborgerskab og politiske rettigheder og formelle eller uformelle kategoriseringer mellem "Selv" og "Andet," baseret på kulturelle træk. Globalisering og intens indvandring har skabt nye krav til værtslandene med hensyn til regeringspolitik, lovpolitik og borgerrettigheder og omdirigeret prioriteterne vedrørende forvaltningen af indvandrere. Som et resultat intensiveres og systematiseres uddannelsesbestemmelserne.

De fleste af de antropologiske undersøgelser af migration og uddannelse har fokuseret på inkorporering af anden-, tredje- og endda fjerde generation migranter, ofte fra børns og unges perspektiv, i værtssamfund (som i USA eller Skandinavien) og om uddannelsesinstitutionernes rolle i processer med in- og eksklusion (Levitt 2009).

Ved at vedtage nye perspektiver ser antropologer på, hvordan statsborgerskab kræves eller forhandles af migranter, der ofte konfronteres med udstødelse, enten af nationalstatens institutioner og / eller i sammenhæng med hverdagens interaktioner (Reed-Danahay & Brettell 2008). Statsborgerskab som en politisk status eller et sæt rettigheder og forpligtelser mellem enkeltpersoner og staten fungerer som en grænse blandt migranter og ikke-migranter (Werbner og Yuval-Davis, 1999, s. 4). Krav på statsborgerskab indebærer former for politisk aktivisme og indvandrerborgerligt engagement. Samfundsmæssig og politisk deltagelse blandt indvandrere og deres afkom betragtes som flydende og skiftende, subjektiv og omstridt.

For at forstå, hvordan migranter bosætter sig i et værtssamfund, har antropologer anvendt begrebet transnationalisme, der forstås som en social proces, hvor migranter har social, kulturel og politisk tilstedeværelse i mere end en nation på et givet tidspunkt. Fra et tværnationalt perspektiv er migranter ikke rykket op med deres rod, men aktive deltagere i både hjemlandet og værtssamfundet (Vertovec, 2010).

Det antropologiske arbejde med transnationalisme understreger den måde, hvorpå identiteter forhandles og konstrueres samtidigt i lokale, nationale og globale rum og overtrædelse og omdefinering af politiske grænser og opførelse og dekonstruktion af



TRANSCA

sociokulturelle grænser. Således forståelse af det daglige transnationale agentur for migranter, måderne på tværnationale identiteter og arrangementer kan udfordre den politiske og kulturelle autoritet i staten såvel som statslige projekter vedrørende indvandrerindlemmelse, som yderligere kan belyse forholdet mellem migration og statsformel uddannelse.

b) Praktisk eksempel

John Bowen (2007), der arbejder med emnet immigranter i Europa, diskuterer det lovbestemte forbud mod tørklæder i statskoler i Frankrig i 2004 (65-97). Han hævder, at fokus på tørklæder skyldes en stor bekymring for den offentlige tilstedeværelse af religion i skolerne og frygter, at dette ville være en forbindelse mellem offentlige udtryk for islamisk identitet og radikal islam. Lovens virkninger blev tydelige i praksis inden for statslige skoler, hvor rektorer og lærere blev tildelt myndigheden til at afgøre, om pigerne blev afsløret korrekt eller ej, og om de alternative hovedovertræk ikke lignede for meget et "religiøst" symbol. Bowen fortolker begivenhederne som et forsøg på at kontrollere indholdet af kommunikation og adfærd i skolelivet baseret på et bredt delt ubehag fra den stadig mere synlige deltagelse af muslimske indvandrere i Europa.

I en undersøgelse af indvandringens indvirkning på skoleuddannelsen i New South Wales, Australien, analyserede Iredale & Fox (1997) de demografiske ændringer i skolestudenters profil og en oversigt over, hvordan skolesystemer i New South Wales reagerede på deres skiftende studenterpopulationer. Australiens immigrationspolitik er en multikulturalisme. Assimilering af indvandrere er blevet erstattet af en vægt på økonomiske fordele ved en kulturelt forskellig nation, hvor de passende tjenester skal gøre det muligt for dem at blive australske. Således leverer den lokale føderale regering engelske programmer til nyankomne indvandrere, der har ikke-engelsktalende baggrund og finansierer multikulturelle uddannelsesprogrammer.

Undersøgelsen afslører, at mange af ikke-engelsktalende baggrundselever går glip af engelsk som undervisning i andetsprog, samfundssprog får lov til at bortfalde, og aspekter af skolemiljøet, såsom relationer mellem forskellige grupper, får ikke den opmærksomhed de fortjener. I et multikulturelt samfund, som Australien ser sig selv, relativt fri for etniske spændinger, skal uddannelsesstrategier, der arbejder på at udvikle et heterogent, ikke-diskriminerende samfund, gives mere opmærksomhed. Statlige uddannelsesinstitutioner skal sørge for passende og passende uddannelse for alle indvandrere og deres børn og sikre deres fulde deltagelse i alle sociale, økonomiske og politiske strukturer.

I en anden undersøgelse om sammenhængen mellem uddannelsesulighed i Brasilien, tværnational migration og uddannelsesmæssig opadgående mobilitet analyserer Carnicer (2019) en ung kvindes migration fra en favela i Brasilien til Tyskland som et tilfælde af uddannelsesmigration. Han beskriver denne kvindes og hendes families sociale baner og fortolker dem i sammenhæng med den seneste socioøkonomiske udvikling i Brasilien og viser, hvordan uddannelsesmæssig ulighed kan drive migration. Analysen sigter mod at vise, hvordan migranter fra dårligt stillede sociale baggrunde aktivt deltager i transnationalisering af uddannelse. Undersøgelsen viser, at tværnationale uddannelseskarriver for dårligt stillede migranter påvirkes på en afgørende måde ikke kun af migrationsregimer, men også



TRANSCA

af uddannelsessystemerne i emigrations- og immigrationslande.

Tænk videre:

- Hvordan påvirker migrationsfænomener de nationale uddannelsespolitikker?
- Hvordan skal et statligt uddannelsessystem integrere børn med migrationsbaggrund?
- Hvordan skal indvandrerbørn bedst modtages og inkluderes i grundskolen eller gymnasiet?
- Hvilke institutioner og uddannelse er nødvendige for at håndtere indflydelsen af migration i skoleprocesser?
- Hvad er de færdigheder, som lærere skal tilegne sig for at udføre deres roller som undervisere i forbindelse med migration?

KEY-WORDS/ KRYDS-REFERENCER

Inclusion, exclusion, citizenship, transnationalism, identity, nation-state, culture, schooling

Litteratur

Arzubiaga A. E. (et al.) (2009). The education of children in immigrant families. *Educational Research Review*, 33. (246–271).

Bowen, J., R. (2007). *Why the French don't like headscarves: Islam, the state, and public space*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.

Brettell, C. (2000). Theorizing migration in anthropology: The social construction of networks, identities, communities and globalscapes. In Brettell, C. and Hollifield, J. (Eds) *Migration theory: Talking across disciplines*. New York: Routledge. (97–136).

Bulmer, M. (1984). *The Chicago School of Sociology: Institutionalization, Diversity, and the Rise of Sociological Research*. Chicago: University of Chicago Press.

Carnicer, J.A. (2019). Transnational migration and educational opportunities: A case study of migration from Brazil to Germany. *London Review of Education*, 17 (1). (14–25).

Eades, J. (Ed.) (1987). *Migrants, Workers and the Social Order*. London: Tavistock Publications.

Green, N. L. (2004). *Repenser les migrations*. Paris: PUF [in Greek].

Horevitz, E. (2009). Understanding the Anthropology of Immigration and Migration. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 12 (6). (745- 758).

Iredale, R. & Fox, Chr. (1997). The Impact of Immigration on School Education in New South Wales, Australia. *The International Migration Review*, 31(3). (655-669).

Levitt, P. (2009). Roots and Routes: Understanding the Lives of the Second Generation Transnationally. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 35(7). (1225–1242).



TRANSCA

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

Reed-Danahay, D., & Brettell, C. B. (Eds.), (2008). *Citizenship, Political Engagement, and Belonging*. New Brunswick: Rutgers University Press.

Vertovec, St., (2010). Introduction: new directions in the anthropology of migration and multiculturalism. In Vertovec, St. (Ed.) *Anthropology of Migration and Multiculturalism: New Directions*. New York and London: Routledge. (1–17).

Werbner, R., P. (1984). The Manchester School in South-central Africa. *Annual Review of Anthropology*, 13. (157–185).

Werbner, Pn., Yuval-Davis, N., (1999). Introduction: women and the new discourse of citizenship. In Werbner, Pn., Yuval-Davis, N. (Eds.), *Women, Citizenship and Difference*. London and New York: Zed Books. (1–38).

Forfattere: Ioannis Manos, Georgia Sarikoudi (GREECE)

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.



Multikulturalisme

Hvorfor læse denne tekst?

Du skal læse denne tekst, hvis du er interesseret i oprindelsen af begrebet multikulturalisme og i dets betydning gennem historien. Teksten omhandler desuden strategier for at forsøge at etablere lige rettigheder i et multikulturelt samfund eller uddannelsessystem.

Multikulturalisme henviser til et sæt socio-politiske ideer og foranstaltninger til håndtering af mangfoldighed og forskel i et samfund, og er også knyttet til spørgsmålet om integration. Oprindeligt er begrebet udviklet i Canada i 1980'erne af filosoffer som Taylor, Tully og Kymlicka, som argumenterede for, at medlemmer af mindretal ikke skulle tvinges til at tilslutte sig majoritetssamfundet, men snarere opnå nok plads og rettigheder til at leve på en selvbestemt måde, med en samtidig anerkendelse og værdsætning af gensidige forskelle. Dette kan gøres gennem antidiskriminerende foranstaltninger i forskellige statslige institutioner, såsom på skoler. De særlige tilgange kan imidlertid modsige hinanden: for eksempel refererer nogle ikke kun til kulturelle, etniske og religiøse aspekter, men også til andre kategorier af forskelle, såsom klasse, køn eller seksualitet. Udeladelsen af disse såvel som andre spørgsmål, såsom et stift og statisk kulturbegreb, blev ofte kritiseret og evalueret. Multikulturalisme som begreb har tilbudt og fortsætter med at give et mere eller mindre levedygtigt alternativ til den udbredte opfattelse af "smeltedigel" (på engelsk "melting pot"), især i USA i første halvdel af det 20. århundrede, hvor forskellige grupper blev betragtet som "fusioneret" med hinanden til én homogen nation.

Historisk kontekst

Før begrebet "multikulturalisme" første gang dukkede op i Canada omkring 1960'erne, har andre "klassiske immigrationslande" som USA og Australien længe overvejet, hvordan man skal håndtere stigende (kulturel) mangfoldighed og migration i globaliseringens tider. I USA, siden den første halvdel af det tyvende århundrede, er metaforen for smeltedigelen blevet brugt til at beskrive den måde, hvorpå man håndterer migranter og minoriteter. Hovedmålet var at tilpasse dem til majoritetssamfundet, så deres kulturelle forskelle ville forsvinde over tid, og en gruppe mennesker så homogene som muligt kunne dannes (se Bienfait 2006: 11). I 1980'erne var den canadiske teoretiker Charles Taylor den første til at håndhæve begrebet multikulturalisme som officiel politik i Canada og som en modsætning til smeltedigelen. I Taylors idé om en "multikulturel mosaik" (eller "salatskål") er hver "kultur" legemliggjort i en mosaiksten, der hører til en større helhed, men som samtidig forbliver bevaret i dets særlige karakter. De individuelle "kulturelle karakteristika" skal anerkendes gensidigt, værdsættes

TRANSCA

(ikke kun symbolsk) og høres af centralregeringen (se ibid .: 65f). I denne "anerkendelsespolitik" modsætter et fokus på autencitet sig idéen om underkaste sig og assimilere sig til en dominerende kultur (se ibid .: 70).

En anden større canadisk teoretiker, James Tully, går endnu længere end Taylor og mener, at kun gennem offentlig / institutionel anerkendelse opstår en følelse af tilhørighed. En anden ofte citeret canadisk filosof, Will Kymlicka, understreger multikulturalismens iboende natur og beder om mere hensyntagen til gruppespecifikke behov. Med dette begreb "liberal multikulturalisme" foreslår han at udvide de enkelte borgeres individuelle rettigheder gennem bestemte gruppers rettigheder (for oprindelige mennesker, migranter og minoriteter) (se ibid .: 87ff).

Diskussion

Som allerede nævnt betyder begrebet multikulturalisme ikke det samme for alle, men er blevet og bliver forstået og brugt forskelligt af forskellige mennesker, institutioner samt i lokale og nationale sammenhænge. Den ofte stive eller statiske definition af "kultur" var faktisk et vigtigt og ofte tematiseret multikulturelt problem. Kultur forstås som noget selvstændigt, homogent, udadtil, der er bundet til et territorium og definerer ens person uden undtagelse. Multikulturalisme sigter ikke altid efter lige muligheder langs "kulturelle" eller etniske forskelle, men inkorporerer ideelt set også andre grupper eller kategorier af forskelle såsom køn, klasse, køn, religion, seksualitet, særlige behov osv., herunder de forskelle der er inden for en gruppe (For uddybelse se begrebet Intersektionalitet). Det er her liberal feministisk kritik indtræder, som f.eks. repræsenteret af Susan Moller Okin, der understreger, at især kvinder (men også børn eller lesbiske og homoseksuelle repræsentanter) lider på grund af traditioner fra ikke-vestlige "fremmede" kulturer, og at de bør beskyttes af særlige rettigheder mod praksis såsom hovedklæder eller arrangerede ægteskaber såvel som polygami. Denne opfattelse mødte meget modstand og kritik. På den ene side i tilfælde af "fremmed kultur" tilskrives moralsk fordømmelig praksis (for eksempel vold mod kvinder) primært til selve kulturen, traditionen eller til en religion, mens de i ens eget samfund henvises til som relateret til den patologiske eller blot unormale karakter af et individ (jf. Heins 2013: 110).

Også i forbindelse med skolen er der ingen fast tilgang til at håndtere mangfoldighed, men snarere forskellige teoretiske og praktiske tilgange, der sommetider kan være modstridende (Leistyna 2002: 9). En uddannelsesmodel, der har eksisteret siden begyndelsen af masseskoletilmelding, er assimilering. Den største bekymring her er tilpasning / tilnærmelse af studerende med forskellig kulturel / sproglig baggrund til kravene i en skole og majoritetssamfundet (se smeltedigelsteori) med det formål at udvikle en kontrollerbar



TRANSCA

arbejdsstyrke. En af de største bekymringer ved en kritisk multikulturel uddannelsesmodel er forståelsen af forskelle af alle slags som potentielle ressourcer, der ikke kun skal accepteres, men også fremmes, såsom flersprogethed (se Kalantzis & Cope 1999: 281).

c) Praktisk eksempel

I en offentlige skoler i Changlet (USA) blev der lanceret et nyt multikulturelt eksperiment i 1993. Efter mange forsøg på at tackle mangeårige spørgsmål som kulturel adskillelse, klassehierarkier og diskrimination, samt narkotikamisbrug, vold og en høj frafaldsrate, dukkede en kommission på 17 frivillige op: lærere, direktører og specialister, kaldet "Central Steering Committee" (CSC). Deres mål var at forbedre forholdene i skolerne for studerende og deres forældre og samfundet, gennem multikulturelle strategier. Beslutninger blev truffet om at omforme læseplanen, diversificere skolepersonalet, inddrage forældre og lokalsamfund mere intensivt i beslutningsprocesserne, og at være mere offentlig gennem regelmæssige rapporter. For eksempel er tosproget undervisning blevet udvidet til at omfatte flere emner, mere specifikke om visse lands historie og "kulturer", der fejrer festligheder fra andre regioner i verden, hovedsageligt aktiviteter, der henleder opmærksomheden på spørgsmålet om multikulturalisme og mangfoldighed. (ibid: 172f) Ofte blev der anvendt et kulturbegreb, der repræsenterede grupper som lukkede og således sandsynligvis kun førte til mere essentialiseringer.

I en analyse af de første tre år af forskningen kom forfatteren af studien (Leistyna 2002) til følgende konklusion: Trods høje ambitioner og bestræbelser fra de involverede, kunne projektet ikke opnå meget i kampen mod sociale uretfærdigheder og fjendtligheder. Ikke desto mindre påpeger Leistynas undersøgelse de problemer, der kan opstå i et sådant et projekt og giver således muligheden for at tage dem bedre i betragtning og måske modvirke dem i fremtiden.

Tænk videre

Hvad er din personlige forståelse af multikulturalisme? Hvad er dens fordele og farer / grænser?

Er der, og hvilke, multikulturelle praksisser og / eller politikker i din skole? Hvad kan begrebet multikulturalisme i skoler være nyttigt for?

Hvordan kan et konstruktivt multikulturalismekoncept i uddannelse se ud?



TRANSCA

Kilder

BIENFAIT, Agathe. 2006. Im Gehäuse der Zugehörigkeit. Eine kritische Bestandsaufnahme des Mainstream-Multikulturalismus. Wiesbaden.

HEINS, Volker. 2013. Der Skandal der Vielfalt: Geschichte und Konzepte des Multikulturalismus. Frankfurt am Main.

KALANTZIS, Mary/ COPE, Bill. 1999. Multicultural Education. Transforming the mainstream.

In: In: Baumann, Gerd/ Vertovec, Steven (Hg.). 2011. Multiculturalism: Critical Concepts in Sociology. Vol.3. Abingdon: 262-296.

LEISTYNA, Pepi. 2002. Defining & Designing multiculturalism: one school system's efforts. Albany: State University of New York Press.

OKIN, Susan Moller. 1999. Is Multiculturalism Bad for Women? In: Baumann, Gerd/ Vertovec, Steven (Hg.). 2011. Multiculturalism: Critical Concepts in Sociology. Vol.1.

Abingdon: 346-359.

Authors

Jelena Tasic & Christa Markom



Andetgørelse

Hvorfor læse denne tekst ..

I sin bredeste forstand er andetgørelse en grundlæggende kognitiv proces for at blive et selv og orientere sig ud i ordet. Almindeligvis refererer udtrykket anden til en proces, hvor en person eller en gruppe opfattes af en person eller gruppe ("Selvet") som værende anderledes ("den Anden") på en eller anden grundlæggende måde og dermed ikke hører til samme sociokulturelle enhed (kategori). "Selvet" fungerer som værende normen og vurderer dem, der ikke opfylder denne norm, som "Andet". Opfattet som manglende "selvets" væsentlige karakteristika, betragtes og behandles "Andet" som ringere og potentielt som en trussel.

Ved hjælp af et eksempel fra uddannelsessektoren er andetgørelse en differentiering mellem studerende på baggrund af forskellige kulturelle (dvs. sprog, social klasse og religiøs tilknytning, etnisk eller national oprindelse, race) og/eller biologiske (kropslige træk) egenskaber. Nedsættende kaldenavne eller studerende, der mobbes eller chikaneres af andre studerende på grund af deres nationale oprindelse, er eksempler. På en lignende måde deltager lærere eller forældre i en anden handling, der har diskriminerende virkninger, når de betragter en elev eller en gruppe studerende som afvigende på grund af deres hudfarve, køn, seksualitet osv. Protester fra forældre mod indvandrere eller flygtningebørn, der har fået ret til skolegang, er et andet eksempel.

Historisk kontekst

Begrebet om andetgørelse har en dyb intellektuel slægtsforskning på tværs af områderne filosofi, psykologi, kritisk teori og postkoloniale studier. Det er en del af en videnskabelig indsats for at forstå processen med identifikation og kategorisering, opbygningen af "Selv" og "Andet" og måder, hvorpå sociale relationer vedtages og opleves i løbet af det sociale liv. Fra et fænomenologisk perspektiv er andet den konstituerende faktor i skabelsen og bekræftelsen af selvbilledet. "Andet" er den modstykke, der er skabt af "Selvet", for at han / hende / den kan defineres (San Martín 2017). Ved at vedtage et feministisk perspektiv henviser "Andet" til, hvad det betyder at "være kvinde". Kvinder befinder sig i en underordnet social position med hensyn til mænd, der betragtes som den normative eksistentielle tilstand (De Beauvoir 1949).

I kolonitiden retfærdiggjorde praksis med ellers, det koloniserede folks fysiske dominans og kulturelle underordning af "Vesten". Ikke-europæiske / ikke-vestlige lande placeres i et fjernt symbolsk rum sammenlignet med "Vesten", der betragtes som verdens normative centrum. Orientalisme skiller sig ud som et fremtrædende mønstereksempel på den øvrige praksis, idet den forstås som et billede af verdenen, der forvandler kulturen, værdierne, livsformerne og institutionerne i de "østlige" (og primært muslimske) "folk" og "kulturer" "Til en underordnet position med hensyn til" vesterlændinge "(Said 1978).



TRANSCA

I nutidens tider med intensiveret og diversificeret migration og (etno-religiøs) konflikt vedrører processeringen af andre forholdet mellem mindretal og flertal og involverer krav om rettigheder til kultur. I denne sammenhæng bekræfter andethed specifikke kulturelle og / eller (formodede) biologiske egenskaber, som antydes at være de væsentlige identificerende grænser, på grundlag af hvilke man kan skelne mellem forskellige grupper. Kulturelle og biologiske forskelle betragtes som indikatorer for forskel (Benhabib 2002). Andet resulterer derefter i tilskrivning af en ringere identitet til en gruppe med hensyn til ens egen og påvirkning af materielle og socio-politiske (normalt negative) måder de involverede aktører (Wilson & Mitchell 2003).

a) Diskussion

I antropologiske termer beskriver andetgørelse den reduktive handling ved at mærke og definere en person eller en gruppe som en person, der tilhører en socialt underordnet kategori. Påstande om kultur er det væsentlige redskab til at skabe "Andet" (Abu-Lughod 1991). Betingelsen og kvaliteten af at være "Andet" er tilstanden af at være anderledes end og modsat af det individuelle og / eller kollektive "Selv".

Begrebet andetgørelse henviser til klassificeringsprocessen, der indebærer opdeling af mennesker, objekter og andre fænomener i henhold til socialt forudbestemte kategorier eller typer. Klassificeringen af personer og grupper som "Andre" og "Selve" udforskes af Durkheim og Mauss i deres berømte bog "Primitive Classification" (2009 [1903]). Kerneideen er, at tankemønstre er et socialt produkt forbundet med social organisation. Således producerer forskellige samfund forskellige former for tanke og forståelse af den sociale verden og "Selvet" og "Andet". Før det producerede victoriansk antropologi andetgørelse ved at klassificere og evaluere samfund baseret på ideer om fremskridt og kulturel udvikling. Senere i det 20. århundrede hævdede Levi Strauss (1955), at folk har to strategier til at håndtere "Andet"; indarbejde dem ved at reducere eventuelle grænser mellem dem eller udelukke dem ved at grundlægge begrænsninger og holde dem i margenerne.

Andetgørelse i antropologi henviser til magtrelaterede processer til identifikation og kategorisering. Det er blevet set som en form for politisk udelukkelse, der genereres af etniske, nationale religiøse og andre ideologier og håndhæves af sociale institutioner og / eller uformelle sociale strukturer. Denne proces involverer asymmetrier i socio-politisk magt i et givet socialt system (Jenkins 1996). Michel Foucault har hævdedet, at når vi navngiver en gruppe som "Andet", påpeger vi deres opfattede svagheder for at fremhæve et forhold mellem underordnede og superordinerede. Den dominerende gruppe er i stand til at påtvinge sin styrke og overlegenhed over for "Anden", mens devaluerer dem (Foucault 2000a, b).

b) Praktisk eksempel

Processen med andet, som det udføres i klasseværelset, udforskes i en undersøgelse af, hvordan norske læreruddannere introducerer aspekter af kulturel mangfoldighed til præ-service lærere under et obligatorisk kursus om "Pædagogik og elevkundskab" (Nilsen, Fylkesnes & Mausethagen 2017). Undersøgelsen finder ud af, at læreruddannerne taler om 'kulturel mangfoldighed' som noget, der vedrører de "andre". De "andre" er eleverne og



TRANSCA

forældrene, der adskiller sig fra læreruddannerne, fordi de har forskellige kulturer, sprog, migrationshistorier og religioner og er synligt og socialt forskellige. (ibid 43).

Forfatterne beskriver denne måde at tale på som en diskurspraksis med andet, hvor det 'almindelige' repræsenterer os, og det 'usædvanlige' repræsenterer dem via implicite eller eksplicit diskursivt konstruerede kontraster (ibid 44). Andetgørelse sker i praksis, der vedrører kultur, sociale aspekter, flersprogethed, migration, nationalitet, synlighed og religion (ibid 48). Undersøgelsen argumenterer for, at den igangværende og påtænkte produktion af andet i klasseværelset kan føre til social udstødelse af elever (ibid 42). Bevidstheden om måder, hvorpå elever bliver 'anden' i samfundet, er et vigtigt redskab til at håndtere ulige magtforhold og fremme social retfærdighed og lighed (41) i demografisk forskellige samfund (ibid 48).

I en anden undersøgelse (Borero et al. 2012) undersøges skoler som kulturelle sammenhænge, der har magten og potentialet til at andetgøre unge på en måde, der forhindrer dem i at skabe meningsfulde akademiske identiteter, mens de skal fremme elevernes kulturelle aktiver. Indfødte hawaiiske unge og lærere og rådgivere for indfødte hawaiiske unge fortæller om deres oplevelser i byens offentlige skoler på Hawaii (ibid 8-13). Andetgørelse defineres som en personlig, social, kulturel og historisk oplevelse, der involverer kulturel og racemæssig tvetydighed, kategorisering og mærkning, hierarkisk magtdynamik og begrænset adgang til ressourcer. Skolemiljødynamikken afslører flere identiteter, stereotyper, racisme, copingstrategier for racisme og kulturel stolthed, der relaterer til oplevelser med at være den "anden" i skolen (ibid 3-6).

Undersøgelsen understreger behovet for lærere at give muligheder, der fremmer og forstærker strategier, der modvirker oplevelser af marginalisering og giver en følelse af inkludering og tilhørsforhold. Identitetsskabelse skal fremmes og støttes gennem uddannelsesmuligheder og interaktioner, der positivt prioriterer mangfoldighed i interkulturelle omgivelser og hjælper med at omdanne skoler til kulturelle sammenhænge, der fejrer kulturel rigdom (ibid 16-30).

Tænk videre:

- Hvordan kan jeg se og reflektere over mine egne måder at klassificere mennesker som "Andre" på verbale, kognitive og symbolske måder?
- I hvilke sammenhænge og sociale interaktioner kan jeg observere andre processer?
- Hvad kan jeg gøre for at øge mine studerendes bevidsthed om at være bevidst og opmærksom på at undgå at andetgøre?
- Hvordan kan jeg motivere og inspirere mine studerende til at værdsætte kulturel mangfoldighed som et positivt og berigende træk i det sociale liv?

KEY-WORDS/ KRYDS-REFERENCER

Klassifikation, magt, identitet, mangfoldighedsforskel, ethnocentrisme, marginalisering, diskrimination, kultur

Sources

Abu-Lughod, L. (1991). Writing Against Culture. In R.G. Fox (ed.) *Recapturing Anthropology: Working in the Present*. Santa Fe, NM: School of American Research Press. (137-162).



TRANSCA

Benhabib, S. (2002). *The Claims of Culture: Equality and Diversity in the Global Era*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.

Borrero, N. E., Yeh, Chr. J., Cruz Cr. I., Suda Jolene F. (2012). School as a Context for “Othering” Youth and Promoting Cultural Assets. *Teachers College Record*, 114. (1-37).

de Beauvoir, S.. (1989, [1952]) *The second sex*. New York: Vintage Books.

Durkheim, E., & Mauss, M. (2009 [1903]). *Primitive Classification*. London: Routledge.

Foucault, M. (2000a). Governmentality. In J.D. Faubion (Ed.) *Power. Essential Works of Foucault, 1954-1984*, vol. 3, New York: New Press. (201-222).

Foucault, M. (2000b). Subject and Power. In J.D. Faubion (Ed.) *Power. Essential Works of Foucault, 1954-1984*, vol. 3, New York: New Press. (326-348).

Jenkins, R. (1996). *Social Identity*. London: Routledge.

Lévi-Strauss, C. (1955). *Tristes tropiques*. Harmondsworth: Penguin.

Nilsen, A. B., Fylkesnes, S., & Mausestagen, S. (2017). The linguistics in othering: Teacher educators’ talk about cultural diversity. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 8(1). (40-50).

Said, E. 1978. *Orientalism*. London: Routledge & Kegan Paul.

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).

Wilson, R., A. & Mitchell, J., P. (2003). (Eds), *Human Rights in Global Perspective: Anthropological Studies of Rights, Claims and Entitlements*. London and New York: Routledge.

Authors: Ioannis Manos, Georgia Sarikoudi (GREECE)

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.



TRANSCA

POLICY

Hvorfor læse denne tekst...

Begrebet policy forstås i antropologien som et sociokulturelt og historisk fænomen, der er blevet forstået som et instrument for regering og magtudøvelse. Konceptet henviser til former for styring udført af institutioner, agenturer og beslutningstagere og involverer intervenerende handlinger og implementeringspraksis, som styrer og mobiliserer kollektiviteter og / eller subjektiviteter. Begrebet policy involverer former for kontrol og regulering af det sociale liv (f.eks. beskæftigelse, statsborgerskabsrettigheder, uddannelse osv.), og ideologiske mekanismer til overtalelse, tvang og vold (Wedel et al. 2005).

Den antropologiske undersøgelse af uddannelsespolicy beskriver måder, hvorpå uddannelsespolicy fungerer som en social, kulturel og ideologisk proces. Det undersøger måder, hvorpå politiske processer afspejler og bestrider viden og magtregimer, skaber former og praksis for skolegang og kategoriserer mennesker, ideer og ressourcer ved hjælp af ideologier. Det illustrerer de implikationer, som denne forståelse har for politiske debatter og indstillinger og uddannelsessystemets funktion (Castagno & McCarty 2017).

Historisk kontekst

Studiet af policy har været en ny gren inden for antropologi (Wright 2006). Shore & Wright (1997) betragtede policy som et betydningsfuldt organiseringskoncept i samfundet. De viste, at brede dele af det sociale liv, især i vestlige samfund og i stigende grad over hele verden er organiseret under begrebet policy (ibid: 6). De understregede, at policy er et magtværktøj, der giver måder til at analysere større og større processer af social og historisk forandring. Efter deres opfattelse bør studiet af policy omfatte alle institutioner fra det internationale til det lokale, folket, procedurerne og de relevante tekster, der regulerer aspekter af samfundslivet. Således fokuserede de på regeringsstyrede reformprocesser, synspunkter fra både guvernører og regerede og emnerne for politisk beslutningstagning. At studere policy som sociale og kulturelle konstruktioner er en måde at få indsigt i processer med politisk transformation.

Shore (2012: 92-93) har uddybet yderligere detaljerne i begrebet policy som studeret i antropologi. Antropologiske studier illustrerer, hvordan policy opfattes i forskellige sammenhænge og måder, folk oplever, fortolker og engagerer sig i politiske processer. Selvom begrebet er forbundet med rationelle kræfter påført ovenfra af en eller anden autoritativ enhed, fremhæver etnografisk bevis imidlertid tvetydigheden, bestridelsen, forhandlingerne og fluiditeten i disse processer (ibid: 92).

Forståelsen af politisk design og implementering involverer en udforskning af de sammenhænge, hvor policy er indlejret, hvordan og hvorfor bestemte policy 'lykkes' eller 'mislykkes', og hvordan politiske resultater fortolkes af mennesker, hvis liv de påvirker. Politikker omfatter symbolik, hvis betydning er kulturspecifik og kontekstdefineret.

Samlet set er antropologi, når man studerer policy, interesseret i at søge svar på spørgsmål såsom hvad betyder policy i bestemte sammenhænge; hvilket arbejde udfører den, og hvad er dens virkninger; hvordan relaterer enhver policy sig til andre institutioner og praksis inden



for et bestemt samfund; hvad er de betingelser, der gør denne policy mulig (ibid: 92-93).

a) Diskussion

Uddannelsespolicy kan forstås som de handlinger, som regeringerne har taget med henvisning til uddannelsessystemer og praksis. Inden for denne sammenhæng samarbejder offentlige og private institutioner og agenter med statslige organisationer for at designe og implementere uddannelsespolicy (Viennet & Pont 2017). Disse policy dækker en lang række spørgsmål såsom læseplaner, læringskvalitet, lighed, multikulturelle interventioner i skolemiljøer, evalueringsmekanismer osv. De er rettet mod og implementeret af alle aktører, der er involveret i uddannelsesprocesserne.

Uddannelsespolicy er formet af politiske, økonomiske, ideologiske og kulturelle kræfter. Som et resultat, som Apple (2003) hævder, bliver uddannelsessystemet en arena, hvor der opstår kampe om definitioner af autoritet og kultur mellem dem, der drager fordel af disse policy/politikker. At forstå disse processer giver grundlaget for studiet af uddannelsespolicy og en bedre forståelse af begivenhederne i skoler og andre uddannelsessammenhænge.

Hamman & Rosen (2011) definerer uddannelsespolicy som en form for sociokulturel praksis, der involverer bestræbelser fra en række aktører med varierende grad af formel rolleautoritet for at: a) definere, hvad der er problematisk i uddannelse, b) forme fortolkninger og midler til, hvordan problemer skal løses, og c) bestemme, hvilken vision om den fremtidige forandringsindsats, der skal rettes.

Denne opfattelse af uddannelsespolicy retter opmærksomheden mod de sociale og kulturelle processer med fortolkning, bestridelse, tilpasning, kompromis og undertiden modstand, der former alle punkter på, hvad der konventionelt ville forstås som et kontinuum mellem policy og praksis. Det peger også på mangfoldigheden og sammenhængen mellem aktører, der er involveret i uddannelsesprocesserne.

Et antropologisk fokus på uddannelsespolitisk implementering belyser den socialt konstruerede karakter af hver af de ovennævnte indbyrdes forbundne dimensioner af policy (problemdefinition, strategier til problemløsning og større moralsk verdenssyn). Dette perspektiv hævder, at ikke kun politiske løsninger, men også de påståede "problemer", som policy er rettet mod, er et produkt af sociale og kulturelle processer (ibid: 466).

b) Praktisk eksempel

Lundin & Torpsten (2018) udforsker forholdet mellem statens politikker mod diskriminerende adfærd og nedværdigende behandling i Sverige og måder, som skoler dokumenterer i deres egenkapitalplaner, hvordan de forhindrer lovovertrædelser og chikane. I henhold til den såkaldte uddannelseslov skal alle skoler i Sverige udføre et målrettet arbejde for at beskytte deres elevers rettigheder og muligheder. Alle de foranstaltninger, skolerne indfører, skal beskrives i skoledokumenter, de såkaldte egenkapitalplaner. Skoler skal tage fat på, hvordan de griber ind mod ydmygende handlinger på syv områder: køn, transseksuel identitet eller udtryk, etnisk oprindelse, religion eller anden tro, handicap, seksuel orientering og alder.

Undersøgelsen undersøger dokumenterne fra skoler i to kommuner i syd, to i midten og to i det nordlige land. Prøven inkluderer byskoler, mellemstore kommunale skoler og landskoler



TRANSCA

og 110 egenkapitalplaner. Formålet er at forstå de verdensopfattelser, der kommer til udtryk i skoledokumenterne i form af diskurser og fagpositioner. Hver valgt tekst er formuleret af skolens medarbejdere. I nogle skoler er analysen baseret på et spørgeskema, der gives til studerende eller / og forældre. Undersøgelsens spørgsmål i undersøgelsen inkluderer de opfattede årsager til forskelsbehandling og nedværdigende behandling inden for skolerne, de løsninger, der kommer frem i aktieplanerne, og de emnepositioner, der er konstrueret og muliggjort.

Forfatterne identificerer tre diskurser i det materiale, de undersøger: den 'perfekte' skolediskurs, den 'udpegede' diskurs og den uddannelsesmæssige diskurs. Disse diskurser er forskellige i, hvordan de vedrører forskelsbehandling og nedværdigende behandling i de forskellige muligheder, de giver studerende. Ifølge det indsamlede empiriske materiale er der ingen problemer i den perfekte skolediskurs. Alle føler sig trygge, og der er ikke behov for løsninger. Her er den eneste fagposition den 'perfekte' studerende. I den udpegede diskurs forårsager studerende, der ikke overholder kravene, problemer, og løsningen er at uddanne dem. I denne diskurs er der to fagstillinger, den ikke-overholdende og den (vel) fungerende studerende. I den uddannelsesmæssige diskurs er problemer de dominerende normer, der fører til uligheder.

De tre diskurser udgør grundlaget for forskellige forståelser af skolekonteksten og de policy, der anses for passende til at give løsninger til at forhindre ydmygende handlinger og beskytte de studerende. Den perfekte skole med dens benægtelse af problemer skiller sig ud, da løsninger på et ikke-eksisterende problem ikke er nødvendige. Den udpegede diskurs påpeger problematiske studerende som en årsag til tilbagevendende problemer. I aktieplanerne, der bruger den udpegede diskurs, er der ingen tegn på, at skolerne vil betragte den udpegede studerende som undertrykt. Det er snarere de uvidende studerende, der har brug for uddannelse. Den tredje diskurs, den uddannelsesmæssige diskurs, indebærer at stille spørgsmålstejn ved normer og forfølge en kritisk tilgang til at ændre diskriminerende mønstre.

Tænk videre:

- Hvordan implementeres statslige uddannelsespolicy i skolen?
- Hvordan påvirker uddannelsespolicy og deres implementering studerende og lærere?
- Kan lærere og skoleledelse gribe ind i gennemførelsen af statens policy?

KEY-WORDS/ KRYDSREFERENCER

Magt, governans, subjektivitet, ideologi.

Litteratur

Apple, M. (2003). *The State and the Politics of Knowledge*, London: Routledge.

Castagno, A. E., & McCarty, T. L. (2017). *The anthropology of education policy: Ethnographic inquiries into policy as sociocultural process*. London: Taylor and Francis.



TRANSCA

Hamann, Ed., T. & Rosen, L. (2011) What Makes the Anthropology of Educational Policy Implementation “Anthropological”? In Levinson, Br. A. U. & Pollock, M. (Eds) *A Companion to the Anthropology of Education*. Chichester: Wiley-Blackwell. (461–477).

Lundin, M. & Torpsten, A. Chr. (2018). The “flawless” school and the problematic actors: Research on policy documents to counteract discrimination and degrading treatment in schools in Sweden. *European Journal of Education*, 53. (574–585).

Shore, Chr. (2012) Anthropology and Public Policy. In Fardon R., (et al.) (Eds) *The Sage Handbook of Social Anthropology*, Los Angeles: Sage. (89-104).

Shore, Ch, & Wright, S. (1997). *Anthropology of public policy: Critical perspectives on governance and power*. London: Routledge.

Viennet R., & Pont B. (2017). Education Policy Implementation: A Literature Review and Proposed Framework, *OECD Education Working Paper*, 162. (1-62).

Wedel, J. (et al.) (2005). Toward an Anthropology of Public Policy. In *The Use and Usefulness of the Social Sciences: Achievement, disappointments, and promise*, *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 600(1). (30–51).

Wright, S. (2006). Anthropology of Policy. *Anthropology News*. (22)

Forfattere: Ioannis Manos, Georgia Sarikoudi (GREECE)

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.



Refleksivitet

At være i stand til at lokalisere sig selv både personligt og professionelt i historien for at være klar over de kræfter, der er kommet til at bestemme ens eksistens, er kendetegnende for en lærer, der har været i stand til at udnytte den reflekterende proces og kan begynde at handle på verden på en måde, der svarer til at ændre den.
(Smyth 1989: 15)

Hvorfor læse denne tekst?

Refleksivitet spiller en central rolle i forhold til ansvar og professionalisme som lærer. Denne grundidé er videnskabeligt udlagt i følgende tekst og undersøgt ud fra et pædagogisk antropologisk perspektiv. Teksten har til formål, at tilskynde læseren til at se refleksivitet som en grundlæggende og væsentlig del af deres personlige og professionelle egenskaber. Når alt kommer til alt er lærernes arbejdsmiljø mere dynamisk end i næsten ethvert andet erhverv - de ledsager og følger forskellige grupper af elever, i perioder hvor disse udvikler sig og vokser som enkeltpersoner. Selvom dette finder sted på intellektuelt plan - med hensyn til didaktik - er det endnu mere gennem interpersonel kontakt og udveksling. Der findes ingen "ren" videnoverførsel. Snarere er denne konstant indlejret i social interaktion - altså er videnoverførsel altid personafhængig. Dette fremgår af vores egne selvbiografier, når vi tænker over, hvor stor indflydelse visse lærerfigurer har haft på vores personlige udvikling. Enhver læser er i stand til at huske erindringer, både positive og negative: i et tilfælde åbnede den engelske lærer døren til sprogets skønhed i 9. klasse, i et andet tilfælde vil han eller hun aldrig mere deltage i en bestemt sportsgren, fordi vedkommende var blevet uretfærdigt behandlet af sin idrætslærer i gymnasiet. Interpersonel interaktion er det, der gør os til dem vi er, men samtidigt har konflikter en varig effekt på os. Fra et samfundsvidenskabeligt synspunkt er interpersonelle konflikter i social interaktion imidlertid ikke kun af "rent privat" karakter, men peger også altid på større sociale problemer. Konflikter i skolekonteksten kan således aldrig adskilles fra samfundets problemer som helhed. Disse manifesterer sig ofte i mikrosituationer, men genkendes ofte ikke af de involverede og forbliver således usynlige. Det følgende bidrag opfordrer dig til at tage et nyt kig på din egen undervisningspraksis og undersøge den. Refleksivitet skal her forstås som

TRANSCA

evnen til at se på sig selv og opfatte sin egen del i dynamik og muligvis konflikter. I sidste ende er denne evne en central del af undervisningsfagets ansvar for at designe inkluderende undervisningsprocesser og forstå sig selv som en livslang lærer.

Historie

I en pædagogisk antropologisk tilgang til refleksivitet i klasseværelset har især to grene, begge i anden halvdel af det 20. århundrede, haft stor indflydelse. Disse er kort beskrevet nedenfor og understreger på hver sin vis vigtigheden af diskussionen omkring refleksivitet i dag.

Nye diskussioner inden for samfundsvidenskaberne i 1970'erne og 1980'erne har understreget og omdefineret relevansen af refleksivitet som aldrig før. De havde en grundlæggende indflydelse på samfundsvidenskaberne og førte til, at refleksivitet blev set som en central søjle i forskningens kvalitet og i forhold til etiske standarder. Indtil da blev videnskab forstået som "objektiv", dvs. gennem forskning generelt kunne gyldige og værdineutrale udsagn om samfund og mennesker fremføres. Ifølge en sådan forståelse indebar refleksivitet blot følgende: overvejelser for at sikre, at videnskabelige standarder som gentagelighed, verificerbarhed og forfalskning eller verifikation er opfyldt. Med andre ord, forhold var ønskelige, da de ideelt findes i laboratoriet - enhver påvirkning kan reguleres, hver faktor kan tages i betragtning. Med tiden opstod der dog kritiske modsvar til denne forståelse af refleksivitet. Disse stemmer rejste det faktum, at samfundsvidenskabelig forskning ikke levede op til sine egne standarder i denne henseende, da den forsømte en ting: forskerens rolle. Forskerens rolle er af central betydning, da ens egne ideer, perspektiver og antagelser har en enorm indflydelse på selve forskningen. Hvad jeg tager højde for, hvordan jeg ser på ting, og hvilke aspekter jeg er mindre opmærksom på, afhænger meget af, hvad jeg har med mig i kraft af min egen person og gennem mine egne erfaringer i livet. En af hovedkritikerne i debatten var derfor, at samfundsvidenskabelige tilgange ikke anerkendte dette og altså ser på samfundet med et "syn fra intetsteds" (Haraway 1988), dvs. fuldstændig ignorererede den specifikke position, hvorfra tingene observeres og analyseres. Dette kan illustreres ved et fiktivt eksempel: En forsker fra den tyske overklasse ville generere helt andre forskningsresultater om en forstad til Cape Town, end en forsker med lokale rødder ville. Altså har ens egne oplevelser, baseret på egen baggrund og erfaringer, en enorm indflydelse ens opfattelse af verden. Dette ikke nødvendigvis dårligt eller godt i sig selv, men det rejser vigtige spørgsmål: Hvilken rolle spiller min specifikke baggrund for erfaring på området? Hvad er forskellene i livserfaring



TRANSCA

sammenlignet med mine studerede? I hvilket omfang er min opfattelse formet af mine antagelser? Disse debatter førte til tanken om, at refleksivitet i moderne tilgange inkluderer følgende: at være opmærksom på ens egen position og på en ansvarlig måde reflektere over konsekvenserne af denne position.

Siden begyndelsen i 1950'erne, har uddannelsesantropologien vist, at der findes et lignende problem i skolekonteksten. Her var de pædagogiske antropologiske studier af Spindler-parret i USA banebrydende: F.eks. viste George Spindler i 1951 i sin klassiske undersøgelse af en klasse, i hvilken grad selvopfattelsen af læreren Roger Harker (pseudonym) ikke svarede til virkeligheden. Roger Harker var overbevist om, at alle elever skulle behandles ens. Spindler bemærkede imidlertid, at kvaliteten og mængden af behandlingen af studerende i klasseværelset var meget forskellig - de studerende vis baggrund mindede mest om hans egen (hvid, middelklasse, ...) blev fik meget opmærksomhed, imens de andre studerende ikke fik særlig meget. Dette omfattede også uformel interaktion som vittigheder og samtaler uden for klasseværelset. Det påvirkede også de studerendes forventninger, idet at den gruppe af elever der ikke fik lærerens opmærksomhed blev mindre udfordret og i sidste ende mindre opmuntret. Kun de berørte studerende udtrykte kritik af situationen, mens ingen andre - hverken læreren eller inspektøren - bemærkede disse problemer. Læreren, Roger Harker, er i dermed en af årsagerne til konflikterne i klasseværelset. Læreren ser konflikterne med et "synspunkt fra intetsteds", som beskrevet ovenfor. Hans egne forudantagelser og fordomme forbliver ubemærket, og årsagen til konflikter bliver skubbet et andet sted hen. Dette fænomen er blevet observeret igen og igen i over 60 års undervisning i antropologisk forskning i en lang række sammenhænge. Den centrale pointe her er, at sådanne konflikter mellem lærer og studerende aldrig er af "udelukkende privat" karakter. Tværtimod har de oplevelser, vi gør i vores respektive tilknytning, såsom kulturel baggrund, køn eller social klasse, indflydelse på vores sociale interaktion. Det er imidlertid problematisk, hvis kun den anden person attesteres for at være "anderledes" eller uforenelig uden at der sker en refleksion over os selv. Netop derfor er refleksivitet yderst vigtig.

Diskussion

Der et grundlæggende problem, som opstår allerede med forsøget på at skrive om refleksivitet: Refleksion er ikke en simpel tilbagetrækning og rationel analyse af klare situationer. Tværtimod er den erfarne virkelighed helt modsat - kaotisk, følelseladet og udgjort af komplekse mennesker. I denne forstand er der hverken en enkel instruktion til



TRANSCA

reflektion eller mulighed for at måle refleksivitet i hverdagen. Tværtimod spiller ens egen intuition sandsynligvis den største rolle, i skoletimer såvel som alle andre steder. Ikke desto mindre kræver lærerprofessionen en følsomhed, en konstant undersøgelse af sig selv, eller som læreren Jean Rudduck udtrykte det: „At undlade at undersøge ens egen praksis er uansvarligt; at betragte undervisning som et eksperiment og overvåge ens præstation er en ansvarlig professionel ac ”(Smyth 1989: 16).

Praktisk eksempel

Et praktisk eksempel i sig selv kan således ikke være en instruktionsmanual til refleksivitet, men skal give plads til den respektive kontekst og individer. Et sådan øvelse i refleksivitet tilbydes af den berømte uddannelsesvidenskabsmand J. Smyth. Her ses et klassisk eksempel på praksisorienteret systematisk refleksion, som består af fire trin:

1. Beskriv ... hvad gør jeg?
2. Informer ... hvad betyder det?
3. Konfronter ... hvordan blev jeg sådan?
4. Genopbyg ... hvordan kan jeg gøre ting anderledes?

1. Beskriv: Den grundlæggende idé her er, at enhver form for refleksivitet skal være praksisorienteret. Det foreslås at nedskrive erfarne situationer, begivenheder og dage i detaljerede beskrivelser. Dette behøver ikke gøres på akademisk sprog, tværtimod er det vigtigt at bruge ord og udtryk, der er kendte for dig. Sådanne personaliserede historier er det grundlæggende udgangspunkt for det andet trin.

2. Informer: I dette trin forsøges det at udlede de tilbagevendende temaer og pædagogiske principper, der blev anvendt intuitivt i de beskrevne begivenheder. Eventuelt i form af "det ser ud som ..." sætninger. Dermed kan ubevidst valgte metoder og strategier synliggøres og i sidste ende formuleres ens egen implicite teori. Med Smyths ord er målet, at lærerne forsøger at „,, flytte deres undervisning ud fra det mystiske område [...] til en situation, hvor de er i stand til at se, gennem diskussioner med andre, de naturlige kræfter der får dem til at fungere på den måde, de gør, og hvordan de kan bevæge sig videre fra blot at intellektualisere emnerne til konkret handling og ændring ”(Smyth 1989: 14).



TRANSCA

3. Konfronter: Dette trin tager den grundlæggende idé op om, at ens egen tænkning og handling - her forstået som undervisningspraksis - ikke er et individuelt valg, men er påvirket af dybe kulturelle værdier og normer. For at få en fornemmelse af, hvordan ens egne værdisystemer og synspunkter har dannet sig, foreslår Smyth, at lærerne skal se på deres egne livshistorier. Dette kan skabe en opmærksomhed om de specifikke oplevelser. De vigtigste spørgsmål herom findes i slutningen af denne tekst.

4. Rekonstruer: Det sidste trin er den praktiske realisering af de tidligere fund. Her er tanken om, at "" de mennesker, der udfører undervisningsarbejdet, skal være de samme mennesker, der reflekterer over det ""(Smyth 1989: 15) og vice versa er afgørende. På denne måde kan der træffes beslutninger, når man bliver opmærksom på sin egen praksis og sin egen person: Vil jeg gøre tingene anderledes? Holder jeg mig til dette eller det samme handlingsmønster? Begge er mulige, men nøglen er, at man nu er opmærksom på dimensioner og virkninger af ens egne aktiviteter.

Tænk videre

Hvad siger min praksis om mine antagelser, værdier og overbevisninger om undervisning?

Hvor kom disse ideer fra?

Hvilke sociale praksis udtrykkes i disse ideer?

Hvad er det der får mig til at bevare mine teorier?

Hvilke synspunkter om magt inkorporerer de?

Hvis interesser ser ud til at være tilgodeset med min praksis? (Smyth 1989: 15)

Kilder

Haraway, D. (1988). "Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective." *Feminist Studies* 14, 3: 575-599.

Spindler, G.; Spindler, L. (2000). *Fifty Years of Anthropology and Education 1950-2000*. Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2000.

Smyth, J. (1989). "Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education," *Education and Culture: Vol. 09 (1)*.

Authors

Paul Sperneac-Wolfer (Austria)



Repræsentation

Hvorfor læse denne tekst?

Begrebet repræsentation henviser til en central social praksis, der producerer kultur og mening - det understreger, at det symbolske domæne er kernen i det sociale liv. Repræsentation er en væsentlig del af processen, hvorved mening produceres og udveksles mellem medlemmer af en kultur. Det involverer brug af sprog, tegn og billeder, der står for eller repræsenterer ting (Hall 1997). Sprog, i bredeste forstand, omfatter her ikke kun tale- eller skriftsprog, kropslige bevægelser og lignende, men også andre måder at skabe mening på, som den måde, hvorpå modeindustrien bruger tøj, eller fjernsyn bruger digitale billeder og så videre. Som sådan er repræsentation et centralt træk ved uddannelse, eller mere præcist, uddannelse i sig selv er et repræsentationssystem, ligesom videnskabelige discipliner er, inklusive antropologien. Institutionelle kontekster og diskurser såvel som individuelle undervisere er dybt involveret i meningsdannelse - de organiserer, definerer og repræsenterer historisk specifik viden og verdensopfattelser.

Derfor er det meget vigtigt for undervisere at reflektere over repræsentationsprocessen i uddannelsesmiljøet. Denne tekst vil først forklare, hvad der menes med repræsentation, og placere den i sammenhæng med antropologi. Det vil derefter tilbyde en nytænkning om uddannelse som en af de diskurser, der også gør repræsentationssystemerne og giver et etnografisk eksempel.

Historisk kontekst

Vi henviser her til, hvad Hall (1997) generelt identificerer som en konstruktivistisk tilgang til repræsentation og meningsskabelse. Denne tilgang antyder, at hverken ting selv eller individuelle mennesker kan bestemme betydning i sprog. Betydning produceres, den konstrueres gennem repræsentationssystemer. En klippe kan være en tæt masse på siden af en vej, den kan være en kampesten, den kan være et våben, et redskab, et byggemateriale, et ornament osv. Betydningen af en klippe er ikke i selve klippen, men i den relation mennesker forstår den i. Vi må altså ikke forveksle den materielle verden, hvor ting og mennesker findes, og de symbolske fremgangsmåder og processer, gennem hvilke repræsentation, mening og sprog fungerer (Hall 1997).

I 1980'erne skiftede dominerende synspunkter på repræsentation inden for samfundsvidenskab og humaniora mod disse konstruktivistiske tilgange, der blev spiret af tidens teoretiske og historiske forhold (efter Anden Verdenskrig, dekolonisering, postkolonial kritik osv.). Marcus og Fisher (2003) har kaldt denne overgang til "repræsentationskrisen".

Det teoretiske skifte mod spørgsmål om repræsentation i en række discipliner involverede anvendelsen af en selvkritisk refleksivitet på problemer med vidensproduktion, sandhedsdannelse, fortolkning og diskursive former for repræsentation. I antropologien opstod "repræsentationskrisen" fra usikkerhed om passende midler til at beskrive den sociale virkelighed og førte til en kritisk debat om emnet for antropologi (den 'Anden'), dens metode



TRANSCA

(etnografi), dens medium (feltarbejde og feltsteder) og ultimativ intention (videnproduktion) (Marcus & Fisher 2003; Clifford & Marcus 1986). At se kultur som sammensat af enormt anfægtede koder og repræsentationer, at se politisk og poetisk som uadskillelig og erkende, at videnskab ikke er over historisk og sproglig proces blev af Clifford & Marcus 1986 fremhævet som et sæt grundlæggende spørgsmål for disciplinen. Hvordan kan antropologi nogensinde komme med objektive påstande om dem, den undersøger? Hvad er de etiske og politiske dimensioner ved at konstruere repræsentationer af andre kulturer? Hvad kan disse spørgsmål afsløre om refleksivitet, hvordan kan disciplinen tilpasse sig en sådan kritik, og skal det overhovedet være? Disse kritiske spørgsmål er nyttige at udforske med hensyn til uddannelsesmæssig praksis og repræsentationsprocesser.

a) Diskussion

Lad os starte med et eksempel på segregeret skolegang i Bosnien-Hercegovina kaldet "to skoler under ét tag" (dvije škole pod jednim krovom), der er almindelig i de centrale og sydlige dele af landet, primært befolket af bosniere og kroater. Studerende udgør to forskellige skoler i en bygning. Studerende går i skole i forskellige skift og med lange pauser for at minimere kontakten mellem dem. I nogle skoler går de ind i forskellige indgange eller skal bruge forskellige trapperum. De bruger forskellige lærebøger; har forskellige lærere og endda et helt andet administrativt system. Selv i såkaldte 'ensartede' skoler, såsom Mostar Gymnasium, med Bosniak og kroatiske studerende, anvendes en anden læseplan. Eleverne er sammen i gymnastiksalen og computerlaboratoriet, men lærer adskilt fra hinanden, på forskellige sprog, i geografi og historie.

Tænk nu på uddannelsesinstitutioner som repræsentative systemer, der beskæftiger sig med ideer og 'sandheder' om, hvordan verden er og skal være. Undervisningen i bestemte emner - matematik, sprog, musik, geografi osv. - og deres organisering (med hensyn til hvornår, til hvem og hvordan de undervises) giver ikke bare objektive beskrivelser af verden eller overfører objektiv viden. De danner ikke blot logiske samlinger; de genererer repræsentationer og attributværdi og betydning i tråd med visse perspektiver eller klassifikationskemaer, der er historisk specifikke. Uddannelsesinstitutioner egner sig, viser, producerer og deler viden til bestemte formål. Den institutionelle position giver dem mulighed for at formulere og forstærke specifikke rammer for viden.

For at tænke videre på uddannelse som et repræsentativt system kan vi undersøge spørgsmålet om race. Evolutionær og fysisk antropologi var dybt impliceret i opbygningen og formidlingen af repræsentationer af racialiserede andre, der selv i dag ligger til grund for generel forståelse af race. Men kulturanthropologer har også kritiserede både racebegrebet og den evolutionære tænkning der lå i mange datidige repræsentationer. I første halvdel af det 20. århundrede analyserede en af antropologiens fædre, Franz Boas (1858 - 1948) og en gruppe af hans antropologstuderende populære K-12-lærebøger i amerikanske skoler. De fandt ud af, at flertallet af lærebøger "misbruger begrebet 'race'", mens et betydeligt beløb "lærer, hvad der svarer til nazistiske doktriner, der støder op til overlegne og ringere racer" (Boas i Burkholder, 2011). Boas arbejdede direkte med lærerforeninger, fremtrædende



TRANSCA

nationale pædagoger og mange af sine egne tidligere studerende inden for antropologi for at dyrke en mere nøjagtig repræsentation af menneskelig mangfoldighed i folkeskoler. En af Boas' studerende, Ruth Benedict, skrev kritisk om begrebet race, og om forholdet mellem videnskaben og politiske fordomme. Benedicts protegé, Margaret Mead, skrev om skolen i den amerikanske kultur og hvem der opdrager børnene. Efter Boas' eksempel arbejdede Benedict, Mead og endnu en kvindelig antropolog, Gene Weltfish, direkte med læreruddannere, lærere, uddannelsesorganisationer, militæret og fagforeninger for at designe toleranceprogrammer (brochurer og film) under Anden Verdenskrig (Burkholder, 2011, se *The Brotherhood of Man*, <https://www.filmpreservation.org/preserved-films/screening-room/brotherhood-of-man-1947>).

Historiske og sociale ændringer, politiske kampe, tidens gang, globaliserede arbejdsmarkeder og den geografiske formidling af videnskabelig racisme og andre begivenheder har ændret måden, hvorpå race er repræsenteret og tænkt overalt i verden. Hvad vi underviser i, og hvordan vi underviser (såvel som hvad vi synes) om race, er ikke blevet et mindre omdiskuteret spørgsmål for både undervisere, antropologer, forskere, studerende, forældre og samfundet generelt.

b) Etnografisk eksempel

I 1990'erne gennemførte Linwood H. Cousins (1999) en etnografisk undersøgelse af en sort gymnasium og samfund i en amerikansk by. Et to-årigt arbejde med feltarbejde tillod ham at beskrive, hvordan repræsentationer omhandlede klasse flyttede sig til racemæssige, etniske eller kønnede relationer på en skole der ellers var stolt af opadgående mobilitet, og som der er inkorporeret i forestillinger om respektable værdier, adfærd og holdninger i forhold til skole, familie og samfund.

Cousins analyserer specifikt, hvilke måder at klæde sig på, tale, gestikulere og socialisere er konstrueret som respektable af skolens personale, studerende, forældre og samfundet i bredere forstand, og samtidigt hvilke der af forskellige årsager betragtes som bekymrende og upassende. Han undersøger, hvordan studerende "spiller" på og med forskellige repræsentationer af race, klasse og køn, og hvordan de forhandler deres egne identiteter ud fra disse.

I sammenhæng med et samfund og en skole, ser de sig selv som stræbende efter en opadgående social mobilitet ved at vedtage middelklassens livsstil, adfærd og kultur - æstetikken i en populær sort genre, såsom hip hop, betragtes som selvdestruktiv, selv-hånende og respektløs over for det sorte samfund. I den populære fantasi betragtes hiphop som "underklasse" og forbindes med sort kriminalitet, vold, sexismen og seksuel promiskuitet.

Selvom nogle studerende, der klædte sig og spillede som "underklasse", havde forældre med universitetsuddannelse, gode lønninger og en etik om opadgående mobilitet gennem uddannelse, deres livsstil - primært hvor de boede, den slags sorte etniske tøj, de havde på sig, mad de spiste og deres tendens til at tale i vid udstrækning sort engelsk (AAE) - understøttede andre symboler i skolen for at signalere til mange studerende og personale om en underklasses indflydelse i deres baggrund. For mange lærere, forældre, studerende og personale repræsenterede for eksempel høj opførsel social tilbagestående og en generel



TRANSCA

mangel på passende værdier og smag, især når eleverne var 'høje' i en ikke-sort offentlighed. For mange i samfundet var høj opførsel skamfuld for "racen" og udviste "underclassness". I løbet af Cousins' forskning besluttede skolen at afstraffe elevernes adfærd og begyndte at straffe de elever der ikke udviste den foretrukne opførsel som at klæde sig pænt, tale ordentligt og respektere autoritet.

Mens studerende anerkendte og værdsatte den respekt, deres samfund holdt for bestemte talehandlinger, adfærdsmæssige handlinger og æstetik forbundet med race og kønsrespekt, trampede og vanærede de også disse ved at overdrive, markere og gøre grin med deres egenskaber fra middel- og underklassen. På denne måde overgår studerendes handlinger - som modstand mod læseplanens hvidhed - enkle fortolkninger af trods, umodenhed, modstand og reproduktion. Cousins hævdede, at disse unge havde deres eget handlefrihed og et væld af ambitioner og intentioner, der var både kompatible og uforenelige med deres jævnaldrende, familie og samfund. Tendenser, som tøj-tendenser, sprog, musik og holdninger er indarbejdet i personlig og offentlig politik og anvendt som negative symboler på race / etnisk, klasse og kønsidentitet. Under forhandling mellem forskellige repræsentationer af livsmuligheder dannede eleverne deres egne identiteter, der ikke passede pænt ind i givne klassifikationer, men viste sig at have en dybtgående effekt på deres uddannelsesmuligheder.

Tænk videre:

1. Tænk på emner, du underviser. Har du nogensinde stillet spørgsmålstejn ved, hvordan emnet er repræsenteret af dig eller af lærebogen? Betyder dit emne noget andet for dig, dine studerende, andre kolleger og samfundet?
2. Hvilke værdier er forbundet med dit emne? Gør disse associationer (hvilke?) det, du underviser i, sværere eller lettere at undervise?
3. Har din skole regler om 'anstændig' eller passende opførsel og påklædning? Bestemmer skolen på forskellig vis over adfærd og livsstil baseret på hvad disse repræsenterer? Hvis ja, hvad og hvis identitet står på spil?
4. Kan du give et eksempel på, hvordan elever spiller på/leger med reglerne for 'passende' adfærd? Diskuter hvad denne 'leg' kan betyde for studerende?
5. Tror du, at det du underviser påvirker dine studerende, udover tilegnelsen af viden og færdigheder? Er det forbundet med en bestemt form for livsforløb?

KEY-WORDS

Repræsentation, sprog, symbolik, kultur, uddannelse, race

Litteratur:

Burkholder, Z. (2011). "Can Anthropology Improve Antiracist Education?". *Anthropology Now* 3/3: 36-46.



TRANSCA

Clifford, J., Marcus, G. E. (1986). *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. University of California Press.

Cousins, L. H. (1999). "'Playing between Classes': America's Troubles with Class, Race, and Gender in a Black High School and Community". *Anthropology & Education Quarterly* 30/3: 294-316.

Hall, S. (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. SAGE Publications.

Marcus, G. E., Fischer, M. M. J. (2003). *Antropologija kao kritika kulture: eksperimentalni trenutak u humanističkim znanostima*. Zagreb: Naklada Breza.

Organization for Security and Cooperation in Europe. Mission to Bosnia and Herzegovina. 2018. „Two Schools Under One Roof” The Most Visible Example of Discrimination in Education in Bosnia and Herzegovina

Forfatter: Jelena Kupsjak, Danijela Birt Katić (Croatia)

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.



SOCIALITY

Hvorfor læse denne tekst ...

Socialitet refererer ofte til socialt engagement med andre i omgivelser uden for hjemmet. Under anvendelse af en skelnen mellem offentlig og privat placerer denne brug både socialitet og samfund ud over den indenlandske sfære. Det giver også ideen om, at børn, der konceptuelt hører til hjemmet, skal gøres sociale, dvs. forberedt på fuld deltagelse i 'samfund' af uddannelsesregimer (jf. Durkheim 1956). Denne forståelse af socialitet er problematisk på tre konti: For det første er den offentlige / private kløft ikke universel, for det andet er socialitet ikke domænespecifik, og for det tredje er børn medfødte sociale.

Fra et antropologisk perspektiv gennemsyrrer socialitet alle aspekter af at være menneske. Intersubjektiv socialitet er iboende en mikrohistorisk læringsproces i den forstand, at når vi møder hinanden, gør vi det altid som bærere af vores egne unikke historier, både kollektive og personlige, og vi giver mening om, hvad andre laver og siger i vilkår for hvad vi allerede ved (Toren 2012: 64). For alle mennesker assimileres nye oplevelser med de eksisterende videnstrukturer (Toren 2012: 64). Således er alt ved en person, inklusive genetik, et produkt af en lang historie med sociale relationer - af socialitet.

Hvordan vi forstår socialitet har konsekvenser for, hvordan vi forstår uddannelse. Mange betragter uddannelse som formelle processer til erhvervelse af kollektivt værdsatte kognitive, praktiske og sociale færdigheder og viden, der gør det muligt for nyankomne at blive fulde medlemmer af et samfund. I denne opfattelse er socialitet noget at lære. Fra et antropologisk perspektiv er socialitet og læring to aspekter af den samme igangværende transformationsproces med "at skabe mening for os selv (dvs. autonomt) ud fra betydninger, som andre har lavet og laver" (Toren 2012: 72). Ved at bryde med konventionelle uddannelsesideer giver denne opfattelse os mulighed for at udforske processer af socialitet og læring på alle steder i livet.

Historisk kontekst

Lærde bruger ofte socialitet og omgang med hinanden. Litteratur om socialitet / samfundsmæssighed dækker en bred vifte af felter og discipliner: fra menneskelig evolution og børneudvikling over computerteknologi, moralsk uddannelse, byplanlægning til sociologi, antropologi, historie og moralsk og politisk filosofi. Forskere anvender socialitet til 1) generisk menneskelig og dyrs opførsel, 2) socialt samvær med ikke-pårørende (venner, bekendte, kolleger), 3) civile møder med mennesker uden for ens personlige og professionelle netværk og 4) samlinger i frivillige foreninger, samfund og klubber.

En sådan bred anvendelse antyder betydningen af socialitet. Imidlertid er brugen inkonsekvent, og begrebet behandles ofte som om alle er bekendt med og enige om dets betydning og anvendelse. For mange forbinder socialitet ønskelig adfærd, fredelig interaktion, samarbejde og samarbejde (Anderson 2015). Undersøgelser, der bygger på intuitiv forståelse som "tendensen til at søge andres selskab, at være venlige" (Flanagan 1999: 9) er tilbøjelige til at se bort fra former for socialitet som uenighed, konflikt, krig og udstødelse.

I 1980'erne brugte antropologer socialitet som et redskab til at studere den sociale proces for at komme konceptuelt ud over faste og etnocentriske forståelser af 'samfundet' (Toren 2012).



TRANSCA

De så socialitet som et åbent heuristisk koncept for krydskulturel sammenligning, der ikke ville føre til eurocentriske analytiske påstande om, at melanesiske folk manglede samfund. Begrebet socialitet tillod antropologer at udforske processer for social organisering og interaktion, sambo og konflikt mellem folk overalt uden at vende tilbage til underskuddetænkning.

En anden drivkraft til at studere socialitet voksede fra fornyet videnskabelig interesse i civilsamfundet efter Sovjetunionens fald. Med henvisning til moderne bekymringer med social samhørighed, sammenhæng og statsborgerskab og med fokus på civilsamfundet som grundpillerne i det moderne demokrati, undersøgte disse undersøgelser eksistensen, omfanget og modstanden mod græsrodsorganisation og frivillig forening i post-socialistiske samfund (Hann 1996). I dette perspektiv betragtes frivillig forening som et ikonisk sted for socialitet / omgængelighed.

I de seneste årtier har antropologer undersøgt socialitet inden for en bred vifte af domæner, men ofte i bymæssige offentlige omgivelser. De kvalificerer deres arbejde som hverdagsocialitet (Pink 2008: 172), social socialitet (Postill 2008), nabosamfund (Birenbaum-Carmeli 1999), engelsk socialitet (Miller 2015) og bymæssig socialt samvær (Glick Schiller og Çağlar 2016).

a) Diskussion

Antropologer behandler socialitet som grundlæggende som det konstituerende potentiale i altid nye relationelle felter i kernen i hele menneskelivet (Ingold 1993). Dette gør antropologiske definitioner af menneskelig socialitet ret abstrakte. For eksempel definerer Enfield og Levinson menneskelig socialitet som den "særligt intense, mentalt medierede og stærkt strukturerede måde, hvorpå mennesker interagerer med hinanden" (2006: 1). Long og Moore antyder, at menneskelig socialitet bedst forstås som en "dynamisk matrix af" relationer med menneskelige, ikke-menneskelige og umenneskelige andre "... gennem hvilke mennesker bliver til, og som navigeres af et etisk fantasifuldt og affektivt modtageligt menneske emne "(Long 2015: 854; Long and Moore 2012: 40). Præcis hvordan man afgrænser 'mental formidling', 'dynamiske relationelle matricer' eller fuldt ud forstå en 'etisk fantasifuld person, der bliver til' gennem for eksempel klasselokal socialitet er imidlertid ikke ligetil.

Undersøgelser af socialitet kan opdeles i to hovedsæt af begreber: 1) handling, interaktion og social interaktion og 2) samfund, socialitet og omgængelighed. Det første sæt fokuserer opmærksomheden på handling, fælles handling og social udveksling mellem mennesker. Det andet fokuserer opmærksomheden på relationelitet, relationel kvalitet og form, som i socius - ledsager.

På baggrund af det første sæt begreber antager interaktionistisk teori, at kollektiv adfærd er en kompleks præstation. Sociale former som 'klasseværelsesundervisning' eller 'skolemøder' er skabt ud fra den fælles handling af enkeltpersoner, der rutinemæssigt kommer sammen og deler i udveksling af fælles symbolske former (sprog, begreber, moralske principper). Koordinering af fælles aktivitet er subtilt og krævende arbejde. Deltagende individer skal konstant overvåge drejning, blikorientering, verbal timing og rytme, tematisk sekventering



TRANSCA

og progression. De skal erkende, hvad andre har til hensigt at sige / gøre, og hjælpe med at reparere misforståelser. De skal identificere konventionelle typer af aktiviteter, taleformer, kropssprog og tonet indramning (ironi) og samarbejde og samarbejde om, hvad de skal passe på, og hvad de skal ignorere. Mange antropologer bruger videooptagelser for at hjælpe dem med at forstå dette niveau af finkornede detaljer (jf. Varenne og McDermott 1998).

Med udgangspunkt i det andet sæt begreber fokuserer studiet af samfund og samfundsmæssighed på spørgsmål fra hvis firma man holder og på form: 'god' form, værdsatte former og æstetisk vurdering af passende 'pasform' mellem form, forhold og kontekst (Simmel 1950; Anderson 2015). Etnografiske undersøgelser har vist, at 'ven' og 'nabo' sociabilitet både værdsættes og overvåges højt (Amit-Talai 1995; Birenbaum-Carmeli 1999). 'Venskabs' omgængelighed er baseret på en begrænset social udveksling mellem 'bare os' og høje investeringer i tid og energi. 'Nabos' omgængelighed omfatter normalt en mere generaliseret udveksling af venlige hilsener, drysset med vejr, bil eller havesnak. Naborelationer er normalt mindre eksklusive, mindre fortrolige og mindre tidskrævende. Folk vurderer konstant den kontekstuelle hensigtsmæssighed af andres omgængelige adfærd. Har de en fornemmelse af, hvornår og hvor de skal nærme sig eller holde afstand? Udviser de passende adfærd, ikke at være 'for højt' eller 'for tilbagetrukket' på et kontorfest, 'for venlig' en nabo eller 'for afsides' en ven? Forstår for eksempel ens elskede mand, at 'højt' fungerer bedre ved en strandfest end middag hos sin svigermor? Spørgsmål om omgængelighed er ofte politiske. Skolekvarterer kan udarbejdes for at begrænse eller strække virksomhedsbørnene, for at rekruttere 'alle slags børn' eller for at udelukke 'uønskede elementer.' Mens de fleste skoler tilbyder en ideologi om generel omgang, ideen om at 'alle skal omgås alle', 'skoler i virkeligheden begrænser virksomhedens børn ved at adskille dem i aldersklasser og sortere dem på baggrund af akademisk evne eller køn. De kan også begrænse den tid, børn hver dag har til at vende venskaber (Amit-Talai 1995). Forældre kan for deres del vælge skoler til deres børn efter, hvilken slags 'andres børn' der er tilmeldt.

b) Etnografisk eksempel

Detaljerede studier af social interaktion er nyttige til at analysere, hvordan skolebørn (og lærere) koordinerer enkle rutiner for at stå i kø eller udarbejde rutiner for at drille en vikarlærer. De henleder opmærksomheden på børns reaktioner på klassesdilemmaer, for eksempel den dårlige indsats fra en dårlig læser for at 'savne' hendes tur til at læse (Varenne og McDermott 1998). De giver os mulighed for at føle den urolige frem og tilbage hos en treårig inuit, hvis mor spørger: "Er du god?" og hvis tante spørger: "Vil du hellere bo hos mig?" (Briggs 1998). Sammenlignende beskrivelser af mødre, der interagerer med småbørn, der bare lærer at tale, viser tydeligt, at sprogtilegnelse går hånd i hånd med at tilegne sig forståelse af det sociale hierarki (Ochs og Schieffelin 1993).

Finkornede beskrivelser af social interaktion kan også hjælpe med at udvikle metoder til at arbejde med børn med særlige behov. I *What a Dog Can Do: Children with Autism and Therapy Dogs in Social Interaction* (2010) præsenterer Olga Salomon to casestudier af børns



TRANSCA

interaktion med teraphunde for bedre at forstå de sociale potentialer hos børn med autismespektrumforstyrrelser. Ved hjælp af videooptagelser af hund-barn-interaktion, der beskriver ikke-verbal social adfærd og strukturen for social handling, demonstrerer Salomon, hvordan teraphunde giver børn mulighed for at praktisere ikke-sproglige sociale handlinger og koordinere disse med andre. Hun viser, hvordan børn anvender sociale kompetencer udviklet med teraphunde i interaktion med familiemedlemmer. Salomons undersøgelse af børn med autismespektrumforstyrrelser og deres familier illustrerer, at interaktion med hunde medierer socialt engagement og dermed større kapacitet til at deltage i familie- og samfundslivet. Baseret på dette foreslår Solomon, at vi ikke skal se socialitet som "en individs kvalitet, men som en kapacitet, der realiseres gennem visse former for social interaktion" (2010: 144).

Tænk videre:

Når du udfører disse øvelser, skal du huske at 'socialitet' ikke er 'derude' i verden. Det er snarere et åbent heuristisk koncept, der er nyttigt til at udforske de mange måder, folk interagerer med hinanden (og taler om deres interaktion) i det daglige liv.

- Hvilke former for social interaktion har høj pædagogisk værdi? Diskuter hvorfor dette er, og hvilken slags interaktion den værdsatte form indebærer. Diskuter også, hvad børn faktisk kan lære (ikke hvad de skal lære) ud fra deres deltagelse i en bestemt form for social interaktion.

- Lav en 3-minutters videooptagelse af en simpel social interaktion. Download et videotranskriptionsprogram, og transkriber videoen så detaljeret som muligt. Baseret på dette materiale, drøft det 'arbejde', hver deltager gør for at udføre denne fælles handling (ikke som det burde være, men hvordan det er).

- Diskuter betydningen af Salomons påstand om, at vi ikke skal se socialitet som en individs kvalitet, men snarere som en kapacitet, der realiseres gennem visse former for social interaktion. Hvordan kan dette tale om, hvordan du administrerer et klasseværelse?

KEY-WORDS/ KRYDS-REFERENCER

Verdensskabelse, meningskabelse, sociabilitet, social form, social interaktion, læring

Litteratur:

Anderson, S. (2015) 'Sociability. The Art of Form'. In *Thinking Through Sociality. An Anthropological Interrogation of Key Concepts*, edited by V. Amit, New York and Oxford: Berghahn: 97-127.

Amit-Talai, V. (1995) 'The Waltz of Sociability: Intimacy, dislocation, and friendship in a Quebec high school'. In *Youth Cultures: A Cross-cultural Perspective*, edited by V. Amit-Talai and H. Wulff. London: Routledge.

Birenbaum-Carmeli, D. (1999) "'Love Thy Neighbour": Sociability and instrumentality among Israeli neighbors.' *Human Organization* 58(1): 82-93.

Briggs, J. (1998) *Inuit Morality Play: The Emotional Education of a Three-year-old*, New Haven CT: Yale University Press.



TRANSCA

Durkheim, E. (1956) 'Education: It's Nature and Its Role.' In *Education and Sociology*, New York: The Free Press, 61-90.

Enfield, N. J. and S. C. Levinson (2006) *Roots of Human Sociality: Culture, Cognition and Interaction*. Oxford: Berg.

Flanagan, C. (1999) 'Early Socialisation. Sociability and Attachment.' *Modular Psychology Series*, London: Routledge.

Glick Schiller, N. and A. Çağlar (2016) 'Displacement, emplacement and migrant newcomers: rethinking urban sociabilities within multiscalar power', *Identities*, 23(1): 17-34, DOI: [10.1080/1070289X.2015.1016520](https://doi.org/10.1080/1070289X.2015.1016520).

Hann, C. (1996) 'Introduction: political society and civil anthropology'. In *Civil Society: Challenging Western Models*, edited by C. Hann and E. Dunn, London and New York: Routledge: 1-24.

Ingold, T. (1993) 'The Temporality of the Landscape,' *World Archaeology* 25(2): 152-174.

Long, N. (2015) 'Sociality In Anthropology.' *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. (2nd. Ed.), Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.12148-8>.

Long, N. and H. Moore (2012) 'Sociality Revisited: Setting a New Agenda.' *Cambridge Anthropology* 30(1): 40-47.

Miller, D. (2015) 'The Tragic Denouement of English Sociality.' *Cultural Anthropology* 30 (2):336-57. <https://doi.org/10.14506/ca30.2.11>.

Pink, S. (2008) 'Re-thinking Contemporary Activism: From Community to Emplaced Sociality,' *Ethnos*, 73(2): 163-188.

Postill, J. (2008) 'Localizing the internet beyond communities and networks.' *New Media & Society*, 10(3): 413-431.

Rapport, N. and J. Overing (2007) 'Interaction', in *Social and Cultural Anthropology. The Key Concepts*, London: Routledge: 226-237.

Simmel, G. (1950) 'Sociability – An Example of Pure, or Formal, Sociology.' In *The Sociology of George Simmel*, transl., ed. and with an Introduction by Kurt H. Wolff. Glencoe, IL: The Free Press: 41-57.

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

Toren, C. (2012) 'Imagining the World that Warrants Our Imagination. The Revelation of Ontogeny', *Cambridge Anthropology* 30(1): 64–79.

Forfatter: Sally Anderson



TRANSCA

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.



Fortællinger/narativer

Hvorfor læse denne tekst...

I sin bredeste forstand er en historie en redegørelse for noget. Antropologer har beskæftiget sig med historier og historiefortælling ud fra forskellige tilgange - som paradigmer, teori, mesterfortælling, myte, legende, folkefortællinger og eventyr, livshistorie, kunst og litteratur, politik, biologi og meget mere. Historiefortælling er grundlæggende for uddannelsesmæssig praksis lige så meget som for antropologi. I disse urolige tider med klimakrise skal lærere ikke kun lære og fortælle nye typer historier, men også opdage, med-skabe og opmuntre til disse.

Historisk kontekst

Historier er grundlæggende for, hvem vi er som mennesker (Jackson, 2002). Hvert samfund har sine historier, legender, fortællinger og oprindelsesmyter, og de spredes gennem mundtlige, skriftlige og andre vedtagne medier, herunder performance, film og anden kunst, men også gennem politik, økonomi og videnskab. Vores egne liv er forankret i fortællinger. Historiefortælling er en verdensopbyggende praksis som involverer deling og fortolkning af beretninger om begivenheder, ting, ideer, med mere. Alle har historier, fortæller historier og udsættes for forskellige slags historier og fortolkninger af dem. Tim Ingold (2013) skriver, at antropologi er transformerende historiefortælling; antropologi er også uddannelse (2018), og uddannelse er også historiefortælling.

a) Diskussion

At være underviser i dag er at blive konfronteret med et presserende spørgsmål: er det jeg underviser og hvordan jeg underviser tilstrækkeligt til de tider, vi lever i?

Keri Facer begynder sin artikel "Historiefortælling i urolige tider: "Hvad er lærerens rolle i de dybe kriser i det 21. århundrede?" med denne passende sætning. Artiklen starter med at navngive nogle af de transformative problemer, som verden står over for i dag; gentagelse af økonomisk krise, demokratikrise, fremkomst af nationalisme, der kolliderer med stigningen i migration, bioteknologiske fremskridt, der ændrer, hvad det vil sige at være menneske, klimakrise osv. Men kort efter giver hun os billedet af muligheder og opfindsomme ideer til at leve anderledes på en urolig planet, idéer der allerede blomstrer på trods af eller på grund af disse problemer. Her finder hun radikale eksperimenter inden for vidensproduktion og pædagogik, der kan være nødvendige for at leve i disse komplekse tider. Hun stiller disse specifikt for at udforske lærernes rolle og fortællingens praksis.

Historiefortælling er grundlæggende for den måde, vi lever på. Vi er lavet af historier lige så meget som vi laver historier. Historier holder os fanger, ligesom de frigør os. Der er "store" historier, historier, der sigter mod universaliser, og der er "små" historier, der kaldes partikulære og særlige. Men små historier ender ofte med at blive store eller i det mindste dele af en større fortælling (Tsing 2015, Haraway 2015). Historiefortælling betyder noget, fordi det viser os, hvad der er, hvad der var og hvad der vil være. Men historiefortælling er ikke kun vigtigt for os mennesker. Der fortælles forskellige store historier i dag, nogle har været med os i nogen tid, som historier om fremskridt, vækst, udvikling, fremadrettet, og der er historier,

TRANSCA

der har været her før, men ikke blev hørt, som historier om udryddelse, nedbrydning og ødelæggelse. (se for eksempel: kolonialisme, etnocentrisme, racisme, migration, repræsentation, miljø ...).

2018-udgaven af historier i Etnofoor handler om, hvordan "historiefortælling kan øve retfærdighed over for de levede virkeligheder hos de mennesker, som antropologen forsøger at forstå", hvordan historier og praksis med historiefortælling muliggør en levende og engageret transmission af mening (Kaulingfreks, Marlous van den Akker 2018). Da antropologer altid har været optaget ikke kun af måderne at høre historier på og forsøge at forstå dem, men også i at skabe historier, skrive og lave dem til et bredt publikum, kan lærere drage fordel af antropologiske perspektiver og spørge dem selv, hvordan historiefortælling kan øve retfærdighed mod levede realiteterne hos deres studerende.

b) Praktisk

Både Mike Hayler (2011) og Michael Dyson (2007) fortæller for brugen af autoetnografisk forskning i læreruddannelsen. Ved at fortælle historier om sig selv, som aldrig kun er historier om individuelle liv, kan lærere lære meget om deres undervisningspraksis, faglige viden, uddannelsesmæssige forskning og mere. Som en form for undersøgelse er skrivning, fortolkning og undervisning i autoetnografi faktisk en "måde at vide" på, der inkluderer en stor grad af selvrefleksion og konstant opmærksomhed på personlig og strukturel sammenfiltring. Hayler skriver:

Autoetnografi giver mulighed for at undersøge og analysere forbindelserne mellem selvfortælling og sociale strukturer på markante måder. Den narrative analyse her sporer måderne, hvorpå deltagerne trækker på vores personlige oplevelser og opfattelser for at udvikle og beskrive vores professionelle selv, samtidig med at vi trækker på vores sociale og faglige forståelse for at berige vores forståelse af os selv. Disse metoder har gjort det muligt for mig at overveje forbindelsen og karakteren af læreruddannelsens biografi og pædagogik på en ny og lysende måde (Hayler, 2011: 103).

Læs videre:

- Tænk på din uddannelsesmæssige praksis. Hvorfor underviser du? Elsker du det? Hvordan endte du med at blive lærer? Hvad har tiltrukket dig til erhvervet? Har du en historie om det? Hvad er nogle af de oplevelser, der har defineret din historie mest?
- Kan du forestille dig måder, hvorpå andre undervisere kunne have de samme, lignende eller meget forskellige oplevelser? Hvordan påvirkede din historie din professionelle identitet?
- Tilskynder du historiefortælling med dine elever? Kan du forestille dig en måde, du kan indarbejde historiefortælling i din praksis på? Hvordan ville dine elever være bedst tjent med at udtrykke sig selv og finde forskellige forbindelser til emne i deres eget liv?

KEY-WORDS/ KRYDSREFERENCER

Narratives, autoetnografier, familiehistorier



TRANSCA

Litteratur

Dyson M. (2007). „My Story in a Profession of Stories: Auto Ethnography – an Empowering Methodology of Educators.“ *Australian Journal of Teachers Education*. 32/1. (36-48).

Facer, K. (2019). ‘Storytelling in troubled times: what is the role for educators in the deep crises of the 21 century?’ *Literacy* 53/1. (3-13).

Ingold, T. (2013). *Making. Anthropology, Archaeology, Art and Architecture*. Routledge.

Ingold T. (2018). *Anthropology and/as Education*. Routledge.

Jackson, M. (2002) *The Politics of Storytelling: Violence, Transgression and Intersubjectivity*. Museum Tusulanum Press.

Kaulingfreks, F., Marlous van den Akker (2018.) „Source Introduction: Stories“. *Etnofoor*. 30/1. Stories. (7-11). <http://etnofoor.nl/>

Hayler. M. (2011). *Autoethnography, Self-Narrative and Teacher Education*. Sense Publishers.

Stoller, P. (2018). „Storytelling and the Construction of Realities.“ *Etnofoor* 30/2. (107-112).

Forfattere: Jelena Kuspijak, Danijela Birt (CROATIA)

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.



TRANSCA

VERDENSDANNELSE

Hvorfor læse denne tekst...

Verdensdannelse er et vigtigt begreb for undervisere. Det refererer til både resultaterne fra hverdagens sociale interaktion og bredere historiske processer for social transformation. Alle undervisere er dybt involveret i verdensskabelse, da de organiserer, definerer og præsenterer en bestemt version af verden for nye generationer. Verden som præsenteret og pålagt kommer ofte til at blive taget for givet som både 'naturlig' og 'nødvendig.' Alligevel er denne verden altid anfægtet, fyldt med værdikonflikt, divergerende interesser, magtkamp, intern modsigelse og sociale uligheder.

Pædagogik er en form for verdensskabelse. Når lærere guider børn til at forstå og navigere i en verden, der ikke er af deres egen skabelse, gør lærere og børn uundgåeligt verden på ny. Det er derfor vigtigt at genkende og reflektere kritisk over, hvilken verden(er) vi præsenterer for børn såvel som den verden, vi frembringer sammen med børn gennem interaktion i klassen og andre uddannelsesmæssige praksis.

Historisk kontekst

Verdensbillede refererer til folks opfattelse af en ordnet virkelighed, deres billeder af 'som ting er.' Grundlæggende forståelse af verden inkluderer opfattelser af naturen, selvet og samfundet og hvordan disse ordnes. Som stiltiende viden om 'den måde ting er', fungerer et verdensbillede som en implicit fortolkningsramme til at give mening om folks handlinger. Et bestemt verdensbillede kan påvirke, men aldrig bestemme, hvordan enkeltpersoner opfører sig (Rapport 2007: 431).

Verdensudsigter er perspektiviske, idet de repræsenterer et syn fra et eller andet sted. Med forbehold for magtforhandlinger er de også åbne. Ligesom der ikke er nogen 'absolut og ultimativ viden', er en 'fuldstændig passende og omfattende verdensbillede' ikke mulig (Geertz 2016: 635). Antropologer markerer forskelle mellem grupper af mennesker baseret på, hvordan folk forestiller sig verden (Rapport 2007: 431). Der er ingen klare grænser mellem verdensopfattelser, idet ingen sociokulturel version af virkeligheden er helt original. En bestemt verdensbillede er heller ikke en kollektiv, standardiseret eller harmonisk kognitiv skabelon, som alle individer internaliserer. Det er en hypotetisk figur konstrueret af en etnograf fra de mønstrede måder, folk bevæger sig i verden på, og dermed en kortvarig syntese af en igangværende proces (Pina Cabral 2017).

Verdensdannelse refererer til den fortsatte formgivning af verden gennem social interaktion. Det angiver den måde, hvorpå folk skaber forskellige virkeligheder og praksis, når de engagerer sig i konventionelle sociokulturelle former (Rapport 2007: 427). Mennesker omarbejder kollektive former gennem processer med komponering og nedbrydning, vægtning, omordning, sletning og supplerung med nye variationer (Goodman 1978). Antropologer forstår verdensfremstilling som bricolage - som hverdagslige ting med verden til



TRANSCA

hånd - en omarbejdning af kultur, der ikke har nogen begyndelse eller slutning. Hver ny virkelighed låner fra, tilpasser og parodierer tidligere, men uden at være forudsigelig, omfattet eller på anden måde forudbestemt. Fra dette perspektiv venter den rækkefølge, vi oplever, ikke 'derude' og venter på at blive opdaget; det er formet gennem særlige magtforhold og måder at kende og opfatte såsom videnskab, kunst og hverdagspraksis (Pina-Cabral 2017, Rapport 2007: 429). Den menneskelige fantasi er central i verdensprocesser, da den giver os mulighed for både at give virkeligheden til den aktuelle verden og fortsætte med at opfinde sociale verdener på ny, at transformere verden ved at stille spørgsmålstejn ved nuværende konventioner og forestille sig nye horisonter.

Mens begrebet verdensbillede hjælper os med at opfange den sociokulturelle virkeligheds perspektiviske karakter, hjælper begrebet verdensdannelse os med at forstå transformative sociokulturelle processer og den transformative kvalitet af individuel fantasi (Jf. Rizvi 2006).

a) Diskussion

Vi kan se verdensdannelse fra forskellige perspektiver. Religioner er verdensskabende fænomener, når mennesker bringer transcendent verdener til verden gennem tro, symboler, visioner, ritualer og rituel praksis (Geertz 2016). Verdensdannelse er også iboende i beslutningstagningen. Politikker er aldrig bare tvangs- og begrænsende tekster; de er anfægtede og produktive af sociale og semantiske rum og relationer, når forskellige grupper og individer passer og tilpasser politikker til deres egne formål (Shore et al. 2011; Levinson og Sutton 2001).

Berger og Luckmanns opfattelse af 'social konstruktion' (1966) trækker på ideen om, at grupper af mennesker - udfældet af historiske omstændigheder, sociale kræfter, ideologier og menneskelig kreativitet - konfigurerer verden på måder, der har meget reelle konsekvenser for enkeltpersoner (jf. Hacking 1999). Ruth Benedict (1935) bemærkede, at særlige måder at organisere livet på giver praktiske problemer for dem, der lever med disse. Mens ideen om 'social konstruktion' måske føles befriende for eksempel mødre og fædre, der er klar over, at konstruktioner af 'gode forældre' ikke er sat i sten, kan andre føle sig fanget i konstruktioner som 'børn med indlæringsvanskeligheder' (McDermott 1993 ; Hacking 1999).

Verdensdannelse finder sted i hverdagens interaktion, når folk arbejder på at finde ud af, hvad de skal gøre næste gang på et givet tidspunkt. Varenne og Koyama (2011: 51) hævder, at søgningen efter en plausibel næste handling frembringer nye forhold, der ligesom tidligere forhold er jordet i bestemte tidspunkter og rum og fuldt faktuelle i deres konsekvenser. At finde ud af en 'næste' involverer opdagelse, fortolkning, forklaring og overbevisning af andre om et handlingsforløb i forhold til et bestemt kulturelt problem, såsom hvordan man bedst kan undervise i et overfyldt klasseværelse. Når de handler 'næste' sammen, transformerer, rekonstruerer og tilpasser folk det, der var forrige, og dermed 'kultur' verden gennem deres igangværende aktivitet. Varenne og Koyama (2011: 51-2) betragter denne kultivering som uddannelsesmæssig, som læring og undervisning i "fuldstændig progressiv betydning af en igangværende kollektiv proces aktiveret gennem hele livet, når den står over for fornyet usikkerhed."



TRANSCA

b) Etnografisk eksempel

I artiklen med titlen Erhvervelse af et barn med en læringshæmning (1993) diskuterer Ray McDermott Adam, en 9-årig amerikansk skoledreng, der officielt er beskrevet som et læringshæmmet barn. Med udgangspunkt i 18 måneders feltarbejde, hvor han visuelt registrerede interaktion i klasseværelset og observerede Adam i skolens omgivelser og derover, begynder McDermott (1993: 271) sin sociokulturelle beretning om LD ved at stille spørgsmålet om, hvor en 'læringshæmning' skal findes. Tænkes det bedst som 1) et fænomen, der foregår i Adams hoved, 2) en retorisk stenografi for at tale om nogle børn eller 3) et politisk mærke og en ressource til sortering af skolebørn?

McDermott udfordrer fælles tilgange til indlæringssvigt, som gør barnet til analyseenheden og fastholder, at træk som opmærksomhedsunderskud og problemer med ordadgang og fonetik "hører til barnet og er kilden til både den uordnede adfærd og den efterfølgende etiket" (1993: 272). Ved at gøre skolen til analyseenhed hævder McDermott, at en diagnostisk etiket som LD, som en veletableret kulturel kategori i uddannelsesmæssige samtaler, går forud for ethvert barns indtræden i verden. Desuden erhverver LD en vis andel af børn i hver ny generation nøjagtigt fordi det får liv i skolens organisering af opgaver, færdigheder og evalueringer, hvor læringsgraden risikerer at blive det fulde mål for eleven.

I besvarelsen af sit eget spørgsmål om, hvor en indlæringsvanskelighed findes, konkluderer McDermott (1993: 273), at vi måske siger, at der ikke er noget som LD, kun social praksis med at "vise, bemærke, dokumentere, afhjælpe og forklare det." Selvom han erkender, at nogle børn lærer langsommere eller på forskellige måder end andre, foreslår han, at disse forskelle har en særlig virkelighed i skolen, fordi skoler giver så mange lejligheder til deres udstilling. I denne forstand er verden ikke et neutralt medium for, hvad børn som Adam ikke kan gøre; snarere er Adams og andres handicap synlige, fordi verden er nøjagtigt organiseret til at gøre deres handicap synlige (1993: 273).

Tænk videre

1. Hvordan er din verden ordnet og organiseret? Forklar din version af 'verdenen' og del og diskuter med klassekammerater / kolleger.
2. Diskuter med klassekammerater / kolleger, om og hvordan du ser undervisning som verdensskabende.
3. Hvilken forståelse af 'verden' pålægger du studerende / børn, og hvorfor? Hvilke kulturelle kategorier bruger du til at gøre denne verden åbenbar og reel for studerende?
4. Ruth Benedict (1935) bemærkede, at særlige måder at organisere livet på giver praktiske problemer for dem, der lever med disse. Hvilke 'praktiske problemer' udgør din version af verden for alle / nogle børn?

KEY-WORDS/ KRYDSREFERENCER

Verdensbillede, konceptualisering, kultur, politik, religion, uddannelse, diagnoser

Litteratur:

Benedict, R (1932) 'Configurations of Culture in North America' *American Anthropologist*, New



TRANSCA

Series, 34(1): 1-27

Berger, P. L. and T. Luckmann (1966) *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, Garden City, NY: Anchor Books.

Geertz, C. (2016) 'Ethos, Worldview and the Analysis of Sacred Symbols.' *The Antioch Review* 74(3): 622-637.

Goodman, N. (1978) *Ways of Worldmaking*. Indianapolis, IN: Hackett Publishing Company.

Hacking, I. (1999) 'Why ask what? In *The Social Construction of What*, Cambridge, MA: Harvard University Press: 1-35.

Levinson, B. A.U. and M. Sutton (2001) 'Introduction: Policy as/in Practice – A Sociocultural Approach to the Study of Educational Policy.' In *Policy as Practice: Towards a Comparative Sociocultural Analysis in Educational Policy Formation and Appropriation*, edited by B.A.U. Levinson and M. Sutton, Westport: CT: Ablex: 1-22.

McDermott, R. (1993) The Acquisition of a Child by a Learning Disability. In *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*, edited by S. Chaiklin & J. Lave, Cambridge: Cambridge University Press: 269-305.

PIna-Cabral, J. (2017) *World. An Anthropological Examination*, Chicago: Hau Books.

Rapport, N. (2007) 'World-view' and 'Worldmaking.' In *Social and Cultural Anthropology. The Key Concepts*, New York: Routledge: 427-441.

Rizvi, F. (2006) Imagination and the globalisation of educational policy research, *Globalisation, Societies and Education*, (4)2: 193-205.

Shore, C. S. Wright and D. Però (eds) (2011) *Policy Worlds: Anthropology and the Analysis of Contemporary Power*, New York and Oxford: Berghahn.

Varenne, H. with J. Koyama (2011) 'Education, Cultural Production, and Figuring Out What to Do Next.' In *A Companion to the Anthropology of Education*, edited by B. A. U. Levinson and M. Pollock, London: Blackwell Publishing: 50-64.

Forfatter: Sally Anderson

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.



Funds of knowledge / „Vidensfonde“

Hvorfor læse denne tekst ...

I forsøget på at forbedre undervisningen af minoritetsbørn, udviklede lærere og researchere en tilgang der kaldes Funds of Knowledge, eller "Vidensfonde". Denne tilgang er nyttig til at udforske studerendes livsverdener og læringserfaringer, og til at reflektere over egen undervisningspraksis. Funds of Knowledge-tilgangen bygger på tanken om, at den viden de studerende tilegner sig gennem deltagelse i hverdagens husholdning og samfundsliv, kan trækkes på i undervisningen i skolen, og dermed forbedre og understøtte læring.

Historisk kontekst

Konceptet "Funds of Knowledge" (deraf FofK) stammer fra et forskningsprojekt, der blev udført i slutningen af 1980'erne ved University of Arizona i Tucson, en amerikansk by nær den amerikansk-mexicanske grænse. Samarbejdende forskere og lærere var motiverede af sociale og pædagogiske problemer, der påvirkede uddannelsen af minoritetsstuderende i Arizona på det pågældende tidspunkt, (Moll et al., 1992). hvor en udbredt stigmatisering udsatte studerende med minoritets- eller indvandrerbaggrund for diskriminerende behandling i skolen. Som en reaktion på denne situation udviklede en gruppe forskere og undervisere et projekt, bygget på baggrund af etnografisk arbejde, der viste at hver eneste husstand - rig eller fattig, indvandrere eller ej - rummer særlige former for viden. Disse "vidensmidler" kan både omfatte forældrenes erfaring og ekspertise, forskellige former for viden skabt gennem oplevelser i livet, viden som børn får gennem tidligt engagement i hverdagens aktiviteter, eller viden der er indlejret i folks respektive fællesskaber.

Det originale 'FofK'-projekt var designet til at undersøge, hvordan oplevelsesmæssig viden, integreret i børnenes daglige liv, kunne bruges i undervisningen. Projektet havde også til formål at ændre, hvordan lærere så mindretalshusholdninger som uddannelsesressourcer til klasseundervisning snarere end som uddannelsesbarrierer (González 1995: 3). Lærere fik adgang til elevernes viden om ressourcer gennem hjemmebesøg og kvalitative interviews og trak derefter på disse i design af læreplaner og planlægning af undervisningen. Det originale Funds of Knowledge-projekt, der blev diskuteret i forskellige publikationer, startede en lang



TRANSCA

række projekter, der modificerede den originale tilgang, og tilpassede den til nye lokale forhold og behov. FofK-metoden bruges i øjeblikket i europæiske sammenhænge.

Diskussion

Denne pædagogiske tilgang trækker på to antropologiske indsigter: 1) at alle læringsprocesser er socialt indlejrede (Vgl Moll 1992, 1995) og 2) at alle personer er vidende trods forskelle i deres videnskilder og personlige oplevelser. Det første trin i denne tilgang er at udforske elevernes livsverdener og identificere deres videnressourcer. Fleksibel etnografisk metode giver mulighed for en række kreative og eksperimentelle tilgange. Klassisk etnografisk hjemmebesøg giver mulighed for intensive møder med den studerendes livsverden. Alternative metoder til børne- eller forælderstyret kvartervandring har også vist sig nyttige. Forskellige klasseværelsesmetoder f.eks. skrive- eller tegneopgaver, gennem hvilke eleverne giver indsigt i deres livsverdener, er også blevet testet. Alle disse metoder kræver uddannelse i interkulturelle møder, såsom hjemmebesøg, og i at udvikle måder at arbejde følsomt og pædagogisk med indsigter i de studerendes livsverden.

Det næste trin er at udforske forskellige træningsøvelser, der hjælper lærere med at reflektere over, og sætte spørgsmålstegn ved deres undervisningspraksis, samt få en fornemmelse af effekten af deres position og kulturelle antagelser i læringsprocesser. I det originale projekt sad antropologer med i undervisningen og diskuterede derefter deres observationer af klassedynamikken på opfølgingsmøder med lærere. Her henledte de særlig opmærksomhed på lærernes såkaldte "blinde pletter". Problematisk klasseværelsesinteraktion kan også følges op af hukommelsesprotokoller og nye perspektiver genereret i dialog med andre lærere. I en anden øvelse udforskede lærerne deres egen familiebaggrund gennem tre eller fire generationer. Dette gjorde de for at få en forståelse for deres egne livsverdener, erfaringer og sociale position, som i nogle tilfælde stod i modsætning til børnenes livsværdier og oplevelser. Litteraturen dokumenterer enstemmigt, at lærere efterfølgende har opfattet denne refleksion over deres egen historie, erfaring, position og undervisningsmåder som utroligt produktiv.

Denne selvreflekterende følsomhed er en grundlæggende forudsætning for at realisere det sidste, vigtigste trin i FofK-metoden: design af lektioner. Med udgangspunkt i mere dybtgående viden om elevernes videnressourcer, designer lærere didaktisk og pædagogisk meningsfulde moduler og indlæringsprocesser integreret i deres livsoplevelser. Denne tilgang har ingen sat kurs; den fokuserer på at være lydhøre over for specifikke



TRANSCA

sammenhænge. FofK er kernen i en transformativ læringsproces, hvor lærere får pædagogisk kompetence i at "oversætte" elevernes undervisningsfaglige viden og realiteter i livsverdenen ind i læseplanen.

Praktisk eksempel

"Bridge-projektet", et opfølgende FofK-projekt med specielt fokus på matematik, der havde til formål at forbinde former for "samfundsviden", som lærere observerede, til matematikundervisning (Civil 2007: 5f). Lærere, der foretog hjemmebesøg, søgte bevidst efter eksisterende midler af 'matematisk' viden, og senere brugte de dette "råmateriale" til at skræddersy matematikundervisningen i klassen. Da en lærer rapporterede at blive vist en samling fremmede mønster, opdagede andre lærere, der reflekterede over dette, at en betydelig del af klassen havde et væld af erfaringer i forskellige valutaer og konverteringsprocesser i forbindelse med deres migrationsoplevelse. Derfor designede de undervisning i tredje og femte klasse, der beskæftigede sig med henholdsvis heltal og decimaler og udviklede "klassevalutaer" til beregning af valutakurser og for at lave prissammenligninger. De deltagende lærere gav udtryk for, at udover de rent matematiske aspekter gav øvelsen eleverne mulighed for at håndtere og diskutere de mere sociale dimensioner af penge ejendom, social sikring, fødevarestempler, månedlig budgettering osv.) og præsenterede sig derved både som lærere og eksperter på dette videnområde (Vgl Civil 2007: 6ff).

Tænk videre...

Hvordan fik du viden om din verden, da du voksede op? Hvilke oplevelser påvirkede din egen læring? Kan du forbinde bestemte oplevelser med bestemte former for viden?

Hvad lærte du ikke i skolen? Var det, du lærte uden for skolen, nogensinde adresseret i skolen? I så fald, hvordan? Hvis ikke, hvorfor ikke?

Hvilke læringserfaringer påvirkede dit valg om selv at blive lærer og / eller påvirker din måde at være lærer på?

Hvordan kan du få adgang til 'vidensmidler' fra dine nuværende studerende? Hvilke ligheder og / eller forskelle kan du finde i deres videnressourcer? Hvordan kan du trække på disse forskelle og ligheder didaktisk og pædagogisk?



TRANSCA

Bemærk: At arbejde med metoden 'viden om viden' kræver uddannelse i at udvikle etisk sensibilitet og gensidigt tillidsfulde relationer.

Nøgleord / korsreferencer

Skole; Etnografisk blik; uformel & formel læring; samfundsviden

Kilder

Civil, M. (2007). Building on community knowledge: An avenue to equity in mathematics education. In N. Nassir & P. Cobb (Ed.), *Improving access to mathematics: Diversity and equity in the classroom*. (105-117). New York, NY: Teachers College Press.

González, N. (1995). The funds of knowledge for teaching project. *Practicing Anthropology*, 17. 3–6.

González, N., Moll, L. C., & Amanti, K. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Moll, L., Amanti, C., Neff, D., & González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31, 132–141.

Authors

Paul Sperneac-Wolfer, Christa Markom, Jelena Tomic (AUSTRIA)



SÅRBARE GRUPPER

Hvorfor læse denne tekst?

Begrebet om sårbare grupper henviser til sociale kategorier, der normalt opfattes og beskrives som værende i fare - en position eller en tilstand af hjælpeløshed, fordi de mangler evnen til at klare en naturlig eller social trussel/et problem. Udtrykket kan henviser til børn generelt, men også til forældreløse, uledsagede mindreårige, gadebørn, børnesoldater eller børn, der er handicappede eller ramt af hiv/aids) Det henviser også til fanger, gravide kvinder, flygtninge, personer med handicap, psykisk sygdom, eller som er økonomisk eller uddannelsesmæssigt dårligt stillede. Mennesker eller grupper af mennesker, der falder ind under disse sociale kategorier, betragtes ofte som marginaliserede og usynlige for resten af samfundet.

Som et træk ved den menneskelige tilstand leves og forstås sårbarhed - at være modtagelig for skade eller have behov for støtte - under historisk skiftende omstændigheder. I den nuværende tanke opstår sårbarhed når ulige sociale og politiske kræfter begrænser handteringsmuligheder og forårsager stress der truer trivsel, og som derefter påvirker former for modstandsdygtighed, modstand, handlefrihed og tilpasningsevne. Global fordrivelse, politisk-militære polarisationer og tilbagevendende miljømæssige og humanitære kriser ses som årsager til at forme oplevelsen, fordelingen og fortolkningen af sårbarhed (Trundle, Gibson & Bell 2019, 198-199).

Mangfoldigheden af grupper kategoriseret som "sårbare" er en udfordring for undervisere (Hoadley 2008, Trani et al. 2011). At forstå, hvordan man uddanner sociale grupper, der er kategoriseret som sårbare, involverer at undersøge, hvordan undervisere, studerende og uddannelsesinstitutioner opfatter forskellige former for sårbarhed og de politikker, de vedtager for at reagere på forskellige begrænsninger. At finde måder at uddanne handicappede eller flygtningebørn indebærer at definere uddannelsesmæssige mål, udforme politikker for at nå disse og forme former for implementering og bevilling, der fremmer inklusion og sikker adgang til uddannelse og aktiv deltagelse i det sociale liv.

Historisk kontekst

Sårbarhed er et vanskeligt begreb at definere, fordi det tiltrækker nye associationer og betydninger, når det bevæger sig på tværs af discipliner (Honkasalo 2018: 3-4). Generelt skelner samfundsvidenskaberne mellem sårbare grupper baseret på faktorer som alder, lav socioøkonomisk status eller dårlig psykologisk, fysisk eller social sundhed (Flaskerud & Winslow 1998). En voksende litteratur om sårbarhed siden 1980'erne har skabt en konceptuel ramme til at definere dette udtryk (Brooks 2003, Nichiata et al. 2008). Alligevel undgår nuværende tilgange til klassificering af sårbare grupper ofte ikke de sociale dimensioner af sårbarhed, der påvirker enkeltpersoner, såsom forskellige former for misbrug og social udstødelse (Nyamathi Koniak-Griffin & Greengold 2007).

Brede antropologiske tilgange til sårbarhed falder ind under to sammenkoblede temaer: strukturel sårbarhed og indbygget sårbarhed. Strukturel sårbarhed fremhæver manglen på politisk eller social handlefrihed, former for social udstødelse og strukturelle faktorer, der



TRANSCA

gør specifikke grupper usikre (Leatherman 2005). Antropologer anvender udtrykket, når de søger at spore mønstrene af marginalisering, der opstår på grund af former for ulighed og diskrimination (Colton 2008). De ser sårbarhed som manglen eller fraværet af en bestemt personlig ressource eller en usikker tilstand, der begrænser samtalerne muligheder og valg (Gomberg-Muñoz 2010). Antropologer bruger begrebet legemliggjort sårbarhed til at undersøge, hvordan strukturelle sårbarheder såsom uretfærdighed, fattigdom, racisme, social usynlighed, marginalisering og diskrimination bliver legemliggjort af enkeltpersoner og grupper (Willen 2012). Antropologer har således specifikt undersøgt, hvordan forskellige former for sårbarheder udføres og produceres.

Sårbarhed er forbundet med moral. Ifølge Kleinmann er dette som reaktion på intermenneskelige oplevelser af andres lidelser (1997: 66). De Martino relaterer sårbarhed til præcisionen af sygdom, død, fattigdom eller andre sociale eller personlige situationer. Han betragter menneskelivet som usikkert, fordi der er så mange hverdagsituationer, hvor enkeltpersoner kan være i fare for at miste deres evne til at være en aktiv agent og være en passiv modtager af omstændighederne (2015 [1959]).

a) Diskussion

I pædagogiske sammenhænge er identifikation og klassificering af en bestemt social gruppe som "sårbar" en proces der indebærer Andetgørelse og essentialisering og en måde at strukturere hierarki og magt i uddannelsesmæssig praksis. Når specifikke grupper af studerende defineres som sårbare, står de i kontrast til ikke-sårbare grupper, og opfattes således implicit som passive, magtesløse og mangelfulde (Marino & Faas 2020: 4).

Flaskerud og Winslow (1998) har foreslået en konceptuel model med tre relevante markører til definition af populationer som sårbare: ressourcetilgængelighed, relativ risiko og sundhedsstatus. Ressourcetilgængelighed forstås som tilgængeligheden af socioøkonomiske og miljømæssige ressourcer (menneskelig kapital og social status). Relativ risiko henviser til forskellige gruppers sårbarhed over for forskellige sundhedsmæssige uligheder som følge af adfærds- eller livsstilspraksis og biologisk modtagelighed. Sundhedsstatus korrelerer med mønstre med øget sygelighed og for tidlig dødelighed i forskellige befolkningsgrupper, hvilket er påvirket af individets alder og køn. Samspillet mellem ressourcetilgængelighed, relativ risiko og sundhedsstatus fremhæver kompleksiteten ved at skelne mellem, hvem der er sårbar inden for en bestemt befolkningsgruppe.

Børn, der anses for at være sårbare, udgør aldrig en homogen gruppe; 'Sårbare' peger på en række sårbarheder, karakteristika og uddannelsesmæssige behov, der skal tages i betragtning, når skolens læseplaner, undervisningsformer og undervisere uddannes (Canning 2011, Court 2017).

b) Praktisk eksempel

Wood & Goba (2011) undersøgte forestillingen om sårbarhed i forhold til læreruddannelsesprogrammer i en undersøgelse, de gennemførte i provinsen Eastern Cape i Sydafrika. Sårbarhed, som de definerede det, henviste til ethvert barn, hvis sårbarhedsniveau var steget som et resultat af hiv og aids og kunne omfatte ethvert barn under 18 år, der faldt i en eller flere af følgende kategorier: havde mistet en eller begge



TRANSCA

forældre eller oplevet andre familiemedlemmers død; blev forsømt, forladt eller misbrugt; havde en forælder eller værge, der var syg; havde lidt øgede fattigdomsniveauer; havde været offer for menneskerettighedsmisbrug; eller var selv HIV-positive. Forskerne erkendte, at konsekvenserne af sådanne problemer udspillede sig i klasseværelset, da lærere kæmpede for at afbalancere undervisning og læring med kravene fra de øgede niveauer af angst, traumer, diskrimination og øget fattigdom, som eleverne oplevede.

Undersøgelsen undersøgte lærerens opfattelse af træningsprogrammerne og især, hvordan lærere opfattede sig selv som værende udstyret til at håndtere problemer, der opstår som følge af forældreløse og sårbare børn i deres klasseværelser. Fjorten frivillige lærere, alle kvinder, blev udvalgt fra tolv gymnasier og grundskoler i dårligt stillede byområder. Data blev indsamlet gennem ustrukturerede fokusgruppeinterviews og dybtgående diskussion af deltageroplevelser. Det vigtigste forskningsspørgsmål var, hvordan lærere kunne få lettere ved at håndtere forældreløse og sårbare børnerelaterede spørgsmål i skolerne. To underspørgsmål dukkede op under forskningen: a) hvilke behov havde lærerne efter deres egen mening i forhold til bedst at kunne støtte sårbare børn, og b) hvilke anbefalinger der kunne gives for bedre at udstyre og støtte lærere til at håndtere forældreløse og sårbare børns problemer i skolerne.

Ifølge det empiriske materiale havde lærernes personlige og faglige behov på trods af de mange læreruddannelsesprogrammer, der blev finansieret af statslige organer, ikke fået særlig opmærksomhed. Uddannelsesprogrammets designere havde ikke konsulteret lærere om den levede virkelighed ved undervisning i en skole, hvor hiv og aids havde øget sårbarheden hos de fleste børn. Tværtimod placerede undervisningsworkshops læreren som en passiv modtager af viden snarere end en aktiv bidrager til opbygningen af strategier baseret på ekspertviden og forståelse af specifikke sammenhænge.

De deltagende lærere mente, at de ville være i stand til at give værdifulde input til kursusdesignerne, der ville hjælpe dem med at omforme deres workshops for at øge deres relevans. Resultaterne afslørede, at der var et behov for, at alle lærere i skolen samarbejdede om at tage sig af pleje og støtte til forældreløse og sårbare børn og samarbejde med eksterne agenturer og andre kilder til støtte, herunder forældre og samfundet. Undersøgelsen viste, at læringsudviklingsfærdigheder, den lokale kontekst og lærernes forskellige behov skulle tages i betragtning ved udformningen af ethvert læreruddannelsesprogram. Den nuværende tilgang til uddannelse af lærere med hensyn til undervisning og støtten af forældreløse og sårbare børn bør tage lærernes erfaringer fra lærerne som udgangspunkt, hvorfra agenturer kan udvikle uddannelse og initiativer, der svarer til både lærernes og elevernes behov.

Tænk videre:

- Er der en forestilling om sårbarhed og af sårbare grupper i uddannelsessammenhænge?
- Hvis ja, hvilke kategorier af mennesker er inkluderet? Hvis ikke, skal der være nogle og af hvilke grunde?
- Hvordan manifesteres og opleves forskellige former for sårbarhed i uddannelsesmæssige sammenhænge?



TRANSCA

- Hvilke politikker er designet til at lette og muliggøre sårbare gruppers deltagelse i uddannelse? - Hvordan vil du evaluere disse politikker?
- Hvilke udfordringer oplever lærere med at yde støtte til studerende, der betragtes som sårbare?
- Hvilke slags problemer dukker op i skolens daglige praksis, og hvilke strategier kan lærere anvende?
- Hvordan kan man sikre beskyttelse for minoritetsgrupper uden at beskrive dem som sårbare?

KEY-WORDS

Sårbarhed, andetgørelse

Literatur

Brooks, N. (2003). *Vulnerability, Risk and Adaptation: A Conceptual Framework*. Norwich: Tyndall Centre for Clinical Change Research and Centre for Social and Economic Research on the Global Environment.

Canning, R. (2011). Reflecting on the reflective practitioner: vocational initial teacher education in Scotland. *Journal of Vocational Education & Training*, 63(4). (609-617). DOI: 10.1080/13636820.2011.560391

Colton, Cr., E. (2008). Vulnerability and Place: Flat Land and Uneven Risk in New Orleans. *American Anthropologist*, 108(4). (731–773).

Court, J. (2017). 'I feel integrated when I help myself': ESOL learners' views and experiences of language learning and integration. *Language and Intercultural Communication*, 17(4). (396–421).

De Martino, E. 2015 [1959]. *Magic: A Theory from the South*. Chicago: HAU Books.

Flaskerud, J., & Winslow, B. (1998). Conceptualizing Vulnerable Populations Health-Related Research. *Journal of Nursing Research*, 47(2). (69-78).

Gomberg-Muñoz, R. (2010). Willing to Work: Agency and Vulnerability in an Undocumented Immigrant Network. *American Anthropologist*, 112 (2). (295–307).

Hoadley, Urs. (2008). The boundaries of care: Education policy interventions for vulnerable children. In Maile, S. (Ed.) *Education and Poverty Reduction Strategies. Issues of Policy Coherence. Colloquium Proceedings*. HSRC Press. (136-156).

Honkasalo, M-L. (2018). Guest Editor's Introduction: Vulnerability and Inquiring into Relationality. *Journal of the Finnish Anthropological Society*, 43(3). (1-21).



TRANSCA

Kleinman, A. (1997). *Writing at the Margin: Discourse Between Anthropology and Medicine*. Berkeley: University of California Press

Leatherman, Th. (2005). A Space of Vulnerability in Poverty and Health: Political–Ecology and Biocultural Analysis. *Ethos*, 33(1). (46–70).

Marino, E.K. & Faas, A. (2020), Is Vulnerability an Outdated Concept? After Subjects and Spaces. *Annals of Anthropological Practice*. doi:10.1111/napa.12132

Nichiata, L. (et. al.) (2008). The Use of the ‘Vulnerability’ Concept in the Nursing Area. *Revista Latino-Americana de Enfermagem Journal*, 16(5). (923-928).

Nyamathi, Ad., Koniak-Griffin, D., & Greengold, B. (2007). Chapter 1: Development of Nursing Theory and Science in Vulnerable Populations Research. *Annual Review of Nursing Research*, 25. (3-25).

Trani, J-Fr. (et. al.) (2011). Disability, vulnerability and citizenship: to what extent is education a protective mechanism for children with disabilities in countries affected by conflict?. *International Journal of Inclusive Education*, 15(10). (1187-1203).

Trundle, C., Gibson, H., & Bell, L. (2019): Vulnerable articulations: the opportunities and challenges of illness and recovery. *Anthropology & Medicine*, 26 (2). (197-212).

Willen, S. S. (2012). Migrant ‘Illegality’ and Health Mapping Embodied Vulnerability and Debating Health Related Deservedness. *Social Science and Medicine*, 74. (805–811).

Wood, L. & Goba, L. (2011). Care and support of orphaned and vulnerable children at school: helping teachers to respond. *South African Journal of Education*, 31. (275-290).

Forfattere: Ioannis Manos, Georgia Sarikoudi (GREECE)

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.