

SYMPATISK ETNOGRAFI ELLER SOLIDARISK KRITIK?

Traditionelt har antropologers sympati ligget hos de indfødte og de marginaliserede – mennesker som ikke selv har stemme til at tale deres sag. Selv om antropologer gennem tiden har opfordret til at gøre op med denne idé om, at man ser bedst, når man ser fra de undertrykte vinkel (f.eks. Nader 1972; Marcus 1998; Liep 1999), forbliver især de metodiske implikationer af at studere institutioner og magtfulde informanter udforskede. Denne dimension er væsentlig at inddrage for en nyere, kritisk antropologi. For når genstanden samt intentionerne for antropologien ændrer sig fra henholdsvis studiet af „de andre“ til os selv og dermed ofte til en mere eksplicit politisk dagsorden, sker der forskydninger i netop det traditionelle sympati-forhold, som har kendetegnet mange antropologiske studier. Afhængig af, om det antropologiske studie indbefatter magtfulde eller marginaliserede informanter, eksisterer der tilsyneladende to sæt etiske regler for at være i felten – en empatisk tilgang til de undertrykte, og en kritisk tilgang til de dominerende.

Udgangspunktet for denne diskussion i artiklen vil være eksempler fra antropologiske studier af uddannelsessystemer samt mit feltarbejde på to grundskoler i Frankrig.¹ Netop uddannelsesantropologi har længe været præget af en politisk agenda, fordi skolesystemer udfylder en så central rolle i definitionen af, hvad kultur og legitim viden i et samfund bør indeholde.

Den antropologiske litteratur om vestlige skolesystemer peger her på, at skolen og lærerne ret entydigt reproducerer sociale og kulturelle uligheder i samfundet. I disse analyser er det kun eleverne og deres forældre, der fremstår som sammensatte og mangfoldige i deres udtryk. Lærerne, derimod, karakteriseres mere endimensionelt.

Med dette perspektiv som udgangspunkt for mit feltarbejde virkede det slående, at lærerne på de to franske skoler forholdt sig meget skiftende og nuanceret til deres elever. Studiet antydede, at vestlige institutioner kan rumme en langt større kompleksitet, end mange antropologiske monografier lader ane.

Begrebet kritisk antropologi henviser i artiklen til de studier, der eksplicit fokuserer på relationer mellem eliter og marginaliserede grupper og dermed forsøger at give bud på løsninger af samfundsproblemer og skæve magtrelationer. Argumentet i artiklen er, at denne type antropologi er stærkt forbundet med antropologens positioner og ikke mindst identifikationer i felten, og at disse, hvis de forbliver ureflekterede, kan fordreje både materialet og de potentielle alternativer, som den kritiske antropologi ellers har redskaberne til at kunne påpege. Jeg er således ude i to ærinder: at diskutere de metodiske implikati-

oner af at arbejde med to sæt etiske regler og tilgange afhængig af informantens status, samt at påpege, hvordan et fokus på magteliter som entydigt hegemoniske blokerer for at bidrage til realistiske samfundsændringer.

Skolefeltet

„Nogle gange ville jeg ønske, at skolesystemet brød sammen, så vi kunne bygge helt forfra,“ udtalte en samfundsvidenskabelig forsker på Danmarks Pædagogiske Universitet for nylig under et seminar. Tanken gjaldt den danske folkeskole, men selve indstillingen er kendetegnende for mange forskere, der beskæftiger sig kritisk med vestlige uddannelsessystemer. Denne kritiske antropologi fokuserer på, hvordan skolen som institution producerer ulighed og marginalisering. Det tydeligste eksempel er Pierre Bourdieus værker om det franske uddannelsessystem, som påviser, at systemet ikke alene reproducerer social ulighed, men at denne proces foregår gennem skjulte mekanismer (1996; Bourdieu & Passeron 1996). Lærerne værdsætter en bestemt form for kulturel kapital, som kun de privilegerede klasser besidder, samtidig med at skolen officielt fremstår som lighedsskabende gennem et tilsyneladende neutralt karaktersystem. Differentieringen foregår altså ubevidst og er dermed uforanderlig. Hvor besnærende og præcise Bourdieus teorier end kan synes, er det kendetegnende for hans og andre analyser af skolesystemer, at de ikke yder megen plads til at udforske skolens egne redskaber til at udjævne uligheder.

En stor del af den antropologiske litteratur om vestlige skolesystemer fokuserer ofte kun på differentieringsprocesser. Enten ud fra et socialt perspektiv, hvor de dominerende klassers interesser og værdier fører til en reproduktion af sociale uligheder (f.eks. Keddie 1971; Willis 1977; Foley 1990; Bourdieu & Passeron 1996). Eller ud fra et nationalt perspektiv, som fokuserer på skolernes definition af tilhørsforhold langs nationale grænser, og som skaber muligheden for en marginalisering af indvandrere og regionale grupper (Silverman 1992; Kofoed 1994). Endelig er diskurser om klasse, race og nation blevet analyseret som forbundne og gensidigt forstærkende i forhold til social og kulturel eksklusion (Grillo 1985; Reed-Danahay & Anderson-Levitt 1991; Balibar & Wallerstein 1991; Raissiguier 1994).

I antropologiske studier af det franske skolesystem kommer denne tendens også klart til udtryk. Konflikten mellem regionale kulturer og det centralistiske, franske skolesystem er f.eks. blevet analyseret af Deborah Reed-Danahay (1996). Hvor hendes analyse af lokal kulturel identitet er meget nuanceret, fremstår skolens lærere imidlertid mere entydigt som „middelklasse“ og „byboere“, som ikke udgør aktive medspillere i den forhandling af betydning, der sker mellem det lokale og det nationale.

I forhold til indvandrerspørgsmål er det blevet vist, at det franske skolesystems tilbud om fransk identitet til tosprogede børn står i modsætning til de faktiske, marginale sociale og kulturelle positioner, eleverne kommer til at indtage i det franske samfund (Grillo 1985:187; Raissiguier 1994). Forfatterne viser, hvordan spørgsmål om køn, race og klasseforhold artikuleres inden for skolen som interrelaterede diskurser, hvorigennem de tosprogede elever marginaliseres. I begge monografier har disse diskurser dog en tendens til at være så forbundne, at deres forskellige oprindelser og virkninger ikke bliver belyst. På grund af denne tilgang kommer lærerne til at fremstå entydigt som hvid middelklasse, i lighed med Reed-Danahays studier. Forfatterne påpeger, at elever og for-

ældre selv påvirker skolens marginaliseringsprocesser, men muligheden for forandring sker ikke på foranledning af skolesystemet, endsige lærerne.

Ulempen ved disse analyser er, at diskurser, som har forskellige udtryk og oprindelser, ikke bliver betragtet som adskilte fænomener, men i stedet fremstilles som sider af den samme proces, nemlig reproduktionen af forskelle inden for skolen. Forfatterne taler om en „dominerende diskurs“, og ikke om den kompleksitet, som kunne tænkes at præge lærernes udsagn. Mens de forskellige forfattere leverer glimrende kritiske analyser af forskellige uddannelsessystemers differentieringsmekanismer, er deres bud på forandring derfor nærmest usynlige. Inden en diskussion af, hvorfor det forholder sig således, vil jeg ud fra mit feltarbejde give eksempler på, hvor kompleks en „hegemonisk“ institution som skolen faktisk kan tage sig ud.

Erfaringer fra to franske skoler

Jeg udførte feltarbejde på to franske grundskoler i henholdsvis Paris og en forstad hertil med henblik på at studere, hvilke diskurser om sociale og kulturelle forskelle, der cirkulerer inden for skolens rum, og hvordan de påvirker lærernes bedømmelse og omgang med deres elever. Diskursbegrebet udgør i det følgende en analytisk ramme, snarere end en empirisk afgrænset enhed, som lærerne bevidst reflekterer på.

De to skoler, Lamartine og Valence, var socialt og kulturelt set heterogene og havde en sammensat elevgruppe af franske og tosprogede elever, ca. halvt af hver. De tosprogede elever kommer overvejende fra Mellemøsten, Afrika samt Asien.

Jeg var især interesseret i at undersøge, hvordan de republikanske værdier, som den franske skole holder stærkt i hævd, påvirker problematikken om tosprogede elevers tilstedeværelse. Inden for det seneste årti er skolens republikanske grundlag nemlig blevet trukket frem i flere konflikter om f.eks. muslimske pigers hovedtørklæder. I 1989 blev flere elever således udvist af skolen, fordi de nægtede at tage deres tørklæder af. Skolen argumenterede for, at det var uforeneligt med de republikanske, sekulære principper om adskillelsen af stat og kirke, og dermed den offentlige og den private sfære, at vise sine religiøse tilhørsforhold. Tværtimod skal den offentlige sfære garantere „retten til lighed“ og opdrage børn til at blive borgere på lige fod. Andre grupper i samfundet, heriblandt de yderste højrepartier, hævdede, at pigerne alligevel aldrig ville blive franske af kultur og derfor ligeså godt kunne beholde tørklæderne på. Debatten afspejlede konflikten mellem henholdsvis et civilt og et kulturelt tilhørsforhold til Frankrig, som har præget den franske indvandrerdebat.

De fleste antropologiske og sociologiske analyser af det franske skolesystem har dog hævdet, at netop disse republikanske værdier virker som en ideologisk konstruktion, der slører og producerer social og kulturel ulighed snarere end at udjævne forskelle (Balibar & Wallerstein 1991; Silverman 1992). Mit eget feltarbejde peger derimod på, at de republikanske ideer har konkret indflydelse på undervisningen i klasserne og samværet på lærerværelset, to centrale steder for feltarbejdet.

Der har vist sig at være tre meget indflydelsesrige diskurser om forskellighed, som er med til at generere andre sociale praksiser på skolerne, nemlig diskurser om kulturforskelle, sociale forskelle samt republikanske lighedsværdier.

Når lærerne trækker på disse forskellige diskurser, lægger de samtidig potentielt op til

forskellige måder at agere på inden for skolen. Dygtighed, adfærd og forbedring udgør centrale forestillinger i lærernes evaluering af deres elever, men bedømmelsen af disse forhold er afhængig af den diskursive ramme, de bliver indsat i. Jeg gennemgår diskurserne kort her for dernæst at vise, hvorledes de sameksisterede og påvirkede hinanden, således at lærernes praksis fremstod særdeles skiftende og nuanceret.

Diskurser om race og kulturforskelle kommer til udtryk, når lærerne trækker på antagelser om uoverstigelige kulturforskelle mellem franske og tosprogede elever. Lærerne fokuserer her på de tosprogede børns kultur som inkompatibel med den franske, ligesom de binder disse børns intellektuelle formåen til deres fremmede kultur. Lærernes diskurser om kulturforskelle tilskriver børnene en cirkulær tidsopfattelse, en gruppenmentalitet og et fattigt sprog, som tilsammen fremstår som uforanderlige træk. Derfor ser lærerne sig magtesløse over for disse elevers faglige problemer. Når den essentialistiske kulturforklaring træder i karakter, bliver de tosprogede børn f.eks. i højere grad end andre elever henvist til specialskoler.

Andre gange inddrager lærerne en social diskurs, og så går deres bedømmelser af eleverne i to retninger. Dels en, hvor elevernes sociale baggrund bedømmes ud fra deres boligforhold samt forældrenes uddannelsesniveau og stilling. Disse forhold fremstår her som uforanderlige og gøres ansvarlige for elevernes indlæringssevne. Dels en mere handlingsorienteret retning, hvor lærerne erkender skolens middelklassegrundlag og forsøger at tydeliggøre de vidensområder, som skolen bygger på, over for elever af andre sociale baggrunde.

Endelig danner de republikanske værdier, som den franske stat hviler på, indflydelsesrige måder at tale om og reagere på elevernes adfærd og præstationer inden for skolesystemet. Her udgør borger- og dannelsesbegrebet omdrejningspunktet for lærernes opfattelse af de tosprogede elever. Det republikanske borgerbegreb definerer ideelt set en persons tilhørsforhold til den franske republik som en civil kontrakt, baseret på pligter og rettigheder over for samfundet. Derfor lægger skolen også stor vægt på at udvikle børnenes sans for det samfund, de lever i. Selv om ikke alle børnene er født franske, viser det sig i undervisningen, at de får tilbudt en viden om det franske samfund, som også indbefatter formidlingen af en generel kultur. Denne generelle kultur har en offentlig karakter og fremstår som en modsætning til de sociale og kulturelle kulturer, som er privatsfærens. At være kultiveret er en individuel egenskab, og lærerne anskuer mange af deres elever som dannede *uanset deres baggrund*. I de situationer ser lærerne bort fra elevernes sociale og kulturelle baggrunde og fokuserer i stedet på deres evner som noget, der kan udvikles. Denne udvikling er essentiel for, at eleverne kan uddanne sig til andet end det, deres baggrund foreskriver, og dermed peger de republikanske tiltag på en mulighed for integration og social mobilitet. Tydeligst kommer dette til udtryk i de tosprogede børns ofte ligefremme omtale af sig selv som værende franske.

Skolens mangfoldighed

Sameksistensen af flere forskellige diskurser i lærernes udsagn er således ofte fremtrædende, når de forsøger at forklare deres elevers faglige præstationer og adfærd. Der er netop ikke tale om ensidige fortolkninger af det enkelte barn, men om en kompleks anvendelse af forhåndenværende forståelsesrammer, som så at sige taler til hinanden i

den enkelte lærers udsagn.

Den russiske teoretiker Mikhail Bakhtin har med begrebet dialogisme påpeget, at ethvert udsagn altid indeholder mindst to stemmer, som forholder sig til hinanden, ligesom han kalder selve eksistensen af disse forskellige stemmer for heterogenitet, og deres sammensmeltning for en hybrid konstruktion (1998:291, 304-5). Disse tre begreber kan bruges til at analysere forskellige aspekter af, hvad der sker, når lærerne ræsonnerer over et problem eller en situation.

I 2. klasse på skolen Lamartine er læreren Mireille ved at træffe sin endelige beslutning om, hvilke børn hun vil anbefale at gå et år om, og hun fortæller mig om sine overvejelser i løbet af flere frikvarterer i foråret 1999. Hun er i tvivl om, hvad hun skal beslutte sig til i forhold til nogle af børnene, og tvivlen kommer til udtryk ved, at Mireille inddrager flere diskurser, som hun veksler mellem for at nå frem til, hvilken forståelse hun skal vægte højest:

Aminata har gjort fremskridt. Hun er blevet meget bedre til at læse, men hun er stadig meget dårlig til matematik. Men det er også på grund af familien, de bor 8 i en lille lejlighed, og hun, moderen, taler kun dårligt fransk, og læser slet ikke. Og hjemme er det ikke skolen og det at lære, der er vigtigt. Hjemme dér gælder det familien. Det er dén, der betyder noget, at man er i gruppen. Og især for kvinderne. For de *har* magt, de afrikanske kvinder, men kun i en gruppe. Det er derfor, at afrikanerne har svært ved at reagere som individer. For de har ikke det begreb om individualisme ...

For Aminata er livlig, hun er intelligent, men hun får ikke lov at lære, det er kvindernes stilling dér ...

Mireille bevæger sig konstant mellem flere forskellige perspektiver på Aminata. Aminata har nogle personlige evner og mangler. Samtidig er hendes sociale baggrund mindre god, hvilket Mireille aflæser af hendes boligforhold, en sammenkædning der er udbredt hos lærere. Endelig fortolkes Aminatas situation også ud fra en forklaringsmodel om kulturelle forskelle, som indbefatter både kønsrollemønstre, analfabetisme og gruppe-mentalitet.

Tilstedeværelsen af disse tre perspektiver er udtryk for en diskursiv heterogenitet, altså at der ikke kun findes én mulig fortolkning af eleven, men flere. Deres samtidige udtryk i Mireilles udsagn peger på yderligere to aspekter: at diskurserne er i dialog med hinanden, samt at de griber ind i hinanden og således influerer på den beslutning, læreren må træffe.

Det dialogiske aspekt af udsagnet kommer til udtryk, når Mireille hele tiden veksler mellem forklaringerne. Hun må forholde sine bedømmelser til hinanden, nemlig at barnet har gjort fremskridt, og dette aspekt må hun, trods argumenter om kulturelle og sociale omstændigheder, vende tilbage til og understrege sidst i udsagnet. Men de andre diskurser har påvirket denne bedømmelse, således at læreren ender op med en „hybrid konstruktion“: pigen er intelligent, men må ikke lære på grund af sin kultur.

Der sker en forhandling om, hvordan Mireille skal forstå situationen, og hvilken handlingsanvisning den lægger op til. Efter flere dages overvejelser beslutter hun, at Aminata går videre til 3. klasse, og det forekommer mig, at netop tvivlen har påvirket læreren til at træffe den beslutning, idet hun ikke entydigt kan pege på en grund til, at Aminata skal gå om.

På begge skoler er lærernes udsagn fulde af den slags forhandlinger om, hvordan de skal opfatte eleverne, forhandlinger som involverer forskellige diskurser om race, social bag-

grund og individuelle evner. Disse forhandlinger afspejler den konflikt, som eksisterer imellem diskurserne, endda for den enkelte lærer selv.

En hjælpelærer fortæller f.eks. om den afrikanske pige Anaïse i 4. klasse. Hun får støtte i matematik, og læreren fortæller om Anaïses anderledes kulturelle baggrund, at hendes mor er kassedame, og at pigen har haft en turbulent personlig historie. Da jeg bemærker, at Anaïse ikke har problemer med at tale fransk, siger læreren begejstret: „Nej, slet ikke, hun lærte at læse uden vanskeligheder, hun skriver godt – hun er kultiveret! Men hun blokerer i matematik.“ Trods pigens sociale og kulturelle baggrund tøver læreren ikke med at kalde hende kultiveret, og kæder dermed ikke pigens behov for ekstraundervisning sammen med hendes kulturelle baggrund. De tre forskellige måder at anskue Anaïse på kan altså godt sameksistere, endda så udfaldet bliver en overvejende positiv vurdering af pigen.

Eksistensen af flere forskellige meningsuniverser sætter konstant spørgsmålstejn ved lærernes egne bedømmelser og tvinger dem til at tage stilling til mange aspekter af eleven. Overvejelser, som også kommer til udtryk i deres diskussioner med andre lærere. Ofte sidder lærerne og giver eleverne karakterer på lærerværelset, mens de konsulterer de andre lærere for at høre deres mening om den pågældende elev. I de situationer veksles der livligt mellem mange vurderinger af eleverne.

Det er gennem aktiv brug af disse forskellige diskurser, at børn kan veksle mellem forskellige positioner. Gennem interviews med børnene er det fremgået, at de selv oplever åbninger ved ind imellem at blive anerkendt som individer med eget potentiale i stedet for som kulturelt utilpassede.

Sameksistensen af mange diskurser eller sprog er ifølge Bakhtin væsentlig, da det forhindrer ét enkelt sprog i at blive til en absolut tænkemåde (1998:367). På baggrund af materialet fra skolerne Lamartine og Valence virker dette synspunkt som en præcis karakteristik af, hvilke konsekvenser det har, at der findes flere måder at anskue situationer på i skolen. Komplexiteten er væsentlig at få afdækket, hvis man vil give en nuanceret feedback og alternativer til det skolesystem, man har studeret. Hvorfor er denne flertydighed da ikke fremtrædende i antropologiske analyser af vestlige institutioner?

Antropologens positioner

Antropologer har gennem de seneste årtier været opmærksomme på, at deres tilstedeværelse i feltet altid er indlejret i et politisk felt, og at deres data dermed potentielt rækker ud over den lokale sammenhæng, de studerer. Således er den tidligste antropologi, som vægtede „neutrale“ eller objektive analyser, blevet forkastet til fordel for mere selvreflekterende studier. Denne indstilling bliver også med en nyere kritisk antropologi konsolideret, fordi arbejdet med f.eks. integration og udviklingsarbejde kræver et politisk engagement og en vilje til at fremsætte ændringsforslag, som indebærer en langt mere eksplicit normativ tilgang end tidligere. Denne skærpede samfundsmæssige kritik fremstår således som et forholdsvis nyere fænomen, men ser man bag om denne eksplicite bevægelse væk fra idealet om en objektiv tilgang, har antropologer altid været kritiske i bestemte sammenhænge.

Selv om der har været en stigning i antallet af antropologiske studier af skolesystemer i ikke-vestlige lande, er størstedelen stadigvæk udført i vestlige samfund, og de indskriver sig ofte meget eksplicit i en politisk virkelighed (Levinson & Holland 1996). Levinson

og Holland definerer dette forhold som en følge af en uddannelsesantropologi, der er kritisk orienteret:

Vi tjener ofte som fortalere for underordnede grupper i vore forsøg på at vise deres kulturelle verdens logik, livskraft og værdighed. Med andre ord tjener vi som budbringere af, hvad der nu er blevet kaldt modhegemonisk diskurs (op.cit.:23).

Anne Knudsen påpeger i tråd hermed, at antropologer positionerer sig forskelligt i felt-arbejdssituationen alt efter informanternes sociale status. Antropologer har udvist en forkærlighed for informanter, der socialt set indtager en svagere position end antropologen selv, og som derfor accepterer at blive udforsket. Andre mennesker, som indtager vig-tigere positioner i det sociale landskab, har derimod større autoritet til at afvise at blive studeret (1995:20). Adgangen til information er derfor en implicit grund til, at antropologer vælger informanter, som står svagere end dem selv. Desuden skyldes dette forhold med Laura Naders ord, at: „[...] antropologer sætter pris på at studere, hvad de godt kan lide, og lide, hvad de studerer, og almindeligvis foretrækker vi underbundene“ (1972:303).²

Det er altså også et spørgsmål om identifikation og sympati, der dirigerer valget af informanter. Nader plæderer for at „studere opad“ i egne vestlige samfund inden for institutioner og andre magtcentre og udøve kritik af disse. Samtidig påpeger hun, at de samme etiske standarder ikke bør gælde „ude“ som i studier af eget samfund. Studier af hjemlige institutioner er båret af en politisk agenda, som ikke gør sig gældende i fremmede kulturer, hvor man er „gæst“ (ibid.:304). En lignende holdning kan spores i nyere antropologiske studier af ikke-vestlige skolesystemer, hvor lærerne generelt fremstilles mere nuanceret, ligesom det også gør sig gældende for minoritetslærere i Vesten (f.eks. Luykx 1996; Howell 1997; Benham 1997). Inden for uddannelsesantropologi er det derfor tydeligt, at der også 30 år efter Naders artikel er tendens til, at antropologer er hjemme som kritiske, politiske aktører, og ude som advokater.

Metodisk sympati

Når den kritiske antropologi skifter fokus fra marginaliserede til magtfulde informanter, sker der også en forskydning i forhold til centrale antropologiske begreber i feltarbejdssituationen såsom „rapport“, „deltagelse“ og „objekt“. George Marcus mener således, at „meddelagtighed“ og dialogisme må erstatte begrebet „rapport“ (1998:118-9). Begrebet rapport indebærer, at man som antropolog kan blive en form for insider, og postulerer en falsk jævnbyrdighed mellem antropolog og informant. I en nyere globaliseret tid befinder antropologen sig derimod altid på grænsen til at være outsider. Marcus' skift i begreber antyder dog også, at rapport, forstået som stærk identifikation mellem informant og antropolog, måske hverken er mulig eller ønskværdig inden for en kritisk etnografi, fordi den ofte beskæftiger sig med mennesker og institutioner, som man ikke altid kan sympatisere med. Her fremstår en kritisk dialog med informanterne måske som mere hensigtsmæssig. Netop sympati, empati og identifikation har ellers udgjort de stærkeste grundlag i en feltarbejdssituation. Hvad er da konsekvenserne af, at den traditionelle antropologiske identifikation og indlevelsesevne foregår på andre præmisser, når antropologer bevæger sig væk fra deres foretrukne informanter og hen imod eliter og magtcentre?

Antropologer har gennemgående argumenteret for, at feltarbejde involverer antropologens egen identitet, samt evnen og villigheden til at lade sig engagere i andre menneskers levede virkelighed. Kun ved at engagere sig i informanternes praktiske og følelsesmæssige anliggender kan antropologen opnå indsigt i disse menneskers kulturelle konstruktioner (f.eks. Hastrup & Ramløv 1989; Hervik 1995:76-7; Okely 1996). Antropologer peger herigennem på, at man ofte må opgive sit „jag“ og udviske grænsen mellem subjekt og objekt i feltarbejdssituationen. Men kan denne ophævelse af et subjekt og et objekt, af grænsen mellem ens egen person og informantens, bedre lade sig udføre i nogle studier end i andre? Er det muligt eller ønskeligt for antropologen at gøre dette, når man undersøger magtfulde mennesker og institutioner, eller bliver det vanskeligere at „deltage“ i sådanne situationer? Naturligvis kan man deltage blandt politimænd, jordemødre eller læger, men ikke nødvendigvis på samme måde som man deltager hos nepalesiske bønder, sigøjnere og narkomaner. Umiddelbart burde der kunne opstå lige så stor identifikation med førstnævnte grupper mennesker, hvis hverdag ofte ligger tæt på vores. Imidlertid kommer antropologer ofte til at bevare en større, kritisk afstand i disse studier. Jeg sondrer her mellem den personlige identifikation, som antropologer ofte oplever i felten i forhold til mennesker, de er på bølgelængde med uanset disses sociale status, og så det professionelle engagement, der altid tager parti for de „svage“ grupper.

Inden for uddannelsesantropologi er denne tendens tydelig. Her gør mange antropologer på feltarbejde sig eksplicit umage med at etablere et godt forhold til eleverne ved tydeligt at lægge afstand til lærerne (f.eks. Raissiguier 1994; Reed-Danahay 1996). Nogle antropologer sætter sig konsekvent blandt eleverne i klasselokalet, andre vil helst ikke have for tæt kontakt med lærerne osv. Man vil altså gerne redegøre for sin deltagelse som „elev“, men nødtigt som „lærer“. Deltagelsen er derfor ikke kun afhængig af, om vi får adgang hertil af informanterne, men i lige så høj grad af, hvor meget og med *hvem* vi selv ønsker at dele erfaring – med andre ord, hvilke grupper vi også rent professionelt vil indleve os i.

I mit eget feltarbejde på de to franske skoler forsøgte jeg at undgå en fast identifikation med enten lærere eller elever, fordi jeg gerne ville have adgang til begge parter og forstå hver deres præmisser. Dette havde til gengæld nogle andre konsekvenser, fordi hverken lærerne eller eleverne umiddelbart kunne kategorisere mig i en genkendelig rolle og derfor blev usikre på, hvem jeg egentlig var. Jeg blev udfordret af begge parter ved for eksempel at få overladt klassen af læreren, hvorpå eleverne straks larmede rundt. De ville alle se, hvor megen lærerautoritet, jeg besad. Ved at nægte at påtage mig lærerrollen tabte jeg umiddelbart status over for både læreren og eleverne. Man kan derfor næppe undgå en rolletildeling i felten, som er genkendelig for de parter, man har med at gøre. Efterhånden fik jeg imidlertid status som en form for praktikant, netop en mellemting mellem lærer og elev, og jeg mener, det gav adgang til både voksne og børn på en anden måde, end hvis jeg ubetinget havde holdt mig til enten lærer- eller elevpositionen. Da f.eks. en pige i 2. klasse under et gruppeinterview kaldte mig for „lærer“, rettede en dreng hende straks med eftertryk: „Nej, det er *Louise*“. Tiltalen var naturligvis ikke neutral, men rummede alligevel muligheden for at kunne agere på tværs af de to kategorier som enten lærer eller elev.

At forsøge at skabe en mellemposition i felten, som er mere uafhængig af ens identifikation og sympati med de svageste grupper, er således ikke uproblematisk. Men det er nødvendigt at forsøge for at kunne leve sig ind i *hele* det felt, man undersøger, og ikke

blot de marginale informanter.

Hvis vi som antropologer fastholder, at deltagelse og delt erfaring danner et vigtigt grundlag for feltarbejde og analyse, bliver vi derfor nødt til at forholde os til, at deltagelsen på nuværende tidspunkt ikke foregår lige intenst i alle feltarbejder, og at den sandsynligvis er størst dér, hvor vi også fagligt set føler empati og identifikation med informanterne.

Indtil videre har sympatien været for afhængig af, om antropologen kunne finde en større magtfaktor at sætte sine informanter op imod. De få tilfælde inden for uddannelsesantropologi, hvor man f.eks. støder på indlevelse i lærerne som gruppe, sker derfor i de situationer, hvor lærerne analyseres op imod det større skolesystem, som de ikke har indflydelse på, og hvor de pludselig selv fremstår som magtesløse (f.eks. Raissiguier 1994:66-7). Når „majoritets elever“ tilsvarende studeres i forhold til tosprogede elever, fremstår førstnævnte i denne kontekst som mere magtfulde og undertrykkende, end når antropologen beskæftiger sig bredt med oppositionen lærer/elev.

Denne type oppositioner, udtrykt som henholdsvis sympati og afstandtagen, er fremtrædende inden for både antropologi om skolesystemer og om indvandring. F.eks. redegør Gerd Baumann meget nuanceret for de mange måder, indvandrergupper i Southhall i England forhandler deres identiteter og tilhørsforhold på. Imidlertid sættes disse komplekse identitetsdiskurser op imod en ganske hegemonisk, dominerende diskurs (1996:9-36), som karakteriseres ved at omspænde hele det politiske spektrum i England, sådan at majoritetens meget forskellige holdninger til indvandrere alligevel uundgåeligt analyseres med samme resultat: nemlig en entydig marginalisering af indvandrere. Ligeledes er betegnelsen „dominerende diskurs“ fremtrædende i andre analyser af indvandrere i vestlige samfund (f.eks. van Dijk 1993; Wodak 1996). Derfor er det væsentligt at finde måder at overskride denne binære tænkning på, som kun kan forholde sig nuanceret til én gruppe i en relation pga. forestillingen om magt og undertrykkelse som eneste præmisser for denne relation. Selv om eksemplerne her er hentet udelukkende fra de to felter om uddannelse og immigration, er det nemlig ikke utænkeligt, at denne polariserede tænkning gør sig gældende også inden for andre typer studier af marginale grupper.

Endnu et forhold står tit uforklaret i kritiske studier, nemlig med hvilke formål man studerer magtgrupper og institutioner, og hvordan det kan give forskydninger i, hvad der er det egentlige objekt for ens undersøgelse. Traditionelt har antropologer stillet sig den opgave at indhente data om en bestemt gruppe mennesker, som man dernæst også gjorde til direkte objekter for undersøgelsen. Den pågældende kultur har været i centrum for antropologens interesse og formål.

Men hvad sker der, når man studerer skolesystemet og lærerne med henblik på at belyse, hvilke muligheder der gives for børn i marginale positioner? Eller når man i andre tilfælde studerer hospitalsvæsenet for at forbedre patienternes vilkår? Her er der i virkeligheden tale om et „skjult“ eller „implicit“ objekt, nemlig studiet af ét felt, såsom skolen, med henblik på at advokere andre grupper, f.eks. tosprogede børn. Vi studerer altså ikke nødvendigvis lærerne, hospitalerne, jordemødrene osv. for deres egen skyld, eller fordi vi er interesserede i dem specifikt, men fordi de indtager en magtposition i samfundet, som vi ønsker at undersøge virkningerne af – for nogle andre mennesker. Inden for en kritisk antropologi vil sådanne forskydninger af studieobjektet ofte være uundgåelige, fordi de ligger indbygget i selve den normative kritik af skæve magtrelationer, som denne antropologi udfører. Det er imidlertid oplagt, at disse relationer adskiller

sig fra mere traditionelle tiltag, hvor genstanden for det antropologiske feltarbejde og en senere analyse var de grupper af mennesker, man direkte var involveret med. For mange kritiske studiers vedkommende vil det betyde, at informanterne bliver „brugt“ uden selv nødvendigvis at nyde særlig gavn af antropologens undersøgelse på grund af den ensidige kritik, der udøves mod dem, og som ikke tager deres verden alvorligt ved at skildre dens kompleksitet. Det synes vanskeligt at legitimere langstrakte studier inden for sådanne magtfelter, når de ikke har andet end kritik at tilbyde informanterne, ligesom det er spørgsmålet, om antropologer på længere sigt vil kunne vedblive at engagere disse grupper mennesker i undersøgelser af denne karakter.

Solidarisk kritik?

Feltarbejdet på de to skoler i Frankrig har været præget af en fortløbende dialog med lærerne. Min udlægning af de tre grundlæggende forskellige diskurser om kulturforskelle, social klasse og republikanisme, som udmønter sig i meget forskellige former for praksis over for eleverne, har således også mødt modstand hos lærerne. Enkelte har protesteret mod min analyse af de republikanske ideer, fordi de betragter dem som tom retorik fra skolesystemets side, mens jeg selv har set dem som en vej til at styrke integration og ligeværdighed. Eller de har pointeret, at de ind imellem oplever faglige og adfærdsmæssige problemer hos tosprogede elever, som ikke kan bortforklares som racisme og fremmedfrygt fra deres side. Nogle tosprogede familier prioriterer ganske tydeligt ikke skolen, taler dårligt fransk, børnene får aldrig lavet lektier og får derfor ikke tilegnet sig undervisningen og derigennem en viden om det franske samfund. De opfylder ifølge lærerne derfor ikke deres del af „kontrakten“ i forhold til deres fremtidige rolle som borgere i Frankrig. I stedet for at afskrive denne kritik som fordomsfuld, må den afprøves af antropologen for at se, om og hvor den faktisk er relevant. Mange lærere er nemlig oprigtigt engagerede i, at samspillet mellem majoritet og indvandrere udvikler sig godt.

Dialogen med lærerne har således modificeret mine konklusioner og forhåbentlig også bidraget til at vise dem, at nogle tiltag virker bedre end andre i omgangen med tosprogede børn. I et mere omfattende studie, end det var muligt at udføre i Paris, ville en tilsvarende dialog med de tosprogede børn og deres forældre omvendt kunne medvirke til at give dem mere viden om, hvordan nogle af deres adfærdsmåder ligeledes virker bedre end andre, når de kommer i berøring med det franske skolesystem. Ved at lade kritik og viden flyde begge veje kan der opstå en mere ligeværdig relation mellem antropologen og informanter med henholdsvis større eller mindre indflydelse, fordi alle parter har noget at lære af hinanden.

Dette udelukker dog ikke en stillingtagen fra antropologens side. Min egen fremgangsmåde har i hvert fald til tider været normativ, og feltarbejdet indskrevet sig i en kritisk uddannelsesantropologi. Ved at tage stilling til, at nogle former for praksis er mere befordrende for integration end andre, har jeg deltaget som politisk aktør med en holdning, som ikke udelukkende kan dækkes ind ved hjælp af mit materiale. En del af det må stå for egen regning som et grundlæggende problem i kritisk etnografi. Kritisk engageret etnografi bør nemlig lægge op til, at vi er empatiske og professionelle på samme tid, forstået sådan, at empatien nok giver os et særligt indblik i magtrelationer blandt vore informanter, men hele tiden må reflekteres på for at vedblive at være åben

over for de data, vi indsamler.

Jeg har for min del inddraget lærerne og dermed skolesystemet aktivt som både en ressource og begrænsning for integrationsprocesser. De franske skoler besidder nemlig selv nogle redskaber til at understøtte børnenes sociale og kulturelle mobilitet. Skolerne kan måske ikke ændre ved racemæssige og sociale strukturer i samfundet generelt, men de har mulighed for at give børnene adgang til en viden, en dannelse og en offentlig rolle som borgere, som er anerkendt i det franske samfund. Alternativerne ligger altså inden for skolesystemets egen rækkevidde.

Det er blevet sagt om megen samfundsvidenskabelig kritik, at den ofte kommer til udtryk som en stærk pessimisme over eget samfund og en samtidig romantisk forestilling om, hvordan det samfund burde se ud – hvis det kunne skabes påny (Marcus & Fischer 1986:116), jf. citatet i begyndelsen af artiklen om at „bygge skolesystemet helt forfra“. Kulturkritik har henvist til en tabt fortid, en bedre fremtid eller sociale former andre steder end i Vesten, når der skulle gives alternativer til det kritiserede. Disse bud på løsninger kunne med større nytte holde sig inden for de grænser, som det studerede sætter. I forhold til f.eks. et vestligt skolesystem vil den vigtigste erkendelse være, at man ikke kan skabe et nyt, men må afsøge mulige forandringer inden for de rammer, som er givne. Eftersom der ifølge Mikhail Bakhtins teorier altid findes mangfoldige stemmer og holdninger inden for et felt, er det muligt at afdække disse muligheder, sådan som de kommer til udtryk i informanternes egen virkelighed – i stedet for i imaginære verdener. Bakhtins tese om heterogenitet og dialogisme afdækker effektivt modsigelser også blandt magtfulde informanter og styrker dermed blikket for de sammensatte bevæggrunde, disse mennesker måtte have. Ved at fokusere på de dialogiske processer kan den kritiske antropologi også teoretisk set udvise en større følsomhed over for den virkelighed, som undersøges.

Kirsten Hastrup beskriver, hvordan antropologien har forsøgt at dekonstruere forestillingen om andre kulturer som værende eksotiske, fremmede eller irrationelle, ved at påvise, at det vestlige rationalitetsbegreb kun giver mening i forhold til vore egne definitioner af en sådan rationalitet. Denne bevægelse kalder hun et romantisk opgør med den rene fornuft (1996:10-11), samt for en bevægelse fra rationalitet til solidaritet. Solidaritet fremstår i denne forbindelse som viljen til at se forbundetheden mellem mennesker – som en videnskabelig solidaritet med menneskeheden. Viljen mener jeg er intakt, men solidariteten er for ofte begrænset til kun at gælde „magtesløse“ informanter i de antropologiske studier, og ikke de strukturer, som disse informanter og vi selv er del af. Selvfølgelig de forskellige samfundsinstitutioners evne til at vise og udøve solidaritet, også med marginaliserede grupper, har endnu ikke været i antropologiens søgelys. Sherry Ortner har i tråd hermed påpeget, at antropologi siden 1970'erne har fokuseret på magtforhold og asymmetriske relationer og derfor anskuet begreber såsom samarbejde, solidaritet og moralske forpligtelser i samfundet som en ideologisk konstruktion (1984:157). Ortner argumenterer derimod for, at en mere fuldstændig forståelse af, hvordan samfund virker, nødvendigvis må inddrage begge perspektiver.

Netop det solidariske perspektiv burde inspirere kritisk antropologi til en større indsigt i de meget forskelligrettede motiver, der præger mange samfundsinstitutioner. Den kritiske antropologi vil dermed kunne omgå den ellers traditionelle opposition mellem magtfulde eliter og „ofrene“ herfor. Så er rollerne som de gode og de onde ikke fastlåste, magtforholdene vil være mere flydende – og den kritiske antropologi kunne blive ekstra manøvredygtig i et politiseret felt. Kun herigennem kan vi opnå en mere nuanceret for-

ståelse af magtstrukturer og handle derefter.

Noter

1. Flere eksempler i artiklen stammer fra mit speciale „De måske oplyste. Diskurser om republikanisme, race og social klasse og deres virkning inden for grundskolen i Frankrig“, 2001, Specialerækken nr. 205.
2. Også Marcus (1998) og Rosaldo (1989) har påpeget dette forhold, dog anskuer Rosaldo det ikke som værende problematisk.

Litteratur

- Bakhtin, M.M.
1998 [1981] *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Balibar, Etienne & Imanuel Wallerstein (eds.)
1991 [1988] *Race, Nation, Class: Ambiguous Identities*. London & New York: Verso.
- Baumann, Gerd
1996 *Contesting Culture: Discourses of Identity in Multi-Ethnic London*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Benham, Maenette K.P.
1997 *Silences and Serenades: The Journeys of Three Ethnic Minority Women School Teachers*. *Anthropology & Education Quarterly* 28(2):280-307.
- Bourdieu, Pierre
1996 [1979] *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge.
- Bourdieu, Pierre & Jean-Claude Passeron
1996 [1977] *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.
- Foley, Douglas E.
1990 *Learning Deep in the Capitalist Heart of Tejas Culture*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Grillo, R.D.
1985 *Ideologies and Institutions in France: The Representation of Immigrants*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hastrup, Kirsten
1996 [1992] *Det antropologiske projekt. Om forbløffelse*. København: Gyldendal.
- Hastrup, Kirsten & Kirsten Ramløv
1989 [1988] *Indledning*. I: K. Hastrup & K. Ramløv (red.): *Feltarbejde. Oplevelse og metode i etnografien*. København: Akademisk Forlag.
- Hervik, Peter
1995 *Don Iz har ondt i maven. Delt social erfaring og sameksisterende refleksiviteter*. *Tidsskriftet Antropologi* 31:65-80.
- Howell, Jayne
1997 *„This Job is Harder Than it Looks“: Rural Oaxacan Women Explain Why They Became Teachers*. *Anthropology & Education Quarterly* 28(2):251-79.
- Keddie, Nell
1971 *Classroom Knowledge*. I: M.F.D. Young (ed.): *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. London: Collier-Macmillan.

- Knudsen, Anne
1995 Mercedes-modellen: Feltarbejde blandt de u-eksotiske. Tidsskriftet Antropologi 31:19-26.
- Kofoed, Jette
1994 Midt i normalen: Om minoriteter og den nationale idé. København: Danmarks Lærerskole.
- Levinson, Bradley A. & Dorothy C. Holland
1996 The Cultural Production of the Educated Person: An Introduction. I: B.A. Levinson, D.E. Foley & D.C. Holland (eds.): The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice. Albany: State University of New York Press.
- Liep, John
1999 Markedet i vores hoveder. Tidsskriftet Antropologi 40:59-68.
- Luykx, Aurolyn
1996 From *Indios* to *Profesionales*: Stereotypes and Student Resistance in Bolivian Teacher Training. I: B.A. Levinson, D.E. Foley & D.C. Holland (eds.): The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice. Albany: State University of New York Press.
- Marcus, G.E. & M.M.J. Fischer
1986 Anthropology as Cultural Critique: An Experimental Moment in the Human Sciences. Chicago: University of Chicago Press.
- Marcus, George E.
1998 Ethnography through Thick and Thin. Princeton: Princeton University Press.
- Nader, Laura
1972 [1969] Up the Anthropologist – Perspectives Gained from Studying Up. I: D. Hymes (ed.): Reinventing Anthropology. New York: Random House.
- Okely, Judith
1996 Own or Other Culture. London & New York: Routledge.
- Ortner, Sherry B.
1984 Theory in Anthropology since the Sixties. Comparative Studies in Society and History 26(1):126-66.
- Raissiguier, Cathrine
1994 Becoming Women, Becoming Workers: Identity Formation in a French Vocational School. Albany: State University of New York Press.
- Reed-Danahay, D. & K.M. Anderson-Levitt
1991 Backward Countryside, Troubled City: French Teachers' Images of Rural and Working-class Families. American Ethnologist 18(3):546-64.
- Reed-Danahay, D.
1996 Education and Identity in Rural France: The Politics of Schooling. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosaldo, Renato
1989 Culture and Truth. The Remaking of Social Analysis. Boston: Beacon Press.
- Silverman, Maxim
1992 Deconstructing the Nation: Immigration, Racism and Citizenship in Modern France. London: Routledge.
- van Dijk, Teun A.
1993 Denying Racism: Elite Discourse and Racism. I: J. Wrench & J. Solomos (eds.): Racism and Migration in Western Europe. Oxford: Berg.
- Willis, Paul
1977 Learning to Labour: How Working Class Kids get Working Class Jobs. Westmead: Saxon House.

Wodak, Ruth
1996

The Genesis of Racist Discourse in Austria since 1989. In: C.R. Caldas-Coulthard & M. Coulthard (eds.): *Texts and Practices. Readings in Critical Discourse Analysis*. London & New York: Routledge.