

KAPITTEL 8

Konseptualisering: Klassifisering, kategorier og begreper

Sally Anderson Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet

Abstract: Carrying out qualitative, ethnographic research in a familiar culture, language and profession is tricky. Sharing a common language, a common cultural repertoire and experiences with interlocutors may afford in-depth insight into specific settings, situations, conversations and conflicts. Yet it may also afford too easy consensus on how to interpret what is going on, what words mean, and which categories are appropriate. Whereas classic ethnographic analysis paid close attention to people's ways of classifying and conceptualizing the worlds they inhabited, today such conceptual data is often left unexplored and thus analytically unproductive. This chapter reflects on analytical troubles native researchers may encounter when working in 'too' familiar settings, and suggests ways of working with such familiar concepts, categories and systems of classification that afford deeper analytical insight into the ethnographic material and field of inquiry.

Keywords: qualitative research, ethnography, language, concepts, categories, classification, 'fieldwork at home'

Introduksjon¹

Kvalitative etnografiske metoder gir tilgang til menneskers handlinger, ord og rutiner i hverdagslige livssituasjoner. Disse metodene kan potensielt gi dypere innsikt og mer nyanserte forståelser av sosiokulturelle fenomener, siden de lar oss gå hinsides tall og forhåndsdefinerte kategorier. De kan også hjelpe oss med å identifisere oversette problemstillinger og stille nye spørsmål. Men å rette oppmerksomheten mot ord og handlinger for å utforske hverdagslige situasjoner, episoder, hendelser, drama og samtaler krever at vi er svært oppmerksomme på hvordan mennesker snakker om verdenene de lever i.

I det empiriske arbeidet må vi merke oss hvilke talemåter, begreper, kategorier eller metaforer våre samtalepartnere setter i spill når de samtaler og forteller, gjenforteller hendelser, uttrykker følelser og gjengir erfaringer. I analysen må vi gjøre opp nøyaktig status over de begrepene, uttrykkene, kategoriene og metaforene vi selv bruker når vi rammer inn forskningsspørsmål og analyserer empirisk materiale (Hoëm, 2001; Lakoff & Johnson, 1981). Målet med dette kapittelet er å utforske noen vanlige problemer med språk som gjør seg gjeldende når vi utfører feltarbeid på hjemmebane – i kjente sammenhenger rammet inn av kjente måter å snakke på, kjent profesjonell sjargong og kjente moralske, politiske og vitenskapelige diskurser.

Kulturell fortrolighet

Antropologer har i flere tiår diskutert fordeler og ulemper med å gjennomføre etnografisk forskning hjemme i kjente kulturelle settinger. Siden antropologer tradisjonelt har utført feltarbeidet på ukjente steder langt borte, hersket det en følelse av at feltarbeid i en setting der forskeren er godt kjent med lokale former for språk og samhandling var for lett, mindre analytisk robust og til og med mindre viktig (Caputo, 1999). Som svar på dette har den kanadiske antropologen Vered Amit fremholdt at feltarbeid i egen hjemby er mer krevende, siden man aldri kan frikoble seg fullstendig fra feltet; feltarbeid hjemme krever dermed en «høyere grad av bevissthet og kontinuerlig forhandling mellom motstridende roller og forpliktelser» (Amit-Talai, 1994, s. 191).

1 Dette kapittelet har blitt oversatt fra engelsk til norsk av Beate Elvebakk.

En utbredt kritikk av feltarbeid hjemme er at den kulturelle fortroligheten fører til *hjemmeblindhet* (Löfgren, 1981). Dette betyr at forskere som arbeider i kjente settinger kan ha problemer med å se og forstå sitt eget samfunn fra utsiden. Manglende oppmerksomhet om «linsene» man ser gjennom (Benedict, 1929) og «vannet» man svømmer i (Bruner, 1996) kan gjøre det utfordrende å oppnå en konstruktiv analytisk distanse (Löfgren, 1981; Rapport, 2000). Om man tar for mye for gitt, kan dette føre til at man ikke merker eller problematiserer mye av det som faktisk foregår. Forskere kan gå glipp av at væremåter og handlemåter som de selv oppfatter som vanlige og passende er historisk forankret; at de er historiske artefakter som er kulturelt produsert av forgjengere og institusjonalisert gjennom spesifikke maktrelasjoner (Löfgren, 1981).

Introspeksjon og selvrefleksjon

Löfgren påpeker at etnografiske feltarbeidere trenger forskningsstrategier som kan hjelpe dem med å av-familiarisere hverdagslivet og oppnå analytisk distanse (1981, s. 26). *Introspeksjon* er én slik strategi. Gjennom introspeksjon og kritisk selvrefleksjon kan vi studere våre implisitte kulturelle antakelser, oppfatninger om verden og hva vi anser som tenkbart, gjørbart og mulig å si i forskjellige settinger. Dette skjer selvfølgelig ikke i et vakuum. I mitt eget arbeid om organisert idrett for barn i København, brukte jeg timevis på å studere en rekke sportsarenaer for barn – badminton, turn, kickboksing, capoeira, basketball og så videre. Å sammenligne disse arenaene tvang meg til å dobbeltsjekke min egen idé om «barnet» og de forventningene til atferd jeg forbandt med denne sosiale kategorien, og også til å utforske hvor mine forståelser og forventninger kom fra. Refleksjonen hjalp meg til å innse at ikke alle barna jeg observerte på de forskjellige idrettsarenaene oppførte seg særlig «barne-aktig». Med andre ord oppførte de seg ikke i overensstemmelse med mine prototypiske forventninger til hvordan *vanlige* danske barn *vanligvis* oppfører seg sammen med jevnaldrende. Noen av de mindre «barne-aktige» barna fremsto veldig seriøse og fokuserte målbevisst på å mestre aktiviteten snarere enn å ha det morsomt med venner. Andre mindre «barne-aktige» barn hadde med seg yngre søsken som de var ansvarlige for i fritiden. Bevisst refleksjon og introspeksjon hjalp meg til å utvide perspektivet og se bort fra kategorier for å fange opp ting jeg kunne ellers oversett av «ren og skær indforståethed med en bestemt kulturelt organiserte made at være 'børn' på» (Anderson, 2003b, s. 71, 74).

Økt bevissthet om sosial samhandling

En annen forskningsstrategi er å skjerpe sansene når man observerer hverdagslig sosial samhandling, å bevisst rette oppmerksomheten mot egne og andres vaner når det gjelder å legge merke til, fortolke og samhandle. Konsentrasjon om detaljer gir oss mulighet til å undersøke det kontinuerlige og krevende samhandlingsarbeidet folk inngår i når de forsøker å oppføre seg «vanlig», altså å fremstå som «folk flest» (Sacks, 1984).

En detalj jeg la merke til i mitt eget arbeid, var at en tolvårig gutt (M) virket yngre når han samhandlet med jevnaldrende på turn, og eldre når han samhandlet med folk fra ulike aldersgrupper på capoeira. Da jeg la merke til denne endringen i fortolkning, begynte jeg å lete bevisst etter spor – atferdsendringene som fikk meg til å «se» M som yngre og eldre. Jeg fant ut at på capoeira-treningen var det sosiale rommet inndelt i nybegynnere, erfarne og mestere. Når M trente sammen med en gruppe med varierende alder (8–42 år) her, var han totalt konsentrert om å lære capoeira. Han trente utrettelig på vanskelige akrobatiske triks og villedende mottrekk. Etter å ha jobbet hardt for å mestre vanskelige spark, unnamanøvere og håndstående og bruke dem i ringen (*roda*) med de andre deltakerne, var M svært stolt da han etter noen måneder ble invitert til å trene med de erfarne deltakerne.

På turn ble det sosiale rommet delt opp i barn og voksne. Voksne jobbet for å engasjere barn i øvelser som saltoer og håndstående. Her samhandlet M med jevnaldrende – han gjorde oppvarmingsøvelser, stod i kø og tok en salto på turnmatten da det var hans tur. Gruppen på 15–20 tolvåringer var generelt mer opptatt av hverandre enn av øvelsene. Når de stod i kø, grupperte de seg etter «dem de kjente» og «andre», og de dyttet eller til og med sparket hvis «andre» snek i køen. På denne treningen risikerte M å bli irettesatt av voksne dersom han ikke fulgte med eller ikke hjalp til når utstyret skulle pakkes bort.

Da jeg oppdaget de kontekstuelle interaktive ledetrådene som fikk meg til å fortolke M som yngre og eldre, førte det til nye spørsmål om den sosiale organiseringen av læringsmiljøer og hvorfor jeg *a priori* hadde forventet at barn skulle tøyse i stedet for å konsentrere seg om den aktuelle aktiviteten. Hvorfor assosierte jeg «barne-aktighet» og det å være yngre med tulling, dytting og irettesettelser? Tar barn virkelig det å lære ting mindre alvorlig enn voksne gjør, og trenger de egentlig å irrettesettes mer?

Har tulling noe å gjøre med å være et barn, eller med å være en gruppe på tjue jevnaldrende barn som ikke kjenner hverandre så godt? Kan barn bare utvise seriøse ambisjoner om å mestre en ny teknikk når de er sammen med voksne som også jobber med mestring? Er læringsmiljøer konfigurert langs aksene voksne–barn mindre gunstige for mestring enn læringsmiljøer konfigurert langs aksene nybegynnere–mestere?

Gjennom å nøye studere mine egne antakelser om barn, og gjennom å åpne opp for å ta inn hvordan mennesker – voksne og barn – faktisk samhandler i forskjellige idrettsmiljøer, innså jeg at unge mennesker aldri er «bare barn». Snarere opptrer og samhandler de annerledes som barn eller som nybegynnere i ulikt relasjonelt konfigurerte sammenhenger. Jeg kunne deretter vende dette analytiske poenget mot andre sosiale kategorier: lærere, migranter, politikere og brukere – for å spørre hvordan og når en sosial kategori i seg selv kan eller bør brukes til å *a priori* forutsi en persons tanker, oppførsel, intensjoner, interaksjoner og ønsker.

Å vie språket oppmerksomhet

Kritikere av feltarbeid hjemme advarer om at språklig nærhet kan skape analytiske blindsoner (Rapport, 2000). For eksempel, i det skandinaviske feltet, blir komplekse og kraftfulle moralske begreper som *fellesskap* og *dugnad* ofte tatt for gitt. Slike begreper er gjennomsyret av en «aura av anerkjennelse» (Strathern, 2014), og blir ofte brukt med lite forklaring, og med implisitt forventning om at «alle vet» hva de betyr. I sin diskusjon om *hjemmeblindhet* hevder Löfgren (1981) at vi trenger strategier for å undersøke hvordan våre forestillinger og vår tenkning er strukturert for å komme frem til et hensiktsmessig analytisk ståsted når vi gjør etnografisk forskning i kjente omgivelser. Selv om introspeksjon og økt bevissthet er sentralt, er en tredje og avgjørende forskningsstrategi å tenke på språket. Vi må være spesielt oppmerksomme på begreper, kategorier og uttrykksformer vi og våre samtalepartnere bruker – og reflektere over hva dette avslører om hvordan verden er begrepsmessig organisert.

I motsetning til Löfgren argumenterer den britiske antropologen Nigel Rapport for at nærhet til språket kan gi analytisk presisjon, ettersom forskere som snakker sitt eget morsmål er bedre i stand til å fange opp subtile nyanser i kommunikasjon og sosial samhandling enn de som ikke bruker eget morsmål. God kunnskap om verbal og ikke-verbal kommunikasjon kan gi en skarpere intuitiv følelse av tvetydigheten i sosial utveksling og

gjøre forskere i stand til å avdekke resonanser og dissonanser mellom idealer og praksiser – mellom hva folk sier og hva de gjør når sosiokulturelle verdener forhandles (Rapport, 2000, s. 21). Endelig kan morsmålskompetanse i ikke-verbal metakommunikasjon gi en nøyaktighet og presisjon som motvirker analytisk overgeneralisering eller abstraksjon på for høyt nivå (Rapport, 2000).

Både Löfgren og Rapport peker på analytiske fordeler og ulemper med morsmålskunnskap, og understreker betydningen av å legge nøye merke til språk og kommunikasjon – dialektene, semantikken, småpraten, stillhetene og fagsjargongen som florerer i feltene vi undersøker – når man gjennomfører etnografisk forskning i kjente omgivelser. Begge er svært klar over at etnografiske innsikter og analytiske ferdigheter ikke *automatisk* følger av språkkunnskap, men snarere innebærer en spesiell konsentrasjons- og viljeshandling (Rapport, 2000, s. 21). Utfordringen er å sikte seg inn mot vanlige måter å snakke på – begrepene, kategoriene, de vanlige talemåtene, maksimene og metaforene som blomstrer på et bestemt felt (Lakoff & Johnson, 1981) – og hele tiden spørre seg selv: Hva i all verden er det folk snakker om, hvordan gir ordene deres mening og hva avslører ordvalgene om hvordan de begrepsfester den verdenen de befinner seg i?

Det etnografiske grepet er altså å utforske hvordan mening konstrueres gjennom samhandling – å ikke ta for gitt det som først kan virke selvinnlysende. Som en som snakker dansk flytende, men ikke har det som morsmål, bruker jeg en gammel vane med å ta danske talemåter bokstavelig for å undersøke hvordan samtalepartnerne mine i felten bruker ord og uttrykk for å gi mening. I min nåværende forskning om menneskers forbundethet med naturen møter jeg folk som sier de går på stranden for å «bli gjennomblåst» (*at blive blæst igennem*) og lærere som snakker om å sende barn ut «for å luftes» (*børn skal ud og luftes*) – som om de var ulltøy eller dyner som luktet mugg og trengte lufting. I et tidligere prosjekt om sosial integrering i treningstimer for kvinner, møtte jeg folk som fortalte meg at innvandrerkvinner «ikke var en del av samfunnet» til tross for at de bodde i samme nabolag. Jeg møtte folk som sa at nykommere burde «stikke en finger i jorda» før de «snakker høyt» (*speak up*) og gjør seg gjeldende når de blir med i en ny gruppe. Slike vanlige setninger og talemåter som gir god mening i en samtale, åpner faktisk for en mengde tankevekkende spørsmål om hvordan og på hvilken måte de gir «god mening» (jf. Wardle, 2023). Hvilken fortolkning av *luft/vind*, *samfunn* og *jord/skitt* er i spill her?

Hvorfor blir folk som bor i samme nabolag forstått å bo i forskjellige deler av samfunnet? Hvilken forståelse av deler og helheter er i bruk her? Og hva har det å «stikke en finger i jorda» å gjøre med å bli med i en ny gruppe mennesker? Hvilken forestilling om *jord* som et forankringspunkt er i spill, og hvor i all verden kom dette bildet fra?

Påstanden her er at språket, ikke bare hverdagspråket, men fagsjargongen, velferdsstatsretorikken og former for politisk argumentasjon – alt former vår tenkning. Ord er aldri bare ord. Forholdet mellom ord, lyd og mening er stort sett vilkårlig (Holdcroft, 1991). Ords betydning og bruk er sosialt fremforhandlet og institusjonalisert, og de endres over tid (Williams, 1976). Ord og begreper er dermed historiske artefakter, fulle av ledetråder til hvordan folk forestiller seg den verden som underbygger deres forestillinger (Toren, 2012).

Å ordne verden med ord – empirisk og analytisk

De neste delene av kapittelet fokuserer på noen vanlige problemer som forskere kan støte på når de arbeider innenfor et kjent språk. Disse problemene har jeg både blitt oppmerksom på gjennom min egen forskning, gjennom å undervise et masterkurs i feltarbeid og analyse, og gjennom lesing og veiledning av studentoppgaver. Min erfaring er at de fleste studentene var svært kompetente til å utføre dyptgående etnografisk feltarbeid. Men når de forsøkte å gjøre etnografisk materiale og erfaringer fra feltarbeid om til analytiske oppgavekapitler, var tekstene deres ofte grunne og springende, fulle av standardfraser og begrepsmessige snarveier, en slags overfladisk skriving, om du vil. Som leser kunne jeg få et glimt av hva de visste og prøvde å formidle, men jeg kunne ikke se det ordentlig (Wolcott, 1999). Som lærere arkiverer vi ofte dette under «studenttekster» og bortforklarer det som dårlig håndverk, manglende opplæring eller forståelse av analyseoppgaven. Likevel var jeg sikker på at studentene mine visste mye mer enn det de faktisk skrev – de var hardtarbeidende etnografer som jobbet på sitt eget morsmål. En vei frem mot å utarbeide bedre analyser av det etnografiske materialet, var å jobbe grundig med tekst, og å følge nøye med på talemåtene og begrepene våre samtalepartnere bruker for å kommunisere og skape mening, men også ordene og begrepene vi selv bruker i våre analyser.

Klassifisering og kategorier

Klassifisering er en universell egenskap ved menneskelig språk og tenkning som skaper orden i verden. Men hva som klassifiseres og hvordan det klassifiseres, er alltid formet av kulturen. I kinesisk medisin, for eksempel, er matvarer klassifisert som varme, tempererte, kjølige og kalde: sjokolade er varm, melk er temperert, sopp er kjølig og bananer er kalde. Veien til helse er å bruke denne klassifiseringen for å balansere varme og kalde matvarer etter årstidene.

Antropologen Gregory Forth forstår klassifisering som «handlinger eller prosesser for å *fremstille ting som eksempler på* kategorier, og dermed *skape kategorier og forbinde kategorier med hverandre*» (2018, s. 3, min kursiv). Han argumenterer for at når vi artikulere kategorier, det vil si alle ting eller mennesker som en gruppe anser som stoler, ugress, sykdommer, barn og så videre, så danner disse artikuleringene ofte systemer. Klassifikasjonssystemene mennesker skaper er imidlertid aldri så uttømmende eller så internt konsistente som forestillingen om *system* kunne tilsi. Og mens klassifikasjonssystemer lar oss identifisere og representere ting i verden som eksempler på spesifikke kategorier eller klasser av ting (f.eks. kan vi identifisere og representere *spurver* som en klasse av *fugl*) – så er klassifisering, identifisering og fremstilling tre forskjellige handlinger (Forth, 2018). Klassifikasjonssystemer og kategoriene de forutsetter er begrepsmessige verktøy som lar oss identifisere fenomener i verden og fremstille disse symbolsk som like eller ulike hverandre. For å gi et eksempel, så er *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders and Reference Handbook* (DSM) nå i sin femte utgave, et system for klassifisering av psykiske lidelser. Manualen ble skapt av eksperter innen psykisk helse, og psykisk helsepersonell bruker den for å identifisere psykiske lidelser ut fra et sett av vedtatte symptomer, og til å presentere disse psykiske lidelsene som en gyldig diagnostisering av pasientens psykiske helse. Som et klassifiseringssystem gir DSM oss dermed kategorier av psykiske lidelser som autismespekterforstyrrelser eller angstlidelser som lar fagpersoner (1) *identifisere* pasientenes symptomer som *eksempler* på en bestemt kategori av lidelse og (2) *fremstille* pasientene som personer som *er* på det autistiske spekteret eller *har* en angstlidelse.

Når vi forsker på nordiske velferdsstatsinstitusjoner, støter vi på mange historisk institusjonaliserte og sosialt fremforhandlede klassifiseringssystemer. Sykehus, sykehjem, sosialboliger, skoler, barnehager og andre slike miljøer er alle semantiske domener fylt til randen av ferdiglagde

klassifiseringssystemer og hele arsenaler av formelle og uformelle sosiale kategorier. Skoler klassifiserer for eksempel barn formelt etter kronologisk alder og klassetrinn. Barn blir identifiserte og presentere gjennom kategorier som *13-åring*, *førsteklassinger* eller *klasse 3c*. Men i det daglige bruker lærere et bredt spekter av uformelle sosiale kategorier som trekker på en rekke kriterier som sosial og fysisk modenhet, etnisk bakgrunn, skoleflinkhet, medisinske diagnoser, lydighet, høylytthet, sosiale ferdigheter, foreldreengasjement og mange flere.

De fleste fagfolk og forskere er svært klar over at klassifiseringssystemene er tvetydige og inkonsistente og at forholdet mellom individer og kategorier er komplisert (Anderson, 2003a, b). Vi vet godt at virkeligheten er mye mer kompleks, og vi vet at kategoriene vi benytter ikke er enhetlige. Og likevel bruker vi dem som om de var nettopp det, og setter parentes rundt kompleksiteter, mens vi stilltiende er enige om å ta kategoriene våre «med en klype salt» (Candea, 2018, s. 9.) Å bruke kategorier som en produktiv begrepsmessig stenografi er imidlertid ikke i seg selv problemet. Problemet begynner når vi glemmer å være analytisk ansvarlige for det som blir utelatt (Barad, 2007, sitert i Candea, 2018, s. 8), når vi glemmer at kategoriene vi bruker er hendige fiksjoner, og dermed snakker og skriver som om disse fiksjonene faktisk kartlegger verden i et én-til-én-forhold. Denne utglidningen lar oss fokusere forskningen vår på sosiale kategorier som *sårbare barn*, *flyktningkvinner* eller *deprimerte ungdommer* og deretter velge ut, studere og analysere våre samtalepartnere som prototypiske eksempler på disse kategoriene, mens vi bekvemt overser alt det som dette kategoriske fokuset utelater eller gjør irrelevant. Mens all klassifisering krever at det tas avgjørelser om hvilken informasjon som skal inkluderes og hvilken som skal gjøres irrelevant (Douglas & Hull, 1992), må vi være klar over at klassifiseringssystemer har en tendens til å homogenisere (*alle fugler*) og essensialisere (dette *er* en fugl), og gjør dermed hele populasjoner til prototypiske eksempler på *nordmenn* eller *mistilpasset ungdom*.

Problemkategorier

Dette forbeholdet gjelder de *sosiale kategoriene* vi velger å tenke med og løfte frem når vi planlegger et forskningsprosjekt, søker om midler og gjennomfører en feltstudie. De sosiale kategoriene vi bruker er ofte såkalte problemkategorier – *sårbare barn*, *for tidlig fødte*, *mennesker på autismspekteret*, *ensomme menn*, *ulovlige innvandrere* – som myndigheter, velferdsetater eller

utdannings- og helsepersonell ønsker mer dybdekunnskap om for å bidra til å bøte på individuelle problemer eller begrense samfunnsproblemer, noe som ofte blandes sammen.

Et problem med den nesten uunngåelige begrepsmessige glidningen fra kategorier til konkrete individer, er at individer ikke viser seg som eksempler på spesifikke problemkategorier i alle sammenhenger hele tiden. I artikkelen «The Acquisition of a Child by a Learning Disability» gjør antropologen Ray McDermott dette poenget i sin analyse av en ung gutt, Adam, som «led under å være et barn med den offisielle betegnelsen lærevansker» (1993, s. 271). McDermott hevder at Adams lærevansker dukket opp eller forsvant avhengig av om han ble observert i klasseromstimer, tester, matlagingsklubben eller andre sammenhenger i hverdagen (1993, s. 278). McDermott spør derfor om det er mer analytisk produktivt å konsentrere forskningen på det enkelte barnet, på den organiserende konteksten eller på LD-kategorien.

Ut fra det vanlige resonnementet er barnet analyseenheten, og funksjonshemmingen er en uheldig omstendighet som hemmer barnets vei til kompetanse. [Jeg] foreslår en alternativ måte å tenke rundt problemet på. Lærevansker eksisterer som en kategori i vår kultur, og denne kategorien vil tilegne seg en viss andel barn så lenge den gis liv gjennom organiseringen av oppgaver, ferdigheter og evalueringer i skolesystemet [...] Denne måten å tenke på fokuserer mindre på trekk ved det enkelte barnet og mer på sammenhengene der man fremviser og håndterer egenskapene i samhandling [...] Selv om den gjengse oppfatninger er at egenskapene (f.eks. dårlig konsentrasjonsevne) [...] tilhører barna og er opphavet både til den avvikende atferden og den påfølgende merkelappen, er det mulig å argumentere for at merkelappen går forut for ethvert barns inntreden i verden, og at disse merkelappene, veletablerte hvilesteder i voksensamtaler, står klar til å ta sin andel av hver ny generasjon. (1993, s. 271–272, oversatt av Anderson og Elvebakk)

McDermotts mål er å øke bevisstheten om hvordan ulike sammenhenger definerer hvor folk ser etter og lokaliserer såkalt mangelfulle prestasjoner (1993, s. 286). Han argumenterer for eksempel for at skoletimer med vilkårlig konstruerte oppgaver satt opp for å vise barns mangler kan føre til «degraderingsseremonier»:

Fornedrelse er alltid en seremoni der den offentlige enigheten om hva man kan fornedres for vises frem og rettes mot andres totale identitet. Dette betyr at det krever mye mellommenneskelig arbeid for å gjøre en person ansvarlig for en viss del av sin oppførsel; en person må ikke bare gjøre feil ting, men nøyaktig den feile tingen

som alle leter etter noen som gjør og til akkurat riktig tid. (McDermott, 1993, s. 286, oversatt av Andersson og Elvebakk)

McDermott gjør oss oppmerksomme på at forskning, politikk og arbeidsliv har en tendens til å lete etter, finne og tilskrive problemer til *kategorier* av individer eller grupper, i stedet for å plassere disse problemene direkte i sammensuriet av pågående menneskelig samhandling i spesifikke omgivelser som har spesielle oppgaver for sortering og hierarkisering.

Jakten på statistiske kategorier

Problemkategorier som må «fiksnes» oppstår ofte gjennom bruk og tolkning av statistikk. Da jeg studerte barns deltakelse i organisert idrett i København på slutten av 1990-tallet, ble jeg møtt av statistiske undersøkelser som viste at barn fra etniske minoriteter var underrepresenterte i medlemslistene til organiserte idrettslag. I den kommunale og organisatoriske diskursen ble dette numeriske faktumet omsatt til en bekymring for kategorien *løse barn* – en kortversjon av *foreningsløse barn*. Denne kategorien ble skapt lokalt for å vise til «alle barn som ikke deltok i organiserte fritidsaktiviteter» (Anderson, 2003a). Når den først var blitt opprettet, gjorde denne kategorien mye policyarbeid – noe som resulterte i konkrete tider, steder og aktiviteter som ble designet for å lokke og fange «løse barn» og sluse dem inn i medlemskap og deltakelse på organiserte arenaer under tilsyn av voksne trenere. Her ble statistisk genererte tall omgjort til en imaginær kategori av frittløpende barn fra etniske minoriteter – på frifot, og med behov for å lokkes, fanges og kanaliseres inn til arenaer i det sivile samfunnet som anses som passende for barn.

Kommunen og organisasjonene som deltok i studien oppfordret meg til å finne og intervju *løse barn* for å lære mer om hvorfor barn som passet inn i denne kategorien, ikke valgte å gå på noe. Det sier seg selv at det er vanskelig å finne virkelige eksemplarer av imaginære kategorier opprettet på grunnlag av statistiske analyser. Selv om jeg oppdaget tre barn på en åpen ukentlig treningsaktivitet som hadde valgt å ikke melde seg inn i en forening, var ingen av disse veldig gode eksempler på den prototypiske forestillingen om *løse barn*. Dette førte til at jeg fokuserte analysen min på sammenvevingen av kommunepolitikk og forskning med statistisk konstruerte problemkategorier (*løse barn*) som viste seg å være mer produktivt for å profilere lokale organisasjoner og å skaffe finansiering til prosjektene deres enn til å lære mer om barns liv og deres motivasjoner og valg når det gjaldt deltakelse i fritidsaktiviteter.

Jakten på prototyper

Prototypeteoretikere hevder at innenfor enhver klasse blir medlemmer generelt rangert ut fra sin sentralitet og marginalitet (Lakoff, 1987). Forth skjelner mellom sentrale og marginale medlemmer av en klasse på følgende vis:

Sentrale medlemmer omfatter de «beste» eller mest representative eksemplene – de som mest sannsynlig blir nevnt, eller nevnt først, som eksempler på klassen [f.eks. *rødstrupe* for den norske klassen *fugler*, oversetters kommentar]. Marginale medlemmer, derimot, skiller seg i visse henseender fra sentrale medlemmer – prototypen – og har derfor en tendens til å bli fremkalt sjeldnere eller mindre umiddelbart av den mer omfattende klassen [f.eks. *pingvin* for *fugler*] som er iboende i den kognitive prosessen for kategoridannelse. (Forth, 2017, s. 10, oversatt av Anderson og Elvebakk)

Etnografiske forskningsprosjekter som er designet rundt en sosial kategori må rekruttere et relevant sett med eksempler på den aktuelle kategorien. I dette arbeidet blir forskere ofte påvirket av hvordan kategorier er konfigurert lokalt gjennom lover, samfunnsinstitusjoner og hverdagspraksiser. På grunn av disse sterke konfigurasjonene, opplever vi enkelte sosiale aktører og enkelte sosiale domener som mer prototypiske eksempler på kategorien enn andre. Våre utvalg gir forrang til dem vi anser som de mest autentiske medlemmene i kategorien i de mest prototypiske domene for denne kategorien – og dermed utdefinerer vi ofte mer marginale medlemmer og domener som i en viss forstand er mindre relevante for kunnskapsproduksjon.

De imaginære prototypene for *løse barn* var innvandrer gutter som drev for fritt rundt i gatene og innvandrerjenter som satt fast hjemme og hjalp til med husarbeidet. Denne kategorien sto i motsetning til normative antakelser om at «de fleste danske barn» var medlemmer av foreninger ut fra fritidsinteresser. *Løse barn* var altså marginale medlemmer av kategorien barn.

I Skandinavia som ellers er kategorien barn sammenfallende med vitenskapelige, politiske, faglige, religiøse og hverdagslige forståelser av hva barn er, trenger, bør være og så videre. Som forskningskategori er den gjennomsyret av kulturelle antakelser, moral og verdiladede dommer, som kan gjentas i analysen, og til og med fremholdes som allmenngyldige. Når man fokuserer forskning på en konkret sosial kategori, er det viktig å undersøke hvordan kategorien blir forstått og gitt betydning. Når det gjelder barn, er det viktig å vite noe om hvordan faktiske barn engasjerer seg i sosiale

verdener, men like viktig å forstå hvordan kategorien påvirker, ikke bare settingene som undersøkes, men vår forskning, som alltid er uløselig knyttet til samme verden (Anderson, 2004, s. 72).

Sammenblanding av empiriske og analytiske begreper

Et siste problem har å gjøre med hvordan vi bruker abstrakte begreper, for eksempel samfunn, kultur, kunst, demokrati eller internasjonalisering, som ikke viser til fysiske fenomener vi kan berøre, se, føle, høre, lukte og smake (Löhr, 2022). Abstrakte begreper, som integrasjon og inkludering, bygger ofte inn verdier som har moralsk og politisk vekt, og som sådan er de interessante å forske på. Men siden de ikke har noen direkte representasjon i den fysiske verden, er de ekstremt tvetydige. Enten vi er politikere, skolelærere eller forskere, må vi forestille oss hva disse begrepene viser til, og vi er ikke nødvendigvis enige. Å komme frem til en felles forståelse av hva dette betyr i praksis, for ikke å snakke om hva som er riktige og gale versjoner og beste- og verstefallsscenarioer – er ofte ganske vanskelig.

En ganske interessant hverdagsløsning på problemet med å forankre et abstrakt begrep som samfunn er å animere det, det vil si å gi det aktørskap. Dette er ganske utbredt i Skandinavia, der velferdssamfunnet ser ut til å ha et eget liv – det gir og tar, ønsker, trenger, faller fra hverandre og trekker seg sammen. Studenttekster er fulle av fraser som gjentar hva *samfundet* tenker og gjør. En annen måte å forankre et abstrakt konsept på er å gi det en bestemt form og romlig utstrekning. I Danmark snakker man for eksempel om samfunnet som en *sirkel* man kan være *innenfor* eller *utenfor*, en *beholder* man kan *falle ut av*, eller en *helhet* man kan være en *del* av. Deler av samfunnet kan bryte ut, og samfunnet kan være fullt av hull. Man kan og til og med *gå ut i samfunnet*, noe som innebærer å forlate huset (og ofte også familien) og *gå ut blant andre*.

Det virkelige problemet oppstår imidlertid når vi blander sammen empiriske og analytiske begreper. Vi ser ofte denne sammenblandingen i studier av såkalt integrasjon, der forskere forsøker å utforske empiriske eksempler eller tilfeller av integrasjon gjennom den analytiske linsen integrasjon; en tilnærming som gjør at begrepet brukes ureflektert og dermed ofte sitter fast i politisk retorikk, vanlige kulturelle antakelser og samfunnsmessige forestillinger. Denne ganske fruktesløse analytiske praksisen der man anvender et abstrakt begrep, for eksempel inkludering, som

er hentet fra og innrammet av offentlige diskurser, politiske beslutninger og hverdagslige samtaler og bruker begrepet til å undersøke og analysere empiriske forekomster av det som anerkjennes som inkludering, gir lite begrepsmessig rom for faktisk å forstå de sosiale prosessene som undersøkes. Begrepsmessig sammenblanding av denne typen egner seg til ganske overforenklede evalueringer – til å finne ut om det man har observert virkelig er (ordentlig) inkludering eller ikke. For slike evalueringer lar man kriteriene evalueringen er basert på forbli i tåken av antakelser om innholdet i det abstrakte begrepet som tas for gitt.

Det er derfor viktig å vurdere hvilket nivå av begrepsmessig abstraksjon som er mest effektivt for å analytisk håndtere ulike typer spørsmål eller domener. Problemet med sammenblanding av analytisk og empirisk begrepsbruk kan overvinnes ved å velge mellomnivåbegreper som er nyttige for å få frem og ramme inn spørsmål om fenomenet som studeres. Dette er ikke overordnede «mesterbegreper» (*master concepts*), men snarere «bevisst ufullstendige forståelser» (*midlevel concepts*) som ikke er for snevert definerte eller for altomfattende (Amit et al, 2015, s. 4). De er analytisk produktive nettopp fordi de ikke er særskilte for én type etnografisk situasjon. Vi kan bruke dem til å tenke gjennom visse problemstillinger og situasjoner, men de er ikke ment å dekke alle mulige måter fenomenet avsløres (Amit et al., 2015, s. 4–5). I sitt arbeid med det besværlige abstrakte begrepet *felleskap* (*community*) foreslår den kanadiske antropologen Vered Amit (2010) å bruke begreper på mellomnivå som *felles engasjement*, *affekt* og *tilhørighet*, og *former for tilknytning* for å undersøke konturene av lokale forståelser og praksiser for begrepet fellesskap. Mellomnivåbegrepene velges ut på grunnlag av om de er gode å tenke med som rammeverk for undersøkelsen. De er ikke ment å dekke alle eller til og med de fleste måtene fellesskap kommer til syne. Hvert begrep er heller godt å tenke med for noen empiriske problemer, spørsmål og situasjoner. Amit argumenterer for at begreper på mellomnivå er nyttige for å tenke gjennom etnografiske situasjoner når de åpner for analytiske spørsmål, snarere enn «sette lokk på undersøkelsen» (Amit et al., 2015, s. 6).

For å konkludere

Målet med dette kapitlet har vært å synliggjøre noen av de begrepsmessige problemene som kan oppstå når man utfører etnografisk forskning i kjente kulturelle settinger og på et velkjent språk. Forskere på egen kultur

er godt rustet til å anvende sin kulturelle innsikt og språklige kompetanse på etnografisk forskning og analyse (Rapport, 2000). Likevel krever dette, som sagt, at man åpner sine sanser og sin forestillingsevne for det konkrete feltet, og at man gir detaljert oppmerksomhet til forviklingene og arbeidet som er forbundet med å samhandle og snakke på vanlige måter som gir mening. Dette krever også at vi er oppmerksomme på hvordan vi anvender kategorier og begreper i forskningsdesign og analyser. På en måte handler dette om å lære opp oppmerksomheten (Ingold, 2001), og om å gjøre eksplisitt og konkret det vi implisitt vet, sanser og fornemmer.

Min hensikt her er ikke å overstyre bruken av begreper og kategorier. Vi kan ikke klare oss uten dem, siden vi trenger dem for å utforske, tenke, begrepsfeste og kommunisere. Jeg anbefaler imidlertid at vi bruker dem nennsomt og reflektert, at vi utforsker kulturelt innebygd retorikk, den politiske vekten som ligger i denne, og de kraftfulle måtene både vi og våre samtalepartnere forestiller oss og gir liv til begreper i både forskningen og hverdagen.

Forfatterbiografi

Sally Anderson er lektor i pedagogisk antropologi ved Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet. Hennes forskning fokuserer på barns oppvekst og læring i relasjon til institusjoner som skoler, frivillige foreninger og trossamfunn. Målet er å forstå barns sosialitet i forhold til abstrakte, men kraftfulle begreper som *felleskap*, *integrasjon*, *deltagelse*, som hersker i disse oppdragelsessfærene. Publikasjoner av interesse er *Kategorisering: Fællesmængder og særpræg hos børn* (2004), *Kunsten at drille en vikar* (2004), *Sociability: The Art of Form* (2015), og *Fashioning a Mind of One's Own in the Good Company of Others* (2021).

Referanser

- Amit, V. (2010). Community good to think as «with»: The productiveness of strategic ambiguities. *Anthropologica*, 52(2), 357–363.
- Amit, V., Anderson, S., Caputo, V., Postill, J., Reed-Danahay, D. & Vargas-Cetina, G. (2015). Thinking through sociality: The importance of mid-level concepts. I V. Amit (Red.), *Thinking through sociality: An anthropological interrogation of key concepts* (s. 1–20). Berghahn Books. <https://doi.org/10.3167/9781782385851>
- Amit-Talai, V. (1994). Urban pathways: The logistics of youth peer relations. I V. Amit-Talai & H. Lustiger-Thaler (Red.), *Urban lives. Fragmentation and resistance* (s. 183–205). McClelland and Stewart.

- Anderson, S. (2003a). Associationless children: Inner city sports and local society in Denmark. I E. Gulløv & K. F. Olwig (Red), *Children's places: Cross-cultural perspectives* (s. 138–161). Routledge.
- Anderson, S. (2003b). Bare børn. I E. Gulløv & S. Højlund (Red.), *Feltarbejde blandt børn: Metodologi og etik i etnografisk børneforskning* (s. 71–77). Gyldendal.
- Anderson, S. (2004). Kategorisering: Fællesmængder og særpræg hos børn. I K. Hastrup (Red.), *Viden om verden: En grundbog i antropologisk analyse* (s. 71–94). Hans Reitzels Forlag.
- Benedict, R. (1929). The science of culture: The bearing of anthropology on contemporary theory. *The Century Magazine*, 117(6), 641–649.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Candea, M. (2018). *Comparison in anthropology: The impossible method*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1111/1467-9655.13694>
- Caputo, V. (1999). At 'home' and 'away': Reconfiguring the field for late twentieth-century anthropology. I V. Amit (Red.), *Constructing the field: Ethnographic fieldwork in the contemporary world* (s. 19–32). Routledge.
- Douglas, M. & Hull, D. (1992). *How classification works: Nelson Goodman among the social sciences*. Edinburgh University Press.
- Forth, G. (2017). Purity, pollution, and systems of classification. I H. Callan (Red.), *The international encyclopedia of anthropology*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118924396.wbiea2003>
- Hoëm, I. (2001). «Jeg kan ikke få sagt hvor mye du betyr for meg!» Om språk og antropologi. *Norsk antropologisk tidsskrift*, 12(1–2), 51–59.
- Holdcroft, D. (1991). *Saussure: Signs, systems and arbitrariness*. Cambridge University Press.
- Ingold, T. (2001). From the transmission of representation to the education of attention. I H. Whitehouse (Red.), *The debated mind: Evolutionary psychology versus ethnography* (s. 113–153). Berg.
- Lakoff, G. (1987). Cognitive models and prototype theory. I U. Neisser (Red.), *Concepts and conceptual development: Ecological and intellectual factors in categorization* (s. 63–100). Cambridge University Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1981). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Löhr, G. (2022). What are abstract concepts? On lexical ambiguity and concreteness ratings. *Review of Philosophy and Psychology*, 13, 549–566. <https://doi.org/10.1007/s13164-021-00542-9>
- Löfgren, O. (1981). «On the anatomy of culture». *Ethnologia Europaea*, 12(1), 26–46. <https://doi.org/10.16995/ee.1860>
- McDermott, R. P. (1993). The acquisition of a child by a learning disability. I S. Chaiklin & J. Lave (Red.), *Understanding practice, perspectives on activity and context* (s. 269–305). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511625510>
- Rapport, N. (2000). «Best of British:» The new anthropology of Britain. *Anthropology Today*, 16(2), 20–22. <https://doi.org/10.1111/1467-8322.00016>
- Sacks, H. (1984). On doing «being ordinary.» I J. M. Atkinson & J. Heritage (Red.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis* (s. 413–429). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511665868>
- Strathern, M. (2014). Reading relations backwards. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 20(1), 3–19. <https://doi.org/10.1111/1467-9655.12076>
- Toren, C. (2012). Imagining the world that warrants our imagination: The revelation of ontogeny. *Cambridge Anthropology*, 30(1), 64–79. <https://doi.org/10.3167/ca.2012010101>
- Wardle, H. (2023, 26.–29. juni). *Common-sense, or what anyone knows* [Upublisert utkast til konferansepresentasjon]. Anthropology's Philosophy, University of St. Andrews.
- Williams, R. (1976). *Key words. A vocabulary of culture and society*. Oxford University Press.
- Wolcott, H. F. (1999). *Ethnography: A way of seeing*. AltaMira Press.