

# **Teori og praksis i sosialantropologi som studiefag**

*Theory and practice in teaching and learning social anthropology*

Randi Kaarhus

Noragric Working Paper No. 32  
January 2004

**Noragric**  
**Agricultural University of Norway**

Noragric is the Centre for International Environment and Development Studies at the Agricultural University of Norway (NLH). Noragric's activities include research, education and assignments, focusing particularly, but not exclusively, on developing countries and countries with economies in transition. Besides Noragric's role as the international gateway for NLH, Noragric also acts on behalf of the Norwegian College of Veterinary Medicine (NVH) and of Norwegian Agricultural Research International (NARI), which form alliances with NLH.

Noragric Working Papers present research outcome, reviews and literature studies. They are intended to serve as a medium for Noragric staff and guest researchers to receive comments and suggestions for improving research papers, and to circulate preliminary information and research reports that have not yet reached formal publication.

The findings in this Working Paper do not necessarily reflect the views of Noragric. Extracts from this publication may only be reproduced after prior consultation with the author and on condition that the source is indicated. For rights of reproduction or translation contact Noragric.

Kaarhus, Randi, Teori og praksis i sosialantropologi som studiefag/Theory and practice in teaching and learning social anthropology, Noragric Working Paper No. 32 (January, 2004)

Noragric

Agricultural University of Norway

P.O. Box 5003

N-1432 Ås

Norway

Tel.: +47 64 94 99 50

Fax: +47 64 94 07 60

Internet: <http://www.nlh.no/noragric>

ISSN: 0809-4934

Photo credits: J.B. Aune, T.A.Benjaminsen, G. Synnevåg

Cover design: Spekter Reklamebyrå as, Ås

Printed at: Rotator, Ås

## CONTENTS

ENGLISH ABSTRACT	1	
<b>1</b>	<b>INTRODUKSJON</b>	<b>3</b>
<b>2</b>	<b>KUNNSKAP OG ERFARING I FORMIDLING AV SOSIALANTROPOLOGI SOM STUDIEFAG</b>	<b>4</b>
<b>3</b>	<b>FAGHISTORIE OG FELTARBEID</b>	<b>6</b>
<b>4</b>	<b>HVEM STUDERER SOSIALANTROPOLOGI PÅ NLH?</b>	<b>8</b>
<b>5</b>	<b>FORMULERING AV LÆRINGSMÅL</b>	<b>9</b>
<b>6</b>	<b>TEORI OG PRAKSIS: HVORDAN TREKKE INN STUDENTENES EGNE ERFARINGER?</b>	<b>12</b>
<b>7</b>	<b>BRUK AV ETNOGRAFISK FILM</b>	<b>14</b>
<b>RERERANSER</b>		<b>16</b>
NOTER		16



## Theory and practice in teaching and learning social anthropology

### *English abstract*

by

Randi Kaarhus

*The concept of knowledge has been used in anthropological analyses referring to something that both provides people with materials for reflection and premises for action. This paper discusses how social anthropology as a subject taught at the university level can be organised in ways that actually give students both new materials for reflection and premises for action.*

*In more concrete terms the paper address the question: How can anthropological theory and practice be communicated to an extremely heterogeneous group of students, such as the one attending the Social Anthropology course at the Agricultural University of Norway? One of the basic assumptions underlying this social anthropology course is that the Agricultural University is not responsible for educating professional anthropologists. The institutional framework of the course is multi- and interdisciplinary. Another basic assumption is that a basic understanding of anthropological knowledge and perspectives will be valuable for the students, independent of the professional specialisation they chose for their future. A concrete course objective is that students after finishing the course shall be able to read anthropological texts, and that they in future study and work situations shall be able to use and relate to relevant anthropological knowledge. In order to reach these objectives it is essential to involve the students in an active learning process, seeking to make the students diverse background and experiences relevant in the learning process.*

*Anthropologists have usually based their teaching on the experiences and models that were directly and indirectly transmitted to them (us) as students of anthropology. Thus, to a great extent one has transmitted – slightly adapted – forms of learning, based on the present generation's experiences with former generations' practices. To a lesser extent today's teaching of social anthropology as a university subject is based on theoretical reflections and explicit discussions on the nature of anthropological knowledge with regard to the objectives of teaching and learning, or the potentials of different methods and forms of learning with regard to this particular subject. Fredrik Barth in a recently published article points to the potentials of knowledge as an analytic concept. How can this analytic concept inform the transmission of anthropological knowledge in teaching and learning situations?*

*As an anthropologist doing fieldwork, in principle you assume the role as a learner. Carrying out fieldwork as a 'rite de passage' for professional anthropologists in fact involves the idea of a constitutive role of experience-based learning in acquiring anthropological knowledge and understanding. On the other hand, we find within the discipline various tensions between theory and practice. These tensions make it, among other things, both demanding and interesting to teach the subject, and even more so faced with the usually heterogeneous group of – often practice-oriented – students who follow the course in social anthropology at the Agricultural University of Norway.*

*How to use this heterogeneity actively in learning situations, while designing a study plan that make it possible for students to acquire the knowledge and understanding that (anthropologists would consider to be) basic anthropology? How to facilitate the necessary linkages between theory and practice in a short introductory course? And how can students' diverse backgrounds and experiences be made relevant in relation to (what has been established as) anthropological knowledge? Here it becomes necessary to address the question of course ambitions with regard to the level of knowledge and understanding the students can be expected to attain. In the paper, B. Blooms taxonomy of different classes of educational objectives is used to discuss both the definition of course objectives in Social Anthropology, and how these objectives can be realized. Finally the paper presents some experiments with active student participation – ending up with some positive experiences in using ethnographic films!*

## 1 INTRODUKSJON

Slik *kunnskapsbegrepet* har blitt brukt innenfor *vitenskapsfaget sosialantropologi* viser det både til kunnskap som materiale for refleksjon og som premiss for handling. Hvordan kan *sosialantropologi som studiefag* legges opp slik at det både kan gi nye studenter materiale for refleksjon og premisser for handling? Mer konkret: Hvordan kan fagets teori og praksis forenes i et kort introduksjonskurs for en svært heterogen gruppe studenter, slik vi finner på det kurset i sosialantropologi som tilbys ved NLH? Et premiss for dette sosialantropologi-kurset er at NLH ikke utdanner profesjonelle antropologer. Den institusjonelle rammen for kurset er fler- og tverrfaglig. Et annet premiss er at uansett hvilken spesialisering studentene velger videre, vil de i sitt profesjonelle liv ha nytte av perspektiver og problemstillinger fra sosialantropologi. Et praktisk mål er derfor at studentene etter at kurset er avsluttet skal kunne lese antropologisk faglitteratur, og at de skal kunne bruke og forholde seg aktivt til antropologiske analyser i sitt videre arbeid. For å oppnå dette er det nødvendig å trekke studentene inn i en aktiv læringsprosess, en læringsprosess som også søker å gjøre studentenes mangfoldige erfaringsbakgrunn relevant i en undervisningssituasjon.

De fleste antropologer har basert seg på egne *erfaringer som studenter* i antropologi når de har lagt opp egen undervisning. Det betyr at de i stor grad har videreført og tilpasset undervisnings- og læringsformer basert på egne erfaringer med forrige generasjons praksiser. I mindre grad synes dagens studiefag å ha blitt utviklet på basis av teoretisk refleksjon og faglige diskusjoner om kunnskap, læringsmål og læringsformer. Fredrik Barth peker i en nylig publisert artikkel på kunnskapsbegrepets analytiske potensialer i antropologi som vitenskapsfag. Hvordan kan et analytisk orientert kunnskapsbegrep informere formidlingen av *sosialantropologisk kunnskap* i en undervisningssituasjon?

Som antropolog på feltarbeid går man i prinsippet inn i en *rolle som lærende*. I det antropologiske feltarbeidet som 'overgangsrite' for profesjonelle antropologer, ligger faktisk en idé om den avgjørende betydningen av *erfaringsbasert læring* når det gjelder å erverve seg antropologisk kunnskap og forståelse. Samtidig finner vi i faget sosialantropologi på mange nivåer et spenningsforhold mellom teori og praksis. Denne spenningen er én faktor som gjør det både krevende og interessant å undervise i faget, ikke minst med den usedvanlig sammensatte – og ofte praktisk orienterte – studentgruppen som følger kurset i sosialantropologi ved NLH.

Hvordan kan en slik heterogenitet brukes aktivt i lærings situasjoner, samtidig som en lager et undervisningsopplegg som gjør at studentene i løpet av ett semester kan tilegne seg et solid nok grunnlag innenfor (det antropologer vanligvis ser som) *basiskunnskap i sosialantropologi*? Hvordan formidle mellom *teori* og *praksis* på en konstruktiv måte i løpet av et kort introduksjonskurs? Hvordan gjøre studentenes heterogene erfaringsbakgrunn relevant i forhold til faget sosialantropologi? Her blir det også nødvendig å stille spørsmål om hvilke *nivå av kunnskapstilegnelse* kurset skal rette seg inn mot. I dette paperet brukes Blooms klassifisering av ulike læringsnivåer for å diskutere læringsmål i sosialantropologi og hvordan disse målene kan nås. Paperet redegjør avslutningsvis for ulike forsøk med å trekke studentene mer aktivt inn i undervisningen – blant annet noen positive erfaringen med bruk av etnografisk film!

## 2 KUNNSKAP OG ERFARING I FORMIDLING AV SOSIALANTROPOLOGI SOM STUDIEFAG

Mange antropologer har lang erfaring fra undervisning i sosialantropologi som studiefag ved universiteter og høyskoler. Men disse erfaringene har i liten grad vært brukt som utgangspunkt for skrevne refleksjoner om kunnskapsformidling som praksis innenfor en antropologisk fagtradisjon.<sup>1</sup> Dette gjelder både innenfor norsk sosialantropologi og i internasjonal sammenheng. David Mandelbaum, redaktør av et av de sjeldne didaktisk orienterte verkene i faget, *The Teaching of Anthropology* utgitt i USA i 1963, har i sin innledning en observasjon som fremdeles har gyldighet i faget:

Anthropologists are trained to be research workers, not teachers. Anthropological meetings are given over to discussion of problems of anthropology, rarely of teaching. Anthropological journals offer articles on teaching only infrequently. (Mandelbaum 1963:1).

Dette er et utsagn som følges opp i innledningen til neste generasjons samlepublikasjon om undervisning i nordamerikansk antropologi: ”As anthropologists, we don’t talk about **how to teach** as much as we should ” (Kottak 2002:xiv, utheving i original). Begge utsagnene reflekterer en situasjon preget av at de fleste antropologer har basert seg på egne erfaringer som studenter i antropologi når de har lagt opp egen undervisning. Det betyr at de i stor grad har videreført og tilpasset undervisnings- og læringsformer basert på *egne erfaringer med*



*forrige generasjons praksiser*. I mindre grad har dagens studiefag blitt utviklet på basis av teoretisk refleksjon og faglige diskusjoner om kunnskap, læringsmål og læringsformer.

I denne sammenheng er det imidlertid interessant at *kunnskapsbegrepet* har blitt et sentralt *analytisk* begrep i den senere tids utvikling av *vitenskapsfaget* sosialantropologi. Som vitenskapsfag opererer antropologi gjerne med en videre definisjon av 'kunnskap' enn det faglitteratur i pedagogikk eller allmenn didaktikk ofte gjør. Arnold Hofset definerer eksempelvis et pedagogisk kunnskapsbegrep på følgende måte: "*Kunnskap = begreper og begrepsstrukturer*" (Hofset 1992:91). I antropologi som vitenskapsfag vil kunnskapsbegrepet også omfatte det Hofstad kategoriserer som *ferdigheter* og *holdninger* (Hofset 1992:27). Den vide definisjonen i antropologi kan nok forklares med at *kunnskap* bl.a. har blitt lansert som et alternativ til *kulturbegrepet*, som gjennom hele faghistorien har vært et sentralt begrep i antropologi, men ble utsatt for en bølge av kritikk fra 1980-årene og utover (Keesing 1987, 1990).

Fredrik Barth, den mest innflytelsesrike norske antropologen over flere tiår, peker i en nylig publisert artikkel på kunnskapsbegrepets analytiske potensialer i antropologi som vitenskapsfag. Kunnskap, sier Barth i *An Anthropology of Knowledge* (2002), er noe som både gir folk *materiale for refleksjon* og *premisser for handling*. Slik Barth definerer kunnskap omfatter det både konkret informasjon, begreper og taksonomier, men også ferdigheter, følelser og holdninger (Barth 2002:1). Barths kunnskapsbegrep omfatter i tillegg validitetskriterier; dvs. kriterier som kunnskapsbærere bruker for å bedømme sannhet og gyldighet, anvendbarhet og effekt (Barth 2002:2). Med utgangspunkt i en slik bred definisjon av kunnskap hevder Barth at kunnskap utgjør selve grunnlaget for handling. Men et slikt faglig-analytisk fokus på kunnskap reflekteres foreløpig i liten grad i diskusjoner og publikasjoner om *antropologisk fagdidaktikk*.

Det fins i dag et svært begrenset tilfang av fagdidaktisk orientert, skriftlig materiale innenfor faget, som nye generasjoner av antropologer kan bygge videre på, alternativt ta eksplisitt avstand fra eller forholde seg bevisst kritisk til når de planlegger egen undervisning. Et tidsskrift som kan synes relevant i denne sammenheng, *Anthropology and Education Quarterly*, er et forum for fagartikler hvor "utdanning" er analyseobjekt. I dette tidsskriftet finner vi artikler basert på data innsamlet gjennom antropologiske metoder, som for eksempel deltakende observasjon i klasserom. Vi finner analyser som innenfor et krysskulturelt

perspektiv anvender antropologiske begreper for å belyse sentrale spørsmål og dilemmaer knyttet til undervisning og læring. Med utgangspunkt i USA som et flerkulturelt samfunn, har en rekke artikler i årenes løp fokusert på ”the difficult education problems of differential academic achievement, knowledge acquisition through a second or third language, cultural socialization into a new group, cultural conflict, and cultural adaptation” (Trueba 1990:99). Mer selvrefleksivt orienterte, fagdidaktiske artikler har bare unntaksvis vært å lese i *Anthropology and Education Quarterly* etter at tidsskriftet ble etablert på 1960-tallet.

’Didaktikk’ har, i likhet med ’antropologi’, sin opprinnelse i et gresk ord. *Didaktikos* er avledet av *didaskhein*, å undervise. Didaktikk – undervisningslære – har særlig i en del skolefag (matematikk og språkfag, men også i geografi) blitt anvendt og utviklet som en mer spesifikk *fagdidaktikk* (Hofset 1992:40). Dette har – ennå – ikke skjedd i sosialantropologi. Antropologi er først og fremst et vitenskapsfag, som også har blitt et studiefag på universitetsnivå. Det har faktisk en del fellestrekk med filosofi – som et begreps- og teoriorientert allment dannelsesfag. Men det er et fag med en helt annen opprinnelse og faghistorie, og ikke minst en annen praktisk-metodisk og empirisk foranking enn et fag som filosofi.

### 3 FAGHISTORIE OG FELTARBEID

I et lengre historisk perspektiv oppstod antropologi – eller *etnografi* som faget tidligere ble kalt i Norge – som *vitenskapsfag* i forbindelse med de europeiske statenes globale ekspansjon og kolonisering av andre kontinenter, og de Forente Stater kontroll med nye territorier og urbefolkningsgrupper i Nord-Amerika på 1800-tallet. Nå hadde det i kjølvannet av portugisiske og spanske oppdagelser allerede på 1500-tallet oppstått en litteratur som dokumenterte og analyserte de folk og kulturer europeerne da møtte og/eller la under seg. Denne litteraturen beskrev de ”oppdagete” (dvs. ikke-europeiske folk og samfunn) ut fra den tidens rådende paradigmer i europeisk teologi, filosofi, jus og fiksjonslitteratur. Moderne antropologi har imidlertid først og fremst sine røtter i europeiske kolonisorers og hvite nordamerikaneres møter med de ikke-europeiske ”andre” på 1800- og begynnelsen av 1900-tallet. Det var denne europeisk-nordamerikanske globale ekspansjonen som i praksis skapte *mulighetsbetingelsene* (Foucault 1972) for etableringen av *antropologi* – læren om mennesket – som vitenskapsfag og senere som studiefag.

Antropologi oppstod som ett resultat av de møtene denne ekspansjonen gav muligheter for: Det var hvite europeere eller europeisk-ættede nordamerikaneres møter med folk med helt andre skikker og kulturelle tradisjoner – som det ble en utfordring å dokumentere og beskrive; møter med folk som levde under helt andre samfunnsformer og politiske systemer – som det ble en utfordring å forstå og forklare ved hjelp av ”den siviliserte verdens” vitenskapsbaserte kategorier. Det avgjørende punkt i etableringen av antropologi som et moderne, empirisk forankret vitenskapsfag kan imidlertid lokaliseres til begynnelsen av 1900-tallet, da det *etnografiske feltarbeidet* introduseres og institusjonaliseres som det autoritative grunnlaget for sosialantropologiske beskrivelser, fortolkninger og forklaringer av *de andres* samfunn og kultur. Det etnografiske feltarbeidet blir ”en grunnsten i antropologien”, og med det av avgjørende betydning i utformingen av fagets egenart (jfr. Olwig 2002:111). Antropologien som fag blir i løpet av det 20. århundre i stor grad ”utviklet i og med feltarbeidet som den sentrale metodiske *praksis*” (Bråten 2002:187).

Som antropolog på feltarbeid går man i prinsippet inn i en rolle som *lærende*. I det antropologiske feltarbeidet som ’overgangsrite’ og ’konstituerende praksis’ for profesjonelle antropologer, ligger nokså eksplisitt en idé om betydningen av *erfaringsbasert læring* når det gjelder å erverve seg antropologisk kunnskap og forståelse (jfr. Nielsen 1996). Gjennom denne typen datainnsamling mener antropologer det er mulig å skaffe seg en forståelse av andre menneskers livsbetingelser og hvilke rammebetingelser og konkrete erfaringer som artikuleres gjennom lokale sosiale institusjoner og kulturelle manifestasjoner.<sup>ii</sup> Men dette fokuset på erfaringsbasert læring har i mindre grad vært reflektert i antropologi som studiefag på lavere nivåer. Studiefaget sosialantropologi er, iallfall ved norske læresteder, i første omgang rettet mot å gjøre nye studenter kjent med et nokså omfattende repertoar av *grunnleggende teoretiske begreper* og *analytiske tilnærminger* som skal gi studentene en faglig basert *forståelse av sosial og kulturell variasjon*. Disse begrepene og tilnærmingene er utviklet for å gripe komplekse samfunnsprosesser og sammenhenger som kommer til uttrykk i et bredt spekter av sosiale institusjoner og kulturelle praksiser. I undervisningen blir dette omfattende repertoaret av begreper og tilnærminger ofte illustrert og konkretisert gjennom noen av de mest sentrale antropologiske studiene og viktigste teoretiske retningene innenfor faghistorien fra de siste 60 - 80 årene.

De fleste antropologer har sett en innføring i ulike teoretiske tilnærminger koblet til faghistorisk materiale som et vesentlig element når man først tilbyr kurs i antropologi på

universitetsnivå. På den annen side har sosialantropologi som studiefag i liten grad vært rettet mot å gjøre faget *anvendt og anvendelig* – dvs. et fag som kan brukes til praktisk problemløsning i konkrete situasjoner. Undervisningen har først og fremst vært rettet mot å gi studenter redskaper til *analyse* og *forståelse* av kulturell variasjon, og samtidig gi et faglig grunnlag for *alternative perspektiver* – både i forhold til andre fag og i forhold til det som er tatt for gitt som ”common sense”. I mindre grad har studiefaget vært innrettet mot studenter ”som skal bruke faget til noe ” praktisk (jfr. Hofset 1992:40). Både den faghistoriske tradisjonen som helt kort er skissert her, og den spenningen mellom *teori* og *praksis* som faktisk ligger i faget, gjør det både til en interessant og krevende utfordring å undervise i sosialantropologi på NLH. La meg utdype dette litt mer i det følgende.

#### **4 HVEM STUDERER SOSIALANTROPOLOGI PÅ NLH?**

NLH utdanner ikke profesjonelle antropologer. I Norge skjer dette ved universitetene i Oslo, Bergen, Trondheim og Tromsø. Det vi tilbyr er et introduksjonskurs, som opprinnelig ble etablert som en del av studietilbudet innenfor Masterprogrammet i *Management of Natural Resources and Sustainable Agriculture* på 1990-tallet. De fleste av dem som følger sosialantropologi-kurset nå er studenter på Masterprogrammene i *Management of Natural Resources and Sustainable Agriculture* eller *Development Studies*. Men også studenter fra en del andre studieretninger innenfor miljø- og utvikling på NLH følger kurset. Høstsemesteret 2002 var det totalt 50 studenter fra 17 ulike land som fullførte kurset i *Social Anthropology*. En del av disse studentene var norske. Men de fleste, 32 i alt, kom fra andre land i Amerika, Asia, Afrika og Europa.<sup>iii</sup> Høstsemesteret 2003 var det totalt 43 studenter med 20 ulike nasjonaliteter som fullførte kurset<sup>iv</sup>.

Innenfor disse studentgruppene finnes det mye substanskunnskap om det fleste temaer som har vært analysert innenfor antropologien, studenter har ulike personlige erfaringer med temaer som *kaste*, *hekseri*, *etnisk konflikt*, *polygami* osv. fra svært ulike sosiale sammenhenger. Men studentenes kunnskaper og erfaringer på disse områdene er sjelden systematisert og satt inn i en teoretisk basert forståelsesramme slik vitenskapsfaget antropologi søker å gjøre. Sosialantropologi *er ikke* ’local knowledge’, selv ikke for u-landsstudenter, til tross for at faget fokuserer på lokalkunnskap og folks konkrete dagliglivserfaringer som *studieobjekt*, samtidig som det søker å formidle en holdning av

*respekt* overfor fenomener som både ”common sense” og andre fagtradisjoner av og til ser som irrasjonelle handlinger og uvitenskapelig overtro.

Slike ”common sense” holdninger om overtro og irrasjonalitet møter en naturligvis både hos i-landsstudenter og u-landsstudenter på antropologikurset ved NLH. U-landsstudentene har vanligvis hatt en natur- eller landbruksfaglig bakgrunn, og når de kommer til NLH har de slett ikke vært sikre på at et samfunnsfag som sosialantropologi er vitenskap på linje med biologi, agronomi eller husdyrfag. Blant de norske studentene er det flere med noe samfunnsfaglige studier bak seg, gjerne supplert med reiser eller kortere opphold i utlandet. I tillegg har det kommet til studenter med ulik bakgrunn fra et bredt spekter i-land og land ”med overgangsökonomi”. Til sammen utgjør studentene fra disse ulike landene en usedvanlig heterogen gruppe sammenlignet med antropologistudentene ved andre norske læresteder. Det betyr på den ene siden at de har et svært bredt spekter av kunnskap og erfaringer som potensielt kan gjøres relevant i en undervisnings- og lærings situasjon. På den annen side skal studiefaget på NLH være sammenlignbart med sosialantropologi slik det undervises ved andre norske – og internasjonale – læresteder. Den store utfordringen blir her å få til en konstruktiv syntese av mange kryssende hensyn!

For meg som ansvarlig for introduksjonskurset i sosialantropologi på NLH blir et viktig spørsmål: Hvordan bruke heterogeniteten i studentenes bakgrunn aktivt i lærings situasjoner, og samtidig lage et undervisningsopplegg som gjør at studentene i løpet av ett semester kan tilegne seg et solid nok grunnlag innenfor (det antropologer vanligvis ser som) *basiskunnskap i sosialantropologi*? Hvordan formidle mellom *teori* og *praksis* på en konstruktiv måte i løpet av et kort introduksjonskurs? Og i denne sammenheng: Hvordan gjøre studentenes heterogene erfaringsbakgrunn relevant i læringsprosessen?

## **5 FORMULERING AV LÆRINGSMÅL**

La meg begynne med spørsmålet: Hva skal studentene *kunne* etter ett semesters introduksjonskurs i sosialantropologi på Master-nivå på NLH? Følgende er nå satt opp som *generelle læringsmål* i kursbeskrivelsen:

- 1 The students have got a basic knowledge of anthropological approaches to cultural diversity, social institutions, and development.
- 2 The students have become familiar with basic concepts in anthropological analyses.

- 3 The students have become familiar with anthropological approaches to local knowledge, especially knowledge concerning the use of natural resources.

Disse generelle læringsmålene er formulert med utgangspunkt i det faktum at selv om kurset gis på Master-nivå, vil det for mange – kanskje de fleste – av studentene også være et introduksjonskurs i samfunnsvitenskap. Ifølge målformuleringen skal studentene i løpet av kurset ha bli kjent med en del grunnleggende *tilnærminger (approaches)* og *begreper (concepts)* i sosialantropologi. Mer allment skal de etter kurset *kunne* noe om antropologiske tilnærminger til 'kulturell diversitet' og 'sosiale institusjoner' i et globalt perspektiv, og de skal *vite* noe om antropologers ofte kritiske tilnærminger til både teori og praksis innenfor feltet 'utvikling' (læringsmål 1). De skal også *være kjent med* sentrale begreper som brukes i antropologiske analyser mer generelt (læringsmål 2). I tillegg skal de ha ervervet en noe mer inngående kjennskap til antropologiske tilnærminger og studier av 'tradisjonell' eller 'lokal' kunnskap knyttet til bruk og forvaltning av naturressurser (læringsmål 3).

Hvis man opererer med tre kategorier av læringsmål – *kunnskapsmål, ferdighetsmål, holdningsmål* – fremstår de allmenne læringsmålene i antropologikurset først og fremst som kunnskapsmål. Studentene skal ikke erverve seg praktiske, manuelle ferdigheter – av typen melking, traktorkjøring, prøvetaking eller håndtering av reagensglass – som kan formuleres som rene *ferdighetsmål* (jfr. Hofset 1992:31). Hva er det så studentene skal kunne *gjøre* etter et gjennomført kurs i sosialantropologi? Dette har jeg formulert som et fjerde læringsmål:

- 4 Studentene skal etter kurset kunne lese, bruke og forholde seg aktivt til antropologisk litteratur og tekster som presenterer antropologiske forskningsresultater og analyser.

Dette betyr at studentene gjennom kurset må få en god nok basis til selv å kunne finne fram til, lese og forholde seg til antropologisk faglitteratur etter at kurset er avsluttet. Her ligger det faktisk noen reelle sperrer for ikke-antropologer. Nyere antropologisk faglitteratur er ofte lite tilgjengelig for akademikere med naturvitenskapelig bakgrunn og folk med mer praktiske profesjonsutdanninger. Dette henger delvis sammen med antropologers begrepsbruk: Den "forestilte leser" av antropologiske tekster forutsettes gjerne å kjenne et relativt stort repertoar av spesielle antropologiske fagtermer. En antropologisk fagartikkel vil vanligvis ha en nokså omfattende litteraturliste, og artikkelen vil stort sett være skrevet som om mesteparten av denne litteraturen, og interne fagdebatter rundt sentrale arbeider, allerede er kjent for leseren. Dette gjelder ikke minst de antropologiske klassikerne – som f.eks. E.E. Evans-Pritchards bøker fra Sudan om *Nuerne* (Evans-Pritchard 1969) eller om magi og hekseri blant *Azande-*

folket (Evans-Pritchard 1968). I tillegg vil antropologisk faglitteratur ofte ha en narrativ form med trekk både fra samfunnsvitenskap og humaniora. Særlig den senere tids antropologiske litteratur har hermeneutikk-inspirert ”thick description” heller enn entydig ”reduksjonistisk” presisjon som modell når det gjelder skrivestil (jfr. Geertz 1973). Det kan i praksis ha som konsekvens at f.eks. naturvitere som er vant til en ordknapp, presis og entydig stil vil ha vanskelig for å få noe ut av antropologiske tekster.

De aller fleste av studentene på introduksjonskurset i sosialantropologi har ikke ambisjoner om å bli antropologer. Et premiss for kurset er imidlertid at uansett hvilken spesialisering de velger å gå videre med, vil studentene i sitt profesjonelle liv ha nytte og interesse av å kunne trekke på og forholde seg til antropologisk faglitteratur. Antropologiske analyser presenterer ofte alternative, kritiske eller komplementære perspektiver i forhold til mer tradisjonell og autorisert modelltenkning innenfor økonomi, statsvitenskap eller landbruksfag. Dette kan både gi viktig innsikt og grunnlag for alternative løsninger, ikke minst i forhold til de store og komplekse utfordringene folk og institusjoner i utviklingsland står overfor. Et praktisk orientert læringsmål i sosialantropologikurset er derfor at studentene etter gjennomført kurs aktivt skal kunne bruke og forholde seg til antropologisk faglitteratur og antropologiske analyser. Hensikten er ikke at de skal bli antropologer, men at de skal kunne trekke inn og bruke antropologi innenfor tverrfaglig orientert arbeid og praktisk problemløsning.

I denne sammenheng blir et interessant spørsmål i forhold til opplegget av kurset i sosialantropologi: Hvilket nivå av kunnskapstilegnelse skal kurset rette seg inn mot? Jeg vil her trekke på et mye referert og nyttig begrepssett for å klassifisere ulike nivåer av kunnskapstilegnelse, lansert av Benjamin Bloom i boka *Taxonomy of Educational Goals* på 1950-tallet (Bloom *et al.* red. 1956). På de laveste nivåene i en ”måltrapp” kan man ifølge Bloom skille mellom:

1) en relativt mekanisk gjengivelse av enkelkunnskaper (*pugg*), via 2) *fri gjengivelse* eller reproduksjon og forklaring som forutsetter egen forståelse, til 3) det å kunne *anvende* kunnskapene i praksis og/eller nye sammenhenger. På de mer avanserte nivåene i ”måltrappa” kan man identifisere et nivå som karakteriseres av at studenten har ervervet grunnlag for: 4) egen *analyse* av enkeltelementer i sammensatte tekster, argumenter eller modeller; og enda mer avansert: 5) kreative *synteser* som kan generere ny forståelse, nye modeller eller nye løsninger (Hofset 1992:28-29).

Ifølge Hofset (1992:30) vil det å kunne koble sammen kunnskap i et fag med kunnskap utenom faget forusette et nokså høyt nivå av kunnskapstilegnelse. I dette ligger en implisitt påstand om at tverrfaglighet er krevende, og krever et høyt nivå kunnskapstilegnelse – det Bloom kaller *syntesenivået*. Samtidig er faktisk tverrfaglighet etablert som et grunnelement både i den institusjonelle rammen for kurset i sosialantropologi på NLH, og for legitimeringen av fagets plass, spesielt innenfor de internasjonale Masterprogrammene på Noragric. Konsekvensen av dette kan likevel ikke være at man uten videre sikter rett mot de høyeste nivåene av kunnskapstilegnelse (e.g. *kreative synteser*) i et ettsemesters introduksjonskurs. Det laveste nivået (1) som Hofset kaller *pugg*, dvs. å kunne gjengi enkeltkunnskaper eller ”faktakunnskaper”, fanger på sin side slett ikke opp det vi vil med dette kurset. *Fri gjengivelse* (2) må anses som et minimumsnivå. Men kurset bør iallfall sikte mot at studentene når nivå (3) å kunne *anvende* kunnskapen i praksis og i nye sammenhenger.

I forhold til læringsmål 4, slik jeg har definert det ovenfor, vil dette bety at studentene i løpet av kurset skal erverve seg tilstrekkelig kjennskap til antropologiske begreper, analytiske tilnærminger, og fremstillingsmåter til at de selv kan forholde seg til ny antropologisk faglitteratur (dvs. litteratur som ikke er gjennomgått på kurset) og anvende den i forhold til nye problemstillinger og nye situasjoner.

Denne målformuleringen reflekteres i den *evalueringsformen* kurset legger opp til. Eksamensformen består nå i utarbeiding av en individuell semesteroppgave, med tema valgt blant 3-4 oppgitte temaer. De oppgitte temaene skal gi studentene mulighet til å vise at de kan gjengi, forklare og bruke pensumlitteratur. Men gjennom formuleringen av oppgavetemaene gis studentene også mulighet til å vise at de kan forholde seg aktivt til ukjent faglitteratur (utenfor pensum), og at de kan anvende antropologisk kunnskap på nye problemstillinger.

## **6 TEORI OG PRAKSIS: HVORDAN TREKKE INN STUDENTENES EGNE ERFARINGER?**

I høstsemesteret 2002 hadde jeg et opplegg for kurset i sosialantropologi der jeg (1) gjennom organisering av ”minifeltarbeid” og (2) gjennom å gi små grupper av studenter i oppgave å presentere deler av pensum, satset på å trekke deres egne, ulike erfaringer inn i undervisningssituasjonen. Studentene ble delt inn i grupper som skulle forsøke å bruke *deltakende observasjon* som datainnsamlingsmetode på 4 ulike supermarkeder i Ås. Med



utgangspunkt i dette skulle de både presentere egne ”funn” for resten av klassen, og få anledning til å diskutere egne erfaringer og eventuelle problemer med å bruke *deltakende observasjon* som metode for datainnsamling. Noen av studentene – kanskje særlig de norske studentene som hadde noe bakgrunn i samfunnsfag – fikk mye ut av dette opplegget, mens det for andre på dette stadiet i studiene ble for krevende å forholde seg spesielt til metodiske spørsmål på et høyere nivå enn en nokså direkte gjengivelse av det som stod i læreboka. ”Minifeltarbeidet” fungerte godt for noen, men for flertallet av studentene fungerte det ikke godt nok som en måte å knytte egne erfaringer til pensumlitteratur – sett i forhold til hvor mye undervisningstid som gikk med til forsøket. For at alle studentene virkelig skulle hatt utbytte av det, ville opplegget ha krevd mer tid og tettere oppfølging enn det faktisk var rammer for i dette kurset.

De samme gruppene som hadde forsøkt seg med deltakende observasjon på supermarkeder, fikk også anledning til å velge en artikkel på pensum som de skulle presentere for de andre studentene. I utarbeidingen av denne presentasjonen kunne de trekke på faglærer i den grad de hadde behov for det. Presentasjonen skulle inneholde tre elementer: 1) presentasjon av innholdet i artikkelen; 2) kobling av noen sentrale problemstillinger til egne erfaringer eller faglig bakgrunn; 3) innledning til diskusjon. I praksis viste det seg at de fleste gruppene konsentrerte seg om punkt 1. Mange presenterte en nokså direkte gjengivelse av innholdet i artikkelen, uten nødvendigvis å ha forstått alt, mens noen forsøkte seg på en friere, mer forklarende gjengivelse av stoffet. Man kan si at gruppepresentasjonene av pensumlitteraturen stort sett reflekterte en kunnskapstilegnelse på nivå 1 eller 2, og at de fleste studentene hadde problemer med å koble egne erfaringer opp mot antropologisk pensumlitteratur i en slik presentasjon. En alternativ tilnærming kunne vært å ta mer direkte utgangspunkt i studentenes erfaringer både i undervisningsopplegget og i undervisningssituasjonen. Både antallet studenter (50) og selve heterogeniteten i studentgruppen har gjort at jeg så langt ikke har satset på et undervisningsopplegg basert på dette.

Det som i høstsemesteret 2002 viste seg å være overraskende vellykket – noe som engasjerte studentene, gjorde at de brakte inn sine egne ulike erfaringer, og samtidig ga mulighet for interessante debatter – var to filmer jeg viste i løpet av semesteret. Den ene filmen, *Milagro* (en spillefilm med Robert Redford i en av hovedrollene) handler om hvordan folk i en landsby i New Mexico forsøker å mobilisere lokalsamfunnet til motstand mot et moderniseringsprosjekt som er påtvunget landsbyen utenfra. Den andre filmen var en

dokumentarfilm, *Big fish – small fry*, som handler om sosiale konsekvenser av økologiske endringer, modernisering og eksportretting av fisket i Victoriasjøen i Øst-Afrika (se Jansen 2002). Disse filmene dekket ikke bare noe av studentenes (reelle) underholdningsbehov. De bidro i stor grad til å bringe ulike erfaringer og fortolkninger opp til diskusjon, samtidig som de brakte både ulike holdninger og følelser inn i lærings situasjonen.

Hvilken lærdom kunne jeg så trekke av mine egne erfaringer fra kurset i sosialantropologi høsten 2002 da jeg skulle utarbeide et undervisningsopplegg for høsten 2003? En foreløpig konklusjon var at det i forhold til den store og heterogene studentgruppen som vanligvis følger sosialantropologikurset ved NLH, så ut til å ligge et interessant potensial i bruk av film. Dette potensialet kunne uten tvil utnyttes mer systematisk og mer profesjonelt i undervisningsopplegget og mer bevisst i forhold til studentenes læringsprosess enn jeg tidligere hadde tenkt meg.

## **7 BRUK AV ETNOGRAFISK FILM**

*Etnografisk film* – eller *visuell antropologi* – er faktisk et eget felt innenfor faget antropologi. Det finnes et Nordisk nettverk (NAFA) som i samarbeid med Bergen Museum har over 100 utvalgte filmer til utlån. I studieplanen for kurset i sosialantropologi på NLH høsten 2003 satset jeg på å bruke et utvalg av de filmene som er tilgjengelige gjennom det Nordiske nettverket, og inkluderte 7 ulike filmer (på mellom 22 min og 1 time) som en del av undervisningen i sosialantropologi. I valget av filmer var ett kriterium at de skulle hente sine historier og temaer fra alle de regionene antropologistudentene kunne forventes å komme fra, eller ha spesiell interesse for: Norge/Europa, Sør-Asia, Sør og Øst-Afrika og Latin-Amerika. I tillegg søkte jeg å dekke viktige temaer som kulturell variasjon og kulturell innovasjon, lokal ressursforvaltning og konflikt over bruk av ressurser, kjønn og endring i kjønnsrollemønstre, etnisitet/klasse/kaste-relasjoner, sosial marginalisering og ulike konsekvenser av 'utvikling'.

Studieplanen høsten 2003 bestod i en forelesningsdel og en seminardel. Seminardelen ble i stor grad organisert rundt de utvalgte filmene. Studentene valgte hvilken film de helst ville jobbe med, og ble delt inn i mindre arbeidsgrupper som skulle ta seg av presentasjonen av én av filmene for resten av studentgruppen. Arbeidsgruppene fikk først se filmen sammen med faglærer, noe som gav studentene anledning til både å stille spørsmål og diskutere forslag til hvordan presentasjonen kunne legges opp. De fikk her også forslag til utfyllende faglitteratur

nært knyttet opp til filmens tematikk. Arbeidsgruppen fikk så filmen til gjennomsyn i 3-5 dager, og med det anledning til å se den og diskutere den seg imellom, før de uken etter skulle presentere filmen og filmens tematikk for resten av studentgruppen, og innlede til diskusjon.

Til grunn for dette opplegget lå et sett antakelser om at for å motivere studentene til å jobbe seg opp på et relativt høyt læringsnivå i løpet av et kort semesters introduksjonskurs, må et nokså bredt spekter av sanser og erfaringer, holdninger og følelser aktiviseres (Liljeqvist 1978). Dette kan skje gjennom bruk av ulike medier som utfyller hverandre. *Bilder* – her *etnografisk film* – kan spille en viktig rolle i tillegg til *tekst* og *tale* i form av pensum, utfyllende faglitteratur og forelesninger.

Studentenes umiddelbare respons på et studieopplegg som inkluderte film i undervisningen, bekreftet i nokså stor grad disse antakelsene om betydningen av å aktivisere og utfordre et relativt bredt spekter av kunnskap, erfaringer, sanser, holdninger og følelser hos studentene. ”It worked”, var én students korte kommentar.

Min konklusjon er at filmene virket motiverende i forhold til studentenes interesse, både for faget og for mange av de problemstillingene som ble reist gjennom visning og diskusjon av filmene. Studentene *ble* utfordret til å tenke på nye måter som kjente fenomener. Samtidig fikk de innblikk i sider ved den globale virkeligheten og i globale og lokale utviklingsprosesser som var nye for de fleste. Filmene fungerte stort sett veldig bra som utgangspunkt for diskusjon, og derved for en mer aktiv involvering av studentene i undervisningssituasjonen. Slik fikk studentene også mulighet til å relatere side ulike erfaringer, kunnskaper, verdier – og fordommer – til sentrale spørsmål og tema innenfor antropologi, og ulike perspektiver fikk anledning til å komme til uttrykk og bryne seg mot hverandre.

## REFERANSER

- Barth, Fredrik 2002 An Anthropology of Knowledge. *Current Anthropology* 43(1):1 – 18.
- Bloom, Benjamin S. *et al.* (red.) 1956 *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Cognitive Domain Vol. 1. New York: Longmans, Green and Co.
- Bråten, Eldar 2002 Studentfeltarbeidet i fare? En pragmatisk tilnærming. *Norsk antropologisk tidsskrift* 13 (4): 187 – 196.
- Clifford, James & George Marcus (red.) 1986 *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley: University of California Press.
- Evans-Pritchard, E.E. 1968 *Witchcraft, Oracles and Magic among the Azande*. Oxford: Clarendon Press.
- Evans-Pritchard, E.E. 1969 *The Nuer: A description of the models of livelihood and political institutions of a Nilotic people*. New York & Oxford: Oxford University Press.
- Foucault, Michel 1972 *The Archaeology of Knowledge*. London: Routledge.
- Geertz, Clifford 1963 *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Hofset, Arnold 1992 *Å undervise studenter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jansen, Eirik G. 2002 "Off the page and into the lake": Erfaringer som anvendt antropolog blant fiskere ved Victoriasjøen og elvebåtfolk i Bangladesh. *Norsk antropologisk tidsskrift* 13 (1-2): 76-91.
- Keesing, Roger M. 1987 Anthropology as Interpretive Quest. *Current Anthropology* 28 (2): 161 – 176.
- Keesing, Roger M. 1990 Theories of culture revisited. *Canberra Anthropology* 13 (2): 46 – 60.
- Kottak, Conrad P. 2002 Foreword, i *Strategies in Teaching Anthropology*, 2<sup>nd</sup> edition, Patricia C. Rice og David W. McCurdy (red.), Upper Saddle River NJ: Prentice Hall.
- Liljeqvist, Lars-Erik 1978 *Kurspedagogik: Om konsten att undervisa*. Stockholm: Psykologiförlaget.
- Mandelbaum, David G. *et al.* (red.) 1963 "The Teaching of Anthropology", *American Anthropologist*, Memoir 94.
- Nielsen, Finn S. 1996 *Nærmere kommer du ikke: Håndbok i antropologisk feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Olwig, Karen Fog 2002 Det etnografiske feltarbejde: antropologers arbeidsmark eller faglig slagmark? *Norsk antropologisk tidsskrift* 13 (3): 11-123.
- Trueba, Henry T. 1990 Preface. *Anthropology and Education Quarterly* 21 (2): 99.

## NOTER

---

<sup>i</sup> Jeg bruker her 'antropologi' som en mer generell betegnelse, mens 'sosialantropologi' mer konkret refererer til faget slik det er utviklet som vitenskapsfag og studiefag bl.a. i Norge. Takk til Knut Omholt og Kjersti Larsen som har kommentert en tidligere versjon av dette paperet.

<sup>ii</sup> I hvilken grad man som en antropolog utenfra faktisk kan erfare andre menneskers livsbetingelser, og i hvilken grad ulike 'kulturelle virkeligheter' kan 'oversettes' til antropologiske tekster, har vært tema for en omfattende debatt i antropologisk faglitteratur (se f.eks. Clifford & Marcus (red.) 1986), som det imidlertid vil føre for langt å gå nærmere inn på her.

<sup>iii</sup> Studentene i 2002 kom fra: Colombia, USA, Vietnam, Bangladesh, Nepal, Pakistan, Palestina, Eritrea, Etiopia, Somalia, Sudan, Tanzania, Uganda, Malawi, Namibia, Spania og Norge.

<sup>iv</sup> Studentene i 2003 kom fra: Canada, Filippinene, Vietnam, Sri Lanka, Bangladesh, Nepal, Pakistan, Egypt, Etiopia, Sudan, Tanzania, Uganda, Malawi, Zambia, Burkina Faso, Spania, Frankrike, Nederland, Island og Norge.