

Museumsformidling - en performativ praksis

Multimodalitetsteori som design - og analyseverktøy

Ingrid Galadriel Aune Nilsen



Master i drama og teater

Institutt for Kunst og Medievitenskap IKM

Det Humanistiske Fakultet HF

NTNU

Trondheim 2017

Sammendrag

Tema for denne praktisk-teoretiske masteroppgaven er videreutvikling av museumsformidling innenfor ny (performativ) museologi. Dette undersøkes med teori om praksisledet forskning og den reflekterende praktiker (Schön 1983, 1987, Nelson 2013, Gjærum & Rasmussen (red.) 2012, Rasmussen 2014), teater og performance (Sauter 2006, Bönish 2010) og med konsepter og begreper fra sosialemiotikk, multimodalitetsteori og multimodal kritisk diskursanalyse (Kress 2010, Kress og van Leeuwen 2006, van Leeuwen 2005, Machin 2011, 2013, Machin & Mayr 2012).

Oppgaven tar utgangspunkt i et praktisk-kunstnerisk forskningsarbeid som innebar utvikling og gjennomføring av formidlingsopplegget «Ole og Anna - samisk anno 2016» (Sverresborg Trøndelag Folkemuseum høsten 2016). Min intensjon med det praktisk-kunstneriske prosjektet var å undersøke a) hvordan jeg kunne skape troverdig formidling av sør-samisk kultur med improvisasjon og humor som virkemidler og b) hvilke interesser som påvirket meg som produsent og hvilke konsekvenser dette fikk for kommunikasjonen i formidlingsopplegget. Min intensjon med den skriftlige refleksjonen og analysen av praksis og funn er å komme frem til begreper og verktøy som kan bidra til å belyse utvikling og gjennomføring av formidling innen performativ museologi.

Den nye performative museologien oppfordrer til at brukerne skal involveres i utvikling og gjennomføring av formidling. Jeg opplever imidlertid at dette prosjektet holdes tilbake, blant annet fordi museene har sterke konvensjoner knyttet til estetikk og læring. Konvensjonene opererer i synergi hvor de har en gjensidig, vekselvirkende og forsterkende effekt i forholdet mellom estetikk og kommunikasjon. I analysen undersøker jeg teksten og hvordan jeg som produsent skaper tekst i kontekst. Dette innebærer en undersøkelse av materielle og visuelle elementer, av ulike kommunikative handlinger og av den kulturelle konteksten. Jeg støtter meg til dokumentasjon fra prosessen i form av foto, narrasjonstegninger, transkriberte intervjuer og evalueringer samt elevtegninger.

Jeg kommer frem til kunnskap om hvordan multimodalitetsteori kan bidra i utviklingen av visuell kommunikasjon alene og av kommunikasjon hvor det visuelle og materielle samspiller med utøvere og publikum. Her presenterer jeg noen konkrete verktøy og begreper. Videre kommer jeg frem til noen konklusjoner omkring en sosiosemiotisk kommunikasjonsmodell (Kress 2010) som kan muliggjøre dialogisk kommunikasjon. Jeg kommer også frem til noen konklusjoner om på hvilken måte multimodal kritisk diskursanalyse kan hjelpe forskeren i å sette ord på egen praksis, inngang til praksis, egen rolle i praksis og egen påvirkning i forskningen.

Takk til:

Skuespiller, Sveinung Næss

Samisk konsulent, Meerke K. L. Bientie

Hovedveileder, Bjørn Rasmussen

Veileder, Gunnar Fretheim

Sverresborg Trøndelag Folkemuseum

Fritt Ord

NTNU

Vigdis Aune

Kjell Åge Nilsen

Rickard Åkesson

Even Aune

1. INNLEDNING	1
1.1. Oppgavens struktur	2
1.2. Bakgrunn: «Samene som levde i sametiden»	3
1.2.1. Hypotese	5
1.3. Problemstillinger og intensjon	5
2. TEORETISKE RAMMER	8
2.1. Performativ museologi	8
2.1.1. Teatral hendelse	10
2.2. Sosialesemiotikk og multimodalitetsteori	11
2.2.1. Modalitet	11
2.2.2. Affordans og redundans	13
2.2.3. Produsenten som retor og designer	13
2.2.4. Kommunikasjonsmodell og suffli	14
2.2.5. Oppsummering av teoretiske rammer	16
3. METODE	18
3.1. Et praksisbasert forskningsprosjekt	18
3.1.1 Underliggende vitenskapsteoretiske premisser	18
3.1.2. Et performativt paradigme	20
3.2. Praksis som forskning	20
3.3. Den reflekterende praktiker	21
3.3.1 Teori i praksis	23
3.4. Dokumentasjon og refleksjon	25
3.4.1. Evalueringer og intervjuer	25
3.4.2. Elevtegninger	26
3.5. Multimodal kritisk diskursanalyse	27
3.5.1 Multimodale analyseverktøy	29
4. OLE OG ANNA	31
4.1. Handlingssammendrag	31
4.1.1. Etablering av teatral hendelse	32
4.1.2. Partitur	32
4.2. Funksjoner - fasilitator og improvisatør	40
4.3. Visualitet og materialitet	41
5. ANALYSE	46

5.1. Transformasjoner og transduksjoner	46
5.1.1. Tydelig meningsbæring	48
5.2. Lærerens interesser	50
5.2.1. Lukket form	51
5.2.2. Modal redundans	51
5.2.3. Tap av tilstedeværelse	52
5.3. Elevenes mot-suffli	53
5.3.1. Lavvoens fremtredenhet	53
5.3.2. Materiell definisjonsmakt	55
5.3.3. Modal affordans	58
5.4. Kommunikativ handlingsramme	59
5.4.1. Nåtid og fortid møtes	60
5.4.2. Humor	60
5.5. Kulturell kontekst	62
5.5.1. Valg av prøve - og formidlingslokaler	63
5.5.2. Valg av målgruppe	65
5.5.4. Oppsummering av analyse	66
6. DRØFTING	67
6.1. Makronivå	67
6.2. Mikronivå	68
7. KONKLUSJON	70
7.1. Praksis lever videre	72

1. INNLEDNING

Mitt praktisk-kunstneriske prosjekt ble utviklet i 2016, i oppløpet til Tråante 2017, - jubileumsår for den samiske grunnloven. Min arbeidsplass Sverresborg Trøndelag Folkemuseum (STFM), ønsket en sentral rolle som arena for jubileet. Interessen for samisk kulturformidling var stor, både hos ledelsen ved museet og hos Den kulturelle Skolesekken (DKS). Jeg så det som mitt ansvar som programansvarlig ved STFM å utvikle ny samisk kulturformidling. Jeg hadde tidligere jobbet med samisk tematikk og formidling av samisk kultur var noe som både interesserte og engasjerte meg. Videre var det i min interesse som teaterstudent å løse denne oppgaven med teaterfaglige metoder og virkemidler.

Gjennom praktisk erfaring med museumsformidling har jeg erfart noe jeg betrakter som en konvensjonell strukturalistisk holdning til læring: at læring baserer seg på et avsender-mottaker prinsipp hvor mottaker har liten mulighet for deltakelse eller påvirkning. Jeg har også erfart at det stadig refereres til en rekke store estetiske konvensjoner. Disse er knyttet til materialitet og visualitet som tjener visse formål. Jeg har også erfart at de to konvensjonene opererer i synergi - med å gjensidig forsterke hverandre. I det praktiske prosjektet ville jeg derfor undersøke om jeg kunne utfordre disse konvensjonene, - om min praksis kunne bidra til å videreutvikle formidlingspraksisen.

Den praktiske delen av forskningen bestod av produksjon, gjennomføring og dokumentasjon av formidlingsopplegget «Ole og Anna - Samisk anno 2016». I denne oppgaven vil jeg kun referere til formidlingsopplegget som «Ole og Anna». Den teoretiske delen av forskningen er denne skriftlige refleksjonen, - analysen av praksis og funn. Jeg benytter meg av teori om praksisledet forskning og den reflekterende praktiker (Schön 1983, 1987, Nelson 2013, Gjørum & Rasmussen (red.) 2012, Rasmussen 2014), teater og performance (Sauter 2006, Bönish 2010) og av konsepter og begreper fra sosiosemiotikk, multimodalitetsteori og multimodal kritisk diskursanalyse (Kress 2010, Kress og van Leeuwen 2006, van Leeuwen 2005, Machin 2011, 2013, Machin & Mayr 2012).

Konsepter og begreper fra multimodalitetsteori tillater meg å studere teksten på detaljnivå og å undersøke utviklingen av tekst i kontekst. Jeg ser på sammenhengen mellom teksten og konteksten, - mikro - og makronivået. På et mikronivå beskriver jeg hvordan jeg utviklet det

visuelle og materielle uttrykket i scenografien. På et makronivå drøfter jeg hvordan den kulturelle konteksten som omslutter den teatrale hendelsen påvirket valg og bortvalg i utformingen av formidlingsopplegget. Jeg undersøker hvilke maktforhold og interesser som ligger til grunn for påvirkningen og hvilke konsekvenser dette fikk for kommunikasjonen i formidlingssituasjonen. Slik setter jeg ord på mitt eget arbeid som reflekterende praktiker i et praksisledet forskningsprosjekt.

1.1. Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven er delt inn i sju deler:

Kapittel 1: I den innledende delen vil jeg kort presentere bakgrunnen for prosjektet. Deretter vil jeg presentere forskerens hypotese, intensjon og problemstillinger.

Kapittel 2: I teorikapittelet presenterer jeg de teoretiske rammene som denne oppgaven bygger på. Dette er konsepter og begreper knyttet til et performativt tankesett omkring museumsformidling samt teori, konsepter og begreper fra sosialemiotikk og multimodalitetsteori.

Kapittel 3: I metodekapittelet beskriver jeg først noen sentrale underliggende vitenskapsteoretiske premisser. Videre plasserer jeg mitt forskningsprosjekt i et performativt forskningsparadigme, redegjør for praksis som forskning og for min rolle som reflekterende praktiker. Jeg forklarer også valg av metode og ser på sammenhengen mellom teori og praksis. Deretter beskriver jeg forskerens dokumentasjons og refleksjonsformer. Til slutt beskriver jeg multimodal kritisk diskursanalyse.

Kapittel 4: I dette kapittelet gir jeg en beskrivelse av formidlingsopplegget «Ole og Anna» og dets bestanddeler. Jeg gir et handlingssammendrag og en presentasjon av partituret. Videre beskriver jeg fasilitator og skuespillers funksjoner i formidlingsopplegget. Til slutt beskriver jeg de scenografiske elementene.

Kapittel 5: I analysen vil jeg svare på problemstillingene for DRA3191 og DRA3192 gjennom å utlede funn og innsikter knyttet til å skape en kompleks scenetekst i min gitte og

intenderte museums kontekst. Dette undersøkes med konsepter og begreper fra multimodalitetsteori og multimodal kritisk diskursanalyse.

Kapittel 6: I drøftingen vil jeg konkludere i forhold til problemstillingene for 3191, for utviklingen av formidlingsopplegget «Ole og Anna». Jeg kommer frem til noen refleksjoner og artikuleringer omkring utvikling av formidling i performativ museologi.

Kapittel 7: I konklusjonen vil jeg særlig ta for meg problemstillingen for 3192. Dette med utgangspunkt i arbeidet med det konkrete caset «Ole og Anna».

1.2. Bakgrunn: «Samene som levde i sametiden»

I 2014 utviklet jeg, i samarbeid med STFMs museums pedagog, et formidlingsopplegg om samisk kultur for 6. trinn DKS Trondheim kommune. Formidlingsopplegget tematiserte samisk byggeskikk, hverdagsliv i gamma og det å være samisk i *gamle dager*. Målet var å bidra til økt kunnskap og forståelse for den samiske kulturen. Formidlingsarenaen var ei samisk gamme som sto i museets samiske avdeling. Gamma ble satt opp på 1930-tallet den gangen museet hadde ekte samer på utstilling. Sommeren 1935 bodde blant annet familien Mortensson her, med reinsdyr og hund (Fig 1). Etter kort tid i rampelyset forsvant den samiske familien. Gamma ble stående tom og til forfall - som et vitnesbyrd om norsk imperialisme (Fig 2).

Jeg var selv formidler i opplegget om byggeskikk og hverdagsliv i gamma og erfarte at formidlingen fungerte dårlig og mot sin hensikt. For det første var tidsbestemmelsen utydelig og elevene forsto ikke at det dreide seg om *gamle dager*. Når de stilte spørsmål, refererte de til den diffuse fortiden som *sametiden*. De forsto ikke at samer og samisk kultur er levende også i dag. For å illustrere hva en same er, ble det vist frem sort-hvit foto av samer og reinsdyr. Fotoene var skrevet ut på krøllete plansjer.

For det andre virket elevene skeptiske. De forsto ikke hvordan noen kunne bo slik, som «huleboere» i en skitten, falleferdig gamme som var alt annet enn hjemmekoselig. Gamma var kald, fuktig og rå og når det ble fyr i den, ble den fylt av sur røyk. Den var mørk, skummel og full av edderkopper. Mer alvorlig var kritikken som kom fra samiske besøkende:

de kjente seg ikke igjen i det vi formidlet. Kritikken gikk ikke på faktafeil i formidlerens manus, den gikk på den romantiserende fremstillingen av samer som eksotisk og annerledes og som en statisk, humorløs - nesten primitiv gruppe. For det tredje var formidlingen tekstorientert og omfattet mange tema. Dette førte til monologisk formidling hvor det sjeldent ble åpnet for dialog og interaksjon.



Fig 1: Familien Mortensson Foto: Schrøderarkivet



Fig 2: Samisk avdeling ved STF M Foto: Digitalt museum

For å oppsummere viser den kritiske gjennomgangen tre hovedproblem. Det ene problemet er knyttet til hvordan materialitet kommuniserer. De gamle, døde gjenstandene kommuniserte fortid. Det visuelle materialet bidro til overkommunikasjon, for eksempel ved at det ble vist frem bilder av samer mens det ble snakket om samer. Materialiteten forsterket også en uautentisk (ubehagelig) sanselig realisme som bidro til fremmedgjøring. Det andre problemet er knyttet til formidlingsoppleggets kommunikasjonsmodell og et godt befestet strukturalistisk læringssyn hvor makten over innholdet ligger hos avsender og hvor mottaker passiviseres. Det tredje problemet er knyttet til mangel på humor. Formidlingen var gravalvorlig og veldig kjedelig.

Vi famlet bokstavelig talt i mørket, i ei gamle fra 1930-tallet hvor fremmedgjøringen og annerledesheten satt godt i veggene.

1.2.1. Hypotese

Jeg konkluderer kritikken med en innledehypotese: Konsepter, begreper og metoder fra teater, performance og multimodalitetsteori kan bidra til en forbedring av museumsformidling om samisk kultur.

1.3. Problemstillinger og intensjon

Min intensjon med det praktisk-kunstneriske prosjektet var å undersøke hvordan jeg kunne videreutvikle formidlingen av sør-samisk kultur for målgruppen 1.-4. trinn. Jeg ønsket at gjennomføringen av det praktisk-kunstneriske prosjektet ville generere empiri som kunne tjene som grunnlag for en skriftlig multimodal analyse av eget arbeid som produsent og reflekterende praktiker. Dette for å undersøke hvordan multimodalitetsteori kan bidra til å belyse utvikling av performativ museologi.

Mine problemstillinger for det praktisk-kunstneriske prosjektet DRA3191 lød som følger:

1. Hvordan skape troverdig formidling av samisk kultur med iscenesettelse, improvisasjon og humor som virkemiddel?

og

2. Hvordan bidrar fasilitatoren med sin kompetanse, både i forkant av og under iscenesettelsen, til å skape samspill hvor humor er et vesentlig virkemiddel?

I «troverdig formidling» lå et ønske om at innholdet skulle utvikles i samarbeid med representanter fra det samiske miljøet. I «iscenesettelse» lå ønsket om å lage en dialogisk teatral hendelse hvor teksten ble skapt sammen med deltakerne. I ønsket om å jobbe med «improvisasjon og humor som virkemiddel» lå en forventning til at improvisert praksis ville innby til dialogisk kommunikasjon, variasjon, lek og humor. I «iscenesettelse» lå det også en forståelse av at det visuelle og materielle var av særlig betydning for kommunikasjonen.

I mitt praktisk-kunstneriske arbeid fungerte jeg som helhetlig produsent: som retor, designer (se kapittel 2.2.3 s. 13) og som fasilitator for og i selve formidlingsopplegget. Jeg anså «fasilitatorens kunnskap» som en bred kunnskap som strakk seg ut over det konkrete kommunikative arbeidet i formidlingssituasjonen. Med formuleringen «hvordan bidrar fasilitatoren med sin kompetanse» siktet jeg derfor også til fasilitators kunnskap om den kulturelle konteksten og om hvordan tekst skapes i kontekst. Dette med en visshet om at alle kommunikative handlinger sees i lys av den konteksten de finner sted i. Jeg var interessert i å undersøke hvordan jeg arbeidet som retor, designer og fasilitator - hvordan jeg justerte eget budskap med tanke på kontekst og mottakernes interesser. Jeg ville undersøke hvilke styrende interesser som kom til syne og hvordan dette påvirket kommunikasjonen i formidlingssituasjonen. Videre er det slik at det i mitt ønske om å arbeide med humor som «vesentlig virkemiddel», lå en politisk kritikk som var rettet mot museet som autoritær formidlingsinstans. Fokuset på humor er i løpet av prosjektets fremskridelse blitt dempet, og jeg fokuserer bredere på kommunikasjon.

På grunnlag av dette er problemstilling nr 2. modifisert til:

2. Hvilke interesser påvirker produsenten og hvilke konsekvenser får dette for kommunikasjonen i formidlingssituasjonen?

I den videre forskningsprosessen undersøker jeg hvordan konsepter og begreper fra multimodalitetsteori kan belyse mine funn. Dette for å kunne besvare problemstillingen for DRA3192:

Hvordan kan multimodalitetsteori bidra til å belyse utvikling av formidling innen performativ museologi?

Jeg ønsker å kunne komme frem til kunnskap som kan være anvendbart for en produsent og reflekterende praktiker i utviklingen av performativ museologi.

2. TEORETISKE RAMMER

I dette kapittelet presenterer jeg de teoretiske rammene for oppgaven. Dette er teori knyttet til et performativt tankesett omkring museumsformidling og teori om multimodalitetsteori. Kapittelet er delt inn i to deler.

2.1. Performativ museologi

Formidling av samisk kultur på museum fikk en renessanse på 1980-tallet. Dette sammenfaller med fremveksten av *den nye museologien* og utviklingen i samebevegelsen som fikk momentum etter Altasaken på 1970 og 1980-tallet. Ny museologi er ideologi som skal bidra til å gi museene ny retning, relevans og funksjon. Ideologi kan defineres som representasjoner av verden som bidrar til å etablere og opprettholde maktrelasjoner, dominans og utnyttelse (Fairlough 2003:218). Museologien som ideologi var i lang tid relativt stabil, helt til den ble konfrontert med nye demokratiske idealer. Det *nye museet* skulle etterstrebe rollen som aktiv samfunnsaktør hvor brukeres medvirkning sto sentralt. Slik skulle museene fornye sin autonomitet ved å vektlegge sin ideologiske karakter og rolle som politiske styringsverktøy. Jeg vil hevde at en måte å møte den nye ideologiens visjon på, var å ta tak i samiske tema.

Jeg vil beskrive den nye museologien som en *performativ museologi* fordi den oppfordrer til handling og samhandling i alle ledd. Min forståelse av performativitetsbegrepet tar utgangspunkt i arbeidene til Erving Goffmann (2007), Richard Schechner (2002), Martin Carlson (1996) og Austin (2007). Å arbeide med utgangspunkt i den nye museologien er et demokratisk arbeid og innebærer blant annet at en skal legge til rette for at forskning og formidling er relevant for - og tilpasset brukerne (Vergo 1989, Davis 2008, Black 2005, 2012). Hva forskning angår, fordrer dette at museumsansatte undersøker og formidler dagsaktuelle tema og fenomener. Tema kan undersøkes i samarbeid med publikum som blant annet kan bidra med subjekt-orienterte vitnesbyrd og vinklinger. For å sette det på spissen kan en si at det kun ved hjelp av publikum, kan åpnes for formidling som er relevant for publikum. Slik kan tilnærmingen til forskning - og utførelsen av formidling, bidra til utvikling, både på individuelt brukernivå og i samfunnet generelt. Museene oppfordres med andre ord til å være dialoginstitusjoner, som både stiller spørsmål og som stimulerer til at det

stilles spørsmål. Videre er det slik at arbeid innenfor ny museologi fordrer at formidlingsformen er tilpasset brukeres ønsker. Dette innebærer en undersøkelse av hvordan publikum ønsker å møte og å oppleve innholdet (Black 2005, 2012, Simon 2010, Davis 1995). En kan si at formidlingsformen går fra å være orientert omkring monolog til å være orientert omkring dialog, aktivitet og interaktivitet. Like så kan en si at det faglige og historiske innholdet går fra å være orientert omkring elitens verdier og universalisme til å være orientert omkring partiklularisme, -innhold med lokal forankring (Nyrud 2008, Vestheim 1994).

Jeg opplever at diskursen omkring kvalitet i «form» trekker konkret på artikulasjoner omkring begrepet *interaktivitet*. I diskursen oppfatter jeg begrepet «form» som svært flytende og begrepet interaktivitet som et salgs *nodalpunkt*. Et nodalpunkt er en flytende betegnelse med privilegert status som har definisjonsmakt ovenfor andre tegn i diskursen. Det fylles med innhold i praksis og får fiksert mening gjennom praksis (Jørgensen & Phillips 1999:37-40). Jeg opplever med andre ord at det finnes en idé om hva som er å regne som interaktiv formidling, uten at det finnes noe konsensus omkring hva interaktiv formidling er eller hva det konkret skal føre til, annet enn brukermedvirkning. Jeg var likevel interessert i å lage såkalt «interaktiv formidling» og jeg visste at dette ville stille andre og nye krav til meg og museet som fasilitator.

I kjølvannet av den nye performative museologien oppstår derfor behovet for det jeg velger å kalle en *performativ pedagogikk*. Jeg vil hevde at denne pedagogikken blant annet innebærer at den museumsansatte må jobbe tettere på brukerne og tydeligere med sted og hendelse. Hun må gå fra å formidle en forståelse til å fasilitere for at det dannes ulike forståelser. I dette arbeidet ser jeg behovet for en ny kommunikasjonsmodell som fronter et poststrukturalistisk læringssyn (se kapittel 2.2.4.s. 14 og kapittel 3.1.1. s.18). Videre hevder jeg at dette konkret kan føre til at forholdet mellom avsender og mottaker endres, og at brukerne slik kan gå fra å være passive tilskuere til å være aktive deltakere. I sin doktorgradsavhandling *Feedbacksløyfer i teater for svært unge tilskuere* refererer Siemke Bönish (2010) til det hun kaller *det performative tankesettet*. Bönish har analysert hvordan barns synlige og hørbare bidrag skaper en gjensidig påvirkning i teater. Innenfor denne definisjonen både sees og defineres innholdet i forestillingen av kommunikasjonen som oppstår mellom aktørene og publikum. En kan oppleve at skillene viskes ut og at alle deltakende parter blir performative

og medvirkende. Slik kan en si at forestillingen ikke sees på som en ferdig tekst, men som en hendelse hvor teksten og innholdet varierer fra gang til gang (Böhnisch 2010:86-87). Dette tankesettet skiller seg fra den strukturalistisk orienterte tanken om at forestillingen er et avsluttet verk, hvor publikum først og fremst blir sett på som passive mottakere.

2.1.1. Teatral hendelse

Begrepet *teatral hendelse* er hentet fra teaterviter Willmar Sauter og hans bok «*Eventness - A concept of the theatrical event*» (Sauter 2006). En teatral hendelse kan i følge Sauter være: En interaksjon mellom aktører og tilskuere, i løpet av en gitt tid, på et spesifikt sted og under visse omstendigheter (Sauter 2006). Sauters komponent-modell for den teatrale hendelsen (Sauter 2006:19) tilbyr et begrepsapparat for analyse av hendelsens mange tidsrom: prosessen i forkant, underveis og i etterkant, samt hvordan komponentene har påvirket hendelsen. Jeg forstår Sauter som en såkalt «strukturalistisk semiotiker» (se kapittel 3.1.1 s.18). Videre forstår jeg Sauters komponent-modell som en kommunikasjonsmodell for resepsjonsanalyser. I denne oppgaven skal jeg ikke foreta en holistisk analyse av de komplekse relasjonene og verdiene den teatrale hendelsen består av. Jeg skal heller ikke foreta en resepsjonsanalyse. Men, fordi jeg forstår mitt formidlingsopplegg som en teatral hendelse velger jeg likevel å benytte meg av dette begrepet i denne oppgaven. Jeg vil også bruke Sauters begrep *kulturell kontekst*. Begrepet kulturell kontekst er hentet fra komponent-modellen (Sauter 2006:19). Den kulturelle konteksten, slik Sauter beskriver den, er nettverkene av økonomiske-, politiske-, ideologiske og mediale strukturer - av makt, penger og status - som påvirker en teatral hendelse (Sauter 2006:84). Sauter hevder at teater er avhengig av den kulturelle konteksten for å kunne ha en funksjon og mening i samfunnet. Som en konsekvens vil teateret alltid gjenspeile strømninger fra den kulturelle konteksten det befinner seg i. Videre hevder Sauter at teatret er en arena som både reflekterer, produserer og fremstiller ideologier (Sauter 2006:93). For å sette det på spissen kan en si at kommersielt produsert kunst er avhengig av å samsvare med de politiske ideologier og holdninger til kunst og kultur som regjerer i samfunnet generelt. Dette for at kunsten skal kunne være levedyktig. Som tidligere nevnt er jeg kulturarvsprodusent som jobber opp mot næringslivet. Det vil derfor være interessant å undersøke i hvor stor grad mitt arbeid gjenspeiler strømninger fra min kulturelle kontekst.

2.2. Sosialemiotikk og multimodalitetsteori

Multimodalitetsteori har sitt utspring i fag-tradisjonen sosialemiotikk og kombineres ofte med sosialemiotisk teori (Engebretsen 2010, Van Leeuwen 2005, Jewitt og Oyama 2001). Sosialemiotikken var i utgangspunktet en teori om funksjonell språkbruk utviklet av språkviteren Mikael Halliday på slutten av 1980-talet. Halliday utvider det lingvistiske forskningsfeltet til å omfatte mer enn det skriftlige språket. Dette til hvordan semiotiske system formes av sosiale interesser og ideologier og til hvordan tegnsystemener tilpasses etter hvert som samfunnet forandres (Halliday 1978). Et sentralt utgangspunkt for sosialemiotikken er tanken om at en hver realisering av menneskeskapt mening skjer i konkrete sosiale situasjoner og kontekster. Av dette følger en oppfatning av at mening ikke kan fastlåses som noe statisk og gitt, men som noe som oppstår gjennom dynamiske og produktive prosesser. Mening kan ligge latent og kan aktiviseres i møte med sosiale deltakere. Fordi en hver mening realiseres i en sammenheng, er kontekst et sentralt begrep (Van Leeuwen 2005, Jewitt og Oyama 2001).

Den mer tradisjonelle strukturalistiske semiotikken er kjent som «læren om tegnene» (Saussure 1857–1913). Til forskjell fra denne bruker sosialemiotikken begrep som *ressurs* isteden for *kode* og *meningspotensial* isteden for *tolkning*. Dette fordi sosialemiotikken er opptatt av å gjøre rede for variasjonen i de ulike semiotiske praksisene og anser semiotiske ressurser som noe mennesker skaper og tilpasser for å skape mening. Ikke som tegn som tilhører uforanderlige koder (Hodge & Kress 1988, Jewitt og Oyama 2001, Van Leeuwen 2005, Kress 2001, 2010). Sentralt i multimodalitetsteorien står forståelsen av semiotiske ressurser, eller *modaliteter*.

2.2.1. Modalitet

En semiotisk modalitet er en organisert oppsetning av semiotiske ressurser. Med semiotiske ressurser menes de ressursene, de byggematerialene, som er tilgjengelig ved skapelsen av meninger og tekster. Semiotiske ressurser er med andre ord meningsskapende materialer som kan brukes for kommunikasjon. Når flere slike ressurser organiseres og brukes samtidig, kan

de beskrives som semiotiske modaliteter (Kress 2009, Kress 2010:79-96). Modaliteter er de materielle formene for mening, eller som Kress formulerer det: «*Mode is a socially shaped and culturally given resource for making meaning. Image, writing, layout, music, gesture, speech, moving image, soundtrack are examples of modes used in representation and communication*» (Kress 2009:54). Å avsløre hva som er en modalitet og hva som er de ulike modalitetenes karakteristikk, har vist seg å være vanskelig. Særlig fordi modalitetens grenser er uavklarte og fordi modaliteter kan være vanskelige å fastslå (Bateman 2011, Machin 2013). En kan likevel si at en modalitet er noe en kan materialisere mening med, enten det er skrift, farge, bilder, gester, tale, materialer eller musikk.

I likhet med semiotikken har også sosialsemiotikken ideen om tegnet (sign) som utgangspunkt. Tegn er elementer der et uttrykk, en mening (signified) og et innhold, en materiell form (signifier) har blitt satt sammen (Jewitt og Oyama 2001). I sosialsemiotisk forstand har tegnet tre karakteristikk. Den første karakteristikken anerkjenner at relasjonen mellom (materiell) form (signifier) og mening (signified) er motivert. Det vi si at forholdet mellom dem ikke er tilfeldig (Kress 1993, 2001, 2010). Dette betyr at «denne formens egenskaper» er valgt ut og tatt i bruk av tegn-produsenten fordi disse egenskapene var passende for å tjene som middel for å uttrykke denne spesifikke meningen. Den andre karakteristikken anerkjenner at tegnet alltid er formet av miljøet som det er laget i, og av sin plass i miljøet. Modaliteter benyttes alltid i henhold til aktørers interesser og situasjonens betingelser. En modalitet har dermed både en konvensjonell og en situasjonell side (Kress & van Leeuwen 2001, Kress 2010). Den tredje karakteristikken tilsier at hver modalitet tilbyr ulike potensialer for å skape mening: at alle modaliteter har ulik og spesifikk affordans. Begrepet affordans kommer fra det engelske ordet «afford». En kan derfor spørre: hva har denne modaliteten råd til? Hva evner den å gjøre med sine midler? (Kress 2010). Jeg vil utdype dette nærmere i avsnitt 2.2.2. s. 13.

Når en bruker begrepet *multimodalitet* vil ordet multi, som betyr flere, referere til bruk av flere modaliteter i en komposisjon - i ett og samme meningsskapende produkt. Theo van Leeuwen definerer multimodalitet som «*The combination of different semiotic modes – for example language and music – in a communicative artifact or event*» (van Leeuwen 2005:281). I kombinasjon utgjør ressursene i en multimodal tekst flere meningslag som er lagt over hverandre. Hver modalitet bærer en del av meningen og hver modalitet representerer en

del av det totale meningsinnholdet som blir formidlet. Ingen lag blir forstått isolert, men spiller sammen for å kommunisere tekstens budskap (Kress 2010).

2.2.2. Affordans og redundans

Når de ulike modalitetene i en tekst hovedsakelig formidler den samme informasjonen, refereres det til som multimodal *redundans* (Kress 2003, 2010, Kress & van Leeuwen 2006). For mye redundans mellom ulike modaliteter, som for eksempel skrift og bilde, kan føre til at mottakeren kan oppfatte budskapet som overkommunisert, uinteressant og passiviserende. I multimodale tekster der modalitetene er funksjonelt spesialiserte opplever vi ikke en slik overkommunikasjon. Vi opplever da en sterkere utnyttelse av modalitetenes potensiale, hvor hver modalitets verdi blir større i samspill med de andre modalitetene. Det er dette Kress beskriver som modal *affordans* (Jewitt & Kress 2003, Kress 2010). En kan derfor si at en god multimodal tekst kombinerer modaliteter, slik at den helhetlige teksten fungerer optimalt i forhold til de ulike intensjonene tekstprodusenten kan ha med teksten i ulike sammenhenger. Funksjonell spesialisering av modaliteter overlater gjerne et større tolkningsarbeid til mottakeren enn det de sterkt redundante tekstene gjør. En kan hevde at tekster med høy grad av funksjonell spesialisering åpner for et større tolkningsrom, mens sterkt redundante tekster i større grad presenterer kompakte sannheter. Jeg ønsker å undersøke om min tekst er redundant eller affordant, og hvilke konsekvenser dette fikk for kommunikasjon og meningsdannelse i formidlingen.

2.2.3. Produsenten som retor og designer

Kress (2010) hevder at *representasjon* og *kommunikasjon* er to forskjellige sosiale praksiser, og skiller i denne sammenhengen på *retoren* og *designeren* (Kress 2010:49). Representasjon fokuserer på tekst-produsentens politiske og ideologiske interesser i omgang med verden og hennes ønske om å materielt realisere sine meninger. Produsenten, heretter kalt retoren, vurderer den kommunikative sosiale, kulturelle konteksten som en helhet og har en politisk funksjon: å skape en justering mellom sitt eget budskap og publikums posisjon og interesser. I en representasjonsprosess ønsker retoren, i følge Kress, å forme sitt budskap slik at publikum

engasjerer seg i budskapet, og i beste fall samtykker. Retoren må spørre seg a) hva det er hun ønsker å uttrykke og b) hvilken interesse hun har ved å gi materiell form til sin mening (Kress 2010:48). Kress omtaler konteksten dette foregår i som en *kommunikativ handlingsramme* (the frame of action). Enkelt forklart vil det si det miljøet der realisering av mening finner sted - den kommunikative situasjonen (Kress 2010:133). Kress presiserer at denne handlingsrammen er retorisk - det vil si at retorens interesse og vurdering av miljøet for kommunikasjon former grunnlaget for kommunikasjonen. På grunnlag av retorens vurdering formes spørsmålet om hva som er de beste ressursene for å materielt realisere retorens mening innenfor den kommunikative handlingsrammen.

Kommunikasjon fokuserer på produsentens ønske og behov for å tilgjengeliggjøre representasjonen for andre -i interaksjon med publikum. Designeren har derfor en semiotisk hensikt og funksjon: å forme budskapet ved å bruke tilgjengelige ressurser (modaliteter) for representasjon. Dette med forståelse for retorens behov og mål samt med forståelse for publikums interesse. Dersom designeren lykkes med å møte og å samsvare med publikums interesser, (gjerne på en overraskende og ny måte), vil publikum engasjere seg (Kress 2010:49). Representasjon fokuserer på retoren og dens meninger, design fokuserer på retorens interesser i relasjon til andre. Kress påpeker er det ikke er uvanlig at de to oppgavene utføres av en og samme person (Kress 2010:50), slik det var i mitt pratisk-kunstneriske prosjekt. I analysen undersøker jeg min rolle som retor og designer. Hvordan jeg foretok justeringer mellom eget budskap og publikums interesser, i den kulturelle konteksten og innenfor den kommunikative handlingsrammen. Hva var min interesse? Og hvordan forholdt jeg meg til den kulturelle konteksten?

2.2.4. Kommunikasjonsmodell og suffli

Kress slår fast at alle tekster er ute etter å manipulere og påvirke din meningsdannelse, slik at du gir ønsket mot-suffli (Kress 2010:174-176). Kress presenterer i så måte en kommunikasjonsmodell som tar høyde for begge parter interesse og agenda. Modellen representerer et poststrukturalistisk læringssyn og et horisontalt, vekselvirkende maktforhold mellom avsender og mottaker (Kress 2010:32-35). Jeg vil nå forklare kommunikasjonsmodellen med utgangspunkt i det sentrale begrepet *suffli* (prompt).

Kress hevder at all kommunikasjon utgår fra at det oppstår suffli (Kress 2010:53). Dette betyr at mottakeren på en eller annen måte gir en eller annen respons på det som kommuniseres, - at det oppstår *mot-suffli*. Når en mening realiseres i en sosial interaksjon tilbyr (det multimodale) designet ulike muligheter for at mottakeren skal kunne gi mot-suffli. Dersom mottakeren ikke gir mot-suffli oppstår ingen kommunikasjon. Eller som Kress sier det: «*only if there has been interaction has there been communication*» (Kress og van Leeuwen 2001:35). Mot-suffli fordrer at det forekommer en tolkning. For at en tolkning skal kunne forekomme fordrer det at mottakeren blir engasjert - at mottakeren på en eller annen måte interagerer med designet (Kress 2010:43-46). Og selv om avsenders intensjon er å gi suffli (oppfordre til respons eller handling), oppstår suffli kun dersom det blir tatt i mot som suffli av mottakeren. En kan si at et godt multimodalt design evner å engasjere mottakeren på en slik måte at mottakeren gir mot-suffli. Å gi mot-suffli kan være å stoppe opp ved plakaten på butikken. Plakaten klarte på en eller annen måte å fange din interesse og oppmerksomhet, enten dette var i negativ eller positiv forstand. Dersom designet over hode ikke lykkes med å fange din oppmerksomhet, (du går rett forbi), har det ikke oppstått noen suffli og dermed ingen kommunikasjon. Dersom du la merke til plakaten, men likevel ikke stoppet opp, har du nektet å gi mot-suffli. Dette er også en form for suffli fordi det har forekommet en tolkning og det har dermed oppstått en form for kommunikasjon. Det å nekte å gå inn i en kommunikativ handling er også en handling (Kress 2010). Fordi tolkningen er sentral, er også tolkeren det. Uten mottakeren, den som tolker, finnes ingen kommunikasjon. Den multimodale teksten, designen og formen på sufflien avgjør på hvilket grunnlag tolkningen foregår. Dersom mottakeren ikke evner å forstå sammensettingen av modaliteter, eller finner designet uinteressant, kan en si at retoren og designeren har «tapt».

Innen scenekunst, hvor en for eksempel ser rekontekstualisering som en prosess fra roman til teaterforestilling, skjer det både en *transformasjon* og en *transduksjon* (Drangeid 2016:12). En transformasjon handler om å skape mening gjennom de samme modalitetene som allerede fantes i utgangspunktet, slik overgangen fra roman til teatermanus beholder skriften som dominerende modalitet. Transduksjon handler derimot om å ta i bruk nye modaliteter, slik vi ser i overføringen fra manus til teateroppsetning (Kress 2010:124-125). En hver mot-suffli har gjennomgått en *transformasjon* eller en *transduksjon* hos mottaker. I tolkningsprosessen transformeres det opprinnelige budskapet ved at mottaker velger ut det som er mest

interessant for henne og det som passer inn i hennes oppfattelse av verden. En ny mening, sammensatt av de samme eller av nye semiotiske ressurser formes og kommuniseres tilbake (Kress 2010:123-125). Dette er altså en indre prosess og en transformasjon eller en transduksjon av semiotiske ressurser. En kan for eksempel lytte til tale og gjøre en indre tolkning som leder til en transformasjon eller transduksjon. En vil da enten svare med tale (transformasjon), eller velge noe annet, som for eksempel å utføre en handling (transduksjon). I denne prosessen veksler rollen som retor mellom de to kommunikative partene. En kan også snakke om transformasjoner og transduksjoner som noe som skjer i en ytre prosess, i arbeid med scenografi. I mitt arbeid med designet utførte jeg en rekke transformasjoner og transduksjoner som angikk representasjon av samisk kultur. Dette vil jeg beskrive i analysen i kapittel 5.

Sett slik er kommunikasjon en prosess med minimum to faser. Fase en domineres av retoren, og hennes intensjon om å formidle en beskjed og at denne beskjeden skal bli tatt som suffli. I fase to er det interessen og oppmerksomheten til tolkeren står i fokus. Tolkeren gjør et utvalg av informasjonen i sufflien, en innramming og en fortolkning. Meningsdannelsen i denne fortolkningen kan, avhengig av interesse, transformeres eller transdukeres til et nytt tegnsystem som former et nytt budskap (Kress 2010). I lys av denne teorien er det interessant å undersøke hvordan jeg med mitt design la opp til suffli og hvordan elevene ga mot-suffli.

2.2.5. Oppsummering av teoretiske rammer

Modaliteter er semiotiske ressurser som gjør det mulig for meg å materialisere min mening. Min mening angår formidlingen av samisk kultur. Dersom jeg ønsker å kommunisere denne meningen, må jeg finne ut hvordan jeg kan gjøre den tydelig og materiell slik andre kan forstå den, se den, høre den og kanskje til og med ta på den. Innenfor rammene av ideologien, bør dette gjøres på en måte hvor formidlingen er relevant, dagsaktuell og kan bidra til utvikling. Publikum skal involveres i utviklingsprosessen og formidlingsformen skal tilpasses brukernes ønsker. For å kunne løse dette ser jeg til en performativ pedagogikk, ideen om den teatrale hendelsen og det performative tankesettet. Jeg tar også høyde for den kommunikative handlingsrammen og den kulturelle konteksten.

Multimodalitetsteori muliggjør en analyse av hvordan mening materialiseres og settes sammen. Teorien tillater meg også å studere de ulike modalitetene i et design på detaljnivå, ikke bare med et tilbakeskuende bikk, men også i selve designarbeidet. Dette kan tillate meg å avsløre skulte ideologier og maktforhold. Jeg har en formening om at én modalitet alene ikke vil være tilstrekkelig for å kommunisere mitt budskap. Fordi ulike modaliteter har ulikt menings-potensiale, kombinerer jeg derfor flere modaliteter og lager en helhetlig komposisjon som jeg håper at vil eksemplifisere og kommunisere det jeg ønsker å mene. Min utvelgelse av modaliteter preges av konvensjoner, hvor ulike typer modaliteter har blitt kulturelt spesialisert for ulike typer oppgaver. Modalitetene er sosialt produserte, tilhører min kultur og er vanlige i min kultur, fordi samfunnet har brukt disse modalitetene over lange tidsperioder, i liknende sammenhenger. Likevel er det slik at jeg har en formening om at den konvensjonelle sammensetningen av modaliteter i en museumskontekst ikke materialiserer - og dermed ikke kommuniserer - min mening på en god måte. Jeg vil derfor undersøke modalitetenes menings-potensiale og prøve nye sammensetninger.

Multimodalitetsteori baserer seg på en grunnholdning som på den ene siden tilsier at alle tekster er ute etter å manipulere og å påvirke vår mot-suffli. Når jeg setter sammen modaliteter er det med en oppfatning av kommunikasjon og makt: jeg har en mening som jeg vil nå frem til en mottaker med. Modalitetene i komposisjonen er arrangert etter mine interesser som den som kommuniserer. I komposisjonsprosessen tar jeg kontinuerlige valg og bortvalg. Valgene jeg tar baser seg også på min oppfatning av hvem mottakeren er og hva som vil vekke interesse og engasjement. På den andre siden er alle transformasjoner og transduksjoner av mening (mot-suffli) foretatt på grunnlag av at mottaker velger ut informasjon på bakgrunn av sine interesser. Dette fører til at spørsmålet om individuelle interesser står sentralt.

3. METODE

I dette kapittelet forklarer jeg noen sentrale underliggende vitenskapsteoretiske premisser hvor det relasjonelle synet på kunnskap står sentralt. Videre plasserer jeg mitt forskningsprosjekt i et performativt forskningsparadigme, redegjør for praksis som forskning og for min rolle som reflekterende praktiker. Videre beskriver jeg de teoretiske perspektivenes anvendelse i praksis-forskningen. Deretter beskriver jeg forskerens dokumentasjons - og refleksjonsformer. Til slutt presenterer jeg multimodal kritisk diskursanalyse.

3.1. Et praksisbasert forskningsprosjekt

Den praktiske delen av forskningen bestod av produksjon, gjennomføring og dokumentasjon av formidlingsopplegget «Ole og Anna». Prosjektet ble gjennomført i perioden 22.08-16.12.2016 (vedlegg 10). Prøver og formidling har funnet sted i lokaler ved STFM i Trondheim. Jeg har fungert som helhetlig konseptutvikler, som retor og designer. Dette innebærer arbeid som produsent, scenograf og som fasilitator i prøve - og formidlingsperioden. Som produsent har jeg gjennomført nødvendige praktiske forberedelser og kartlagt det kommunikative handlingsrommet. Jeg har også vært bevisst på den kulturelle konteksten. Som scenograf har jeg jobbet med rom, estetikk, materialitet og visualitet med utgangspunkt i multimodalitetsteori. Jeg har jobbet med tema og innholdsutvikling ved å samarbeide med samisk konsulent, ved å fasilitere for testgrupper og ved å evaluere arbeidet med skuespiller, kontaktlærere og samisk konsulent, samt ved å analysere elevenes tegninger.

3.1.1 Underliggende vitenskapsteoretiske premisser

Når jeg i denne oppgaven bruker betegnelsene strukturalistisk og poststrukturalistisk læringssyn, er det med en forståelse av sosiokulturell kontekst og sosialkonstruktivisme. Sosiokulturelle perspektiver bygger på en antakelse om at læring skjer gjennom bruk av språk og deltakelse i sosial praksis. Meningsdannelse og kunnskap blir, innenfor sosiokulturelle teorier, sett på som en konstruksjon som oppstår i samhandlingsprosesser mellom mennesker (Skaalvik & Skaalvik 2005, Säljö 2001). Sosialkonstruktivismens perspektiv betrakter menneskers virkelighetsforståelse som kontinuerlig formet av opplevelser de har, og situasjoner de befinner seg i (Jørgensen & Phillips 1999:15, Skrede 2015:76-78). Det er flere

teoretiske tilnærminger som kan klassifiseres som sosialkonstruktivistiske, men alle deler noen felles premisser: 1) en kritisk holdning til selvsagt kunnskap hvor objektiv kunnskap sees på som en umulighet, 2) at vårt syn på kunnskap om verden alltid er kulturelt og historisk preget, og at det derfor ikke finnes noen «verdifulle» sannheter, 3) at det alltid er en sammenheng mellom kunnskap og sosiale prosesser - at måten vi forstår verden på er skapt og opprettholdes av sosiale prosesser og, 4) at det alltid er en sammenheng mellom kunnskap og sosial handling (Jørgensen & Phillips 1999:12). Det jeg beskriver her er et relasjonelt syn på mening og kunnskap. I en forskningspraksis vil dette blant annet innebære at forskeren ikke kan innta en objektiv posisjon ovenfor forskningsobjektet og forskningsvirkeligheten (Rasmussen 2014:23-24). I så måte kan en si at refleksjonsformer som evalueringer og intervjuer, ikke er nøytrale verktøy som kan brukes for å måle noe som er gitt. De er verktøy som dynamisk påvirker og medierer realiteten av det som blir undersøkt (Rasmussen 2014:24).

I følge Jørgensen og Phillips (1999) er poststrukturalismen en del av den brede kategorien sosialkonstruktivisme (Jørgensen & Phillips 1999:19). Poststrukturalismen er en videreføring av strukturalismen, hvor noen prinsipper inkorporeres og andre revideres. Strukturalisme har røtter til strukturalistisk språkvitenskapelig tradisjon og bygger på en forståelse av språket som et system med en underliggende struktur, som ikke er bestemt av den virkelighet det refererer til (Jørgensen & Phillips 1999:19). Strukturalistiske tenkere er opptatt av å analysere språket og verden som et nettverk av koder. En kan si at strukturalistene har et ikke-relasjonelt forhold til kunnskap og mening. Tenkere innen poststrukturalismen avviser forestillingen om at det finnes en underliggende, tidløs struktur i språket som gir ord sin betydning. De hevder at språket er i stadig endring, at mening aldri kan fastslås og at språket bare kan stabiliseres midlertidig (Skrede 2015:73). Poststrukturalistene legger vekt på at språket kontekstualiseres og analyseres ulikt i ulike sosiale sammenhenger og vektlegger at språket endrer seg med historien og med interessene til sentrale aktører og institusjoner (Jørgensen & Phillips 1999:20-23). I sosialkonstruktivismens epistemologiske ånd tilsier dette at det ikke finnes noen absolutte sannheter og det åpnes for uendelige individuelle tolkningsmuligheter. Dermed avvises ideen om at det finnes én tolkning kan tilby en surprim, avslørende innsikt eller at det finnes én holistisk mening (Alvesson & Sköldberg 1994:152).

3.1.2. Et performativt paradigme

Forskningsfunnene i mitt praktiske prosjekt er utviklet innenfor et såkalt performativt paradigme (Haseman 2006). I vitenskapshistorisk sammenheng er det performative forskningsparadigmet relativt nytt, selv om det har vært aktuelt i omtrent 20 år (Denzin 1997). Begrepet har bakgrunn i humanistisk vitenskap, hvor *performance* som begrep og *den performative ytring* som teori har bidratt til ny tenkning rundt akademiske undersøkelser (Austin i Bial 2007). Den australske professoren Brad Haseman argumenterer i 2006 for det såkalte *performative forskningsparadigmet* med tilhørende *performativ research* (Haseman 2006, 2007). Haseman hevder at det er behov for et paradigme som redegjør for den praksis-ledede forskningens egne prinsipper og valideringprosesser. Haseman argumenterer for at de dominerende kvalitative og kvantitative paradigmene ikke dekker behovene for kunnskap som drives frem av praksis (Haseman 2006). I det performative forskningsparadigmet utvikles metoder for å plassere praksis inn i forskningsprosessen, for å lede forskningen gjennom praksis og for å legge vekt på kunstpraksis som menings- og kunnskapsgenererende - og som formidlingsform (Gjærum & Rasmussen (red.) 2012:15). Det performative forskningsparadigmet åpner for en ny holdning til dokumentering og rapportering av forskningsprosess og resultat (Haseman 2006). Vi ser en videreføring og tilpasning av flere metodologier fra de etablerte kvalitative og kvantitative paradigmene, som for eksempel etnografiske metoder som intervju og observasjon.

3.2. Praksis som forskning

Praktisk-kunstnerisk forskning innenfor det performative paradigme kan forstås på ulike måter. Tilnærmingene stiller visse akademiske krav til at forskeren er selvrefleksiv, men det stilles ulike krav til dokumentasjon og formidling av forskningsresultater. Hvilken definisjon av begrepet som brukes, er avhengig av hvert enkelt forskningsprosjekts formål og hensikt og må formuleres i henhold til det enkelte prosjekt (Gjærum & Rasmussen 2012:27). For å plassere egen praksis vil jeg særlig sammenlikne to forståelser og retninger; *kunstbasert forskning* og *Practice as Research (PaR)* (Hannula m.fl 2005, Nelson 2013).

Den første retningen tar utgangspunkt i at forskeren bruker kunstneriske metoder som forsknings- og formidlingsverktøy. Det kritisk-reflekterende arbeidet finner da sted i den

kunstneriske prosessen, og formidling av forskningsresultater skjer gjennom det kunstneriske produktet (Hannula m.fl. 2005). Her står den kunstneriske prosessen i fokus og forskningsresultatet blir presentert gjennom det kunstneriske produktet. Forskningsresultatet legitimeres på grunnlag av forskerens selvreflekterende og selvkritiske praksis, og på i hvilken grad forskeren lykkes med utadvendt, formidlende kommunikasjon rundt det kunstneriske produktet (Hannula, m.fl. 2005:20-21). Som bilag skal forskeren levere god dokumentasjon av prosess og produkt gjennom video, bilde og lydopptak samt et skriftlig refleksjonsnotat (Hannula m.fl. 2005).

Den andre retningen jeg velger å beskrive, innebærer at praktisk-kunstnerisk forskning bygger på kunstnerisk arbeid *som* forskning, som følges av kritisk og analytisk arbeid. Robin Nelson gjør rede for begrepet *praksis som forskning* i boken *Practice as research in the arts. Principles, protocols, pedagogies, resistance* (Nelson 2013). I denne forståelsen er koblingen av praktisk og teoretisk utforskning og analyse likeverdige måter å frambringe ny kunnskap på. I følge Nelson kan etterarbeidet være en skriftlig vitenskapelig tekst, eller det kan fremstilles gjennom andre medier (Nelson 2013:26). Ulvund (2012) henviser derimot til Haseman (2006) som hevder at dokumentasjon og etterarbeid i praksisledet forskning bør forekomme dels i skriftlig form og dels i «symbolsk form». Med symbolsk form menes for eksempel bilder, lydopptak eller video (Ulvund i Gjærum & Rasmussen (red.) 2012:58). For at praksisen skal kunne legitimeres som forskning, har det derfor blitt utpekt noen strategier som må gjelde for enhver praksis: å forholde seg kritisk og reflekterende til egen praktikk, benytte etnografiske forskningsmetoder og å arbeide systematisk med dokumentasjon av selve praksisen (Nelson 2013). Masterstudiet ved NTNU IKM drama og teater legger opp til *praksisledede forskningsprosjekter*, og det blir derfor naturlig for meg å bruke denne betegnelsen om mitt prosjekt. Jeg ønsker å forske i praksis og å frambringe ny kunnskap gjennom både praktisk og teoretisk utforskning.

3.3. Den reflekterende praktiker

Praktikeren som reflekterende subjekt er vesentlig for forskning innenfor det performative forskningsparadigmet (Haseman 2006). Den *reflekterende praktiker* er en forsker som reflekterer i og over egen praksis, setter ord på egen praksis, egen rolle og egen påvirkning i

forskningen. For at denne selv-refleksive prosessen skal kunne beskrives på en legitim måte, kreves kjennskap til noen sentrale epistemologiske forståelser og perspektiver hvor praksis verdsettes som kilde til kunnskap (Gadamer & Schaanning 2010, Dewey 1980, Schön 1983, 1987). Donald Schön introduserer begrepet den *reflekterende praktiker* og beskriver de tre perspektivene *kunnskap-i-handling*, *refleksjon-i-handling* og *refleksjon-etter-handling* (Schön 1983, 1987). *Kunnskap-i-handling* er såkalt *kroppslig kunnskap* (embodied knowledge). Kroppslig kunnskap er et fenomenologisk orientert begrep og kan beskrives som rutiner, vaner, oppgaver og informasjon som kroppen forstår uten at vi bevisst tenker over det. Kroppslig kunnskap kan være vanskelig å beskrive med ord og blir derfor ofte beskrevet som taus kunnskap (Schön 1983, 1987). Videre beskriver Schön *refleksjon-i-handling*. Dette forstås som en parallell handling, som refleksjon i praksissituasjonen. *Refleksjon-etter-handling* omhandler de refleksjonene som blir gjort i etterkant av praksissituasjonen. Her må forskeren se seg selv uten i fra, og gjøre en vurdering av valg og bortvalg som ble tatt i praksissituasjonen.

Jeg jobber til daglig profesjonelt innen kulturnæring og har stått i praksisfeltet i mange år. Mitt arbeid som kulturarvs-produsent ved STFM er preget av raske avgjørelser og høyt tempo, hvor jeg jobber med flere prosjekter parallellt og har korte tidsfrister. Mine produsenterfaringer medførte at min produksjonsprosess ble effektiv, hvor jeg jobbet i flere korte, intensive etapper. Dette likner en kulturarvsprodusents realistiske arbeidssituasjon. Et praksisledet forskningsarbeid krever derimot tid til å ta begrunnede valg og bortvalg og tid til refleksjon over eget arbeid (Nelson 2013:25, Aune 2013:17). Som produsent har jeg opparbeidet noen effektive rutiner og strategier som jeg er vant til å jobbe innenfor. Dette er en del av den praksisen jeg tar med meg inn i arbeidet. I analysen vil jeg drøfte hvordan praktikerens kunnskap både kan definere forskerens rolle og inngangen til praksis, samt bidra til å påvirke praksis. Min kunnskap om praksis og kontekst har helt klart egenverdi i praksisen, men får kun verdi for forskningen dersom jeg evner å se hvordan denne kunnskapen påvirker mitt arbeid.

Nelson (2013) presenterer en epistemologisk modell for metodologi som er spesielt egnet til bruk i performativ praksis (Nelson 2013:37). Nelsons modell er en videreføring av Schøns tre perspektiver og plasseres på samme måte i en epistemologisk tradisjon. Kombinert kan

Nelsons PAR-model og Schøns perspektiver ses på som utfyllende opp mot den type kunnskapskompetanse - og dannelses - som oppstår hos den reflekterende praktiker. Nelson beskriver tre kunnskapsdannende modus i sin modell. *Å vite hvordan* (know how), som beskriver kunnskap i kroppen, *å vite hva* (know what), som beskriver kunnskap som oppstår gjennom kritisk refleksjon i og over praksis og *å vite at* (know that) som handler om å studere den erfaringsbaserte kunnskapen i lys av perspektiver, begrep og analyser av annen relevant praksis - og teori. Modusene flettes inn i hverandre og skaper helhet etter hvert som forskeren praktiserer, reflekterer og ser resultatene i lys av teori (Nelson 2013).

3.3.1 Teori i praksis

Med sitt modus *å vite at* fronter Nelson (2013) en akademisk inngang til det praksisbaserte forskningsfeltet. Nelson kaller *praxis* for «*theory imbricated within practice*» og oppfordrer forskeren til å finne teoretiske perspektiver som kan bidra i prosessen med å sette ord på egen praksis, egen rolle og egen påvirkning i forskningen (Nelson 2013:5). Professor i teater Bjørn Rasmussen (2014) påpeker at teaterforskning er en slags anti-disiplin som søker å produsere ustabiliteter mellom eksisterende epistemologiske praksiser (Rasmussen 2014:22-23). Med dette mener Rasmussen at praksis-forskning handler om *å vite* både gjennom praksis - ved å bruke metoder som har tilhørende egenverdi for praksis - så vel som gjennom en mer frakoblet og refleksiv inngang: ved bruk av metoder som er mer fremmed eller er nye for praksis-forskning (Rasmussen 2014:22-23). Målet, i følge Rasmussen, vil være å oppnå en sømløs kombinasjon av utprøvende kunnskap, kritisk tolkning og refleksiv og fastslående tolkning som gir kunnskap som går ut over teksten.

På grunnlag av dette vil jeg si noe om mitt valg av teori og metode. Tradisjonelt fremheves enten praktikerens refleksjon i praksis, eller en tradisjonell analyse over praksis. For forskningspraksisen bak *Ole og Anna* har litteratur fra Schön (1983, 1987) og Nelson (2013) vært betydningsfull for min forståelse av praksisledet, kunstnerisk forskning og den reflekterende praktiker. I mitt praktiske arbeid og i refleksjonsprosessen har jeg også anvendt epistemologisk orienterte konsepter og begreper fra sosialesemiotikk og multimodalitetsteori (Kress 2010, Kress og van Leeuwen 2006, van Leeuwen 2005) samt en multimodal kritisk diskursanalytisk inngang (Machin 2011, 2013, Abousnnouga & Machin 2011, 2013).

Sosialsemiotiske perspektiver og multimodalitetsteori har de siste årene blitt brukt som teoretisk perspektiv og rammeverk for analyser av ulike multimodale tekster (Opdahl Mathiesen 2015, Abousnnouga og Machin 2011, 2013). Her foregår analysen i etterkant av prosessen og det fokuseres på hvordan den multimodale teksten kan forstås i lys av sin kontekst. Kunstner og førstelektor i kunst og handverk Tollef Thorsnes og førsteamanuensis i språk Aslaug Veum har undersøkt hvordan multimodale perspektiver kan benyttes i det de kaller *multimodale skapende prosesser* (Thorsnes og Veum 2013). Dette fordi de hevder å ha sett et behov for et mer avansert og fagspesifikt metaspråk knyttet til multimodale skapende praksiser innen de praktisk-estetiske fagområdene. Thorsnes og Veum ønsker å bidra til mer presis kommunikasjon mellom ulike aktører i en skapende prosess. De hevder også at sosialsemiotiske begreper kan bidra til kritisk refleksjon i prosessen og til økt bevissthet om den multimodale teksten (Thorsnes og Veum 2013). Jeg er ikke av den oppfatning at teaterfeltet mangler et avansert og fagspesifikt metaspråk. Jeg er heller ikke bekymret for, eller spesielt opptatt av, upresis kommunikasjon mellom ulike aktører innenfor scenekunstfeltet. Men, så er det heller ikke innenfor dette feltet jeg jobber. Jeg jobber med utvikling av performativ museologi, med konsepter, begreper og metoder fra teaterfaget overført til en museal formidlingspraksis. Innenfor denne praksisen opplever jeg stadig upresis kommunikasjon og manglende forståelse for hvordan multimodale tekster skapes og hvordan de kommuniserer.

Forsker i NIKU Joar Skrede påpeker at de fleste som gjennomfører kritiske diskursanalyser gjør dette med utgangspunkt i en tekst de ikke har skapt selv (Skrede 2017). I mitt forskningsprosjekt har jeg en aktiv og deltakende rolle i den skapende prosessen av den multimodale teksten. I likhet Thorsnes og Veum (2013) og Rasmussen (2014) vil jeg hevde at rollen som deltakende forsker er helt nødvendig i denne typen undersøkelser. Ved at forskeren tar aktiv del i prosessen er hun bedre rustet til å forstå den virkeligheten som teksten er skapt i (Thorsnes og Veum 2013, Rasmussen 2014). I analysen og drøftingen vil jeg undersøke hvordan konsepter og begreper fra sosialsemiotikk og multimodalitetsteori kan fungere bevisstgjørende og gi muligheter for artikulasjon i skapende prosesser. Dette legger grunnlag for kritisk tenkning og refleksjon som kan gi økt bevissthet om produktet og hvordan det kan kommunisere. Slik kan kanskje multimodal teori bidra til å forskeren kan sette ord på egen praksis, egen rolle og egen påvirkning i forskningen.

3.4. Dokumentasjon og refleksjon

En av forutsetningene for at et praktisk-kunstnerisk arbeid skal ha verdi som forskning, er at arbeidet gjennomføres systematisk og ivaretar dokumentasjon av utviklingsprosessen (Nelson 2013, Smith and Dean 2009, Hannula m.fl. 2005). Dokumentasjonen danner grunnlag for refleksjon omkring praksis og refleksjon underveis. Følgende er å anse som symbolsk og skriftlig dokumentasjon fra prosessen: transkripsjoner av evalueringer (vedlegg 5-9), transkripsjoner av semistrukturerte intervju (vedlegg 1-4), fotografier (Fig 14-19), narrasjonstegninger (Fig 3-13) og elevenes tegninger (Fig 20-27). Her under følger en beskrivelse av hvordan jeg som reflekterende praktiker jobbet med ulike refleksjonsmetoder.

3.4.1. Evalueringer og intervjuer

Prøve - og formidlingsperioden forløp i perioden 7. nov - 25. nov (vedlegg 10). I uke 45 og 47 hadde jeg gjennomkjøringer av formidlingsopplegget med henholdsvis 8 skoleklasser, med elever fra 1. og 3. trinn (vedlegg 11). Dette innebar at jeg og skuespiller ikke hadde prøver uten publikum. Jeg refererer til denne perioden som «prøve - og formidlingsperioden» fordi formidlingsopplegget ble spilt i museets lokaler, noe som innebar at vi fra første gjennomkjøring med testgruppe bedrev faktisk museumsformidling.

I forkant av første gjennomkjøring hadde jeg derfor laget en skisse med forslag til gangen i formidlingsopplegget og til tema og elementer som jeg ønsket å utforske. Deretter gikk vi inn i kollaborativ prosess hvor jeg og skuespiller utforsket ulikt materiale og justerte innholdet etter egne evalueringer, evalueringer med kontaktlærere, evalueringer med samisk konsulent og med utgangspunkt i elevenes tegninger. I analysen (kapittel 5) vil jeg utdype hvordan evalueringene bidro til å forme partitur, tema, innhold, bruken av virkemidler og sist men ikke mist: kommunikasjon.

Jeg har samarbeidet med improvisasjonsskuespiller Sveinung Næss. Næss har praktisk-teoretisk mastergrad i drama og teater med spesialisering innen improvisasjonsteater (Næss 2015) og har mange års erfaring som utøver i DKS-prosjekter for mellomtrinnet. I etterkant av gjennomkjøringer med testgrupper i uke 45 og 47, gjennomførte jeg og skuespiller evalueringer av øktene (vedlegg 9). Her diskuterte vi pedagogiske, didaktiske og kunstneriske

betraktninger og foretok valg og bortvalg med tanke på i bruk av ulike virkemidler og kommunikasjon. Våre valg baserte seg dels på kroppslig erfaringsbasert kunnskap, empiri og teoretisk kunnskap, men også på tilbakemeldinger i evalueringer med kontaktlærere, samisk konsulent og elevenes tegninger.

Etter utprøving med testgrupper i uke 45 gjennomførte jeg evalueringer med både skuespiller og kontaktlærer til stede. Her ble det tatt notater og lydopptak. Lydopptakene ble senere transkribert (vedlegg 5-6). I evalueringen ble kontaktlærer først spurt om sine umiddelbare tanker og reaksjoner. Der etter stilte både jeg og skuespiller oppfølgingsspørsmål. Temaene kunne være orientert rundt både praktiske og kunstneriske forhold, som: etablering av teatral hendelse, pedagogiske strategier, realiseringen av humor og fasilitator og skuespillers evne til å skape engasjement. I etterkant av gjennomføring med testgrupper i uke 47 ble evalueringene erstattet med semistrukturerte intervju (vedlegg 1-4). Metoden innebar bruk av intervjuguide (vedlegg 15) (Kvale og Brinkmann 2009). Tema for intervjuene var: lærerens umiddelbare tanker, tanker om samspill, tenker om humor og om troverdighet i formidlingen.

Det ble også gjennomført evalueringer og samtaler med samisk konsulent Meerke Krihke Leine Bientie (vedlegg 7-8). Bientie har jobbet som språkstimulator for samiske barnehager i Røros kommune, med trosopplæring i Samisk menighet og er utøvende håndverker innen sør-samisk sløyd. Kontakten med Bientie foregikk kontinuerlig over SoMe og telefon. Evalueringene med Bientie fant sted i etterkant av gjennomkjøring av formidlingsopplegget i uke 45, hvor hun deltok som observatør.

3.4.2. Elevtegninger

Jeg var interessert i å gjennomføre en aktivitet som kunne gi meg et innblikk i hva som satt igjen i elevenes persepsjon etter endt formidlingsopplegg, hva som hadde skapt engasjement og affekt. I uke 47 ble elevene i testgruppene bedt om å tegne det de «husket aller best fra det de har opplevd». Når elevene hadde tegnet ferdig, ble de bedt om å kort beskrive hva de hadde tegnet. Slik kunne jeg få litt hjelp til å identifisere de ulike elementene. Dette ble skrevet ned på baksiden av arket. I gjennomgangen av elevtegningene forsøkte jeg å identifisere hva elevene har tegnet. Disse elementer ble satt inn i en tabell (vedlegg 12) som er delt opp i tre kategorier: I grønn kategori finnes elementer som også finnes på tegningene, i

oransje kategori finnes elementer som finnes i scenografien og i rommet. Disse to kategoriene ansees for å være ikke-variable kategorier, som i alle gjennomkjøringer (uke 47 da elevene tegnet) stort sett ble viet lik oppmerksomhet i formidlingssituasjonen. Da noe av innholdet i formidlingen baserte seg på improvisasjon, ville deler av det som ble sagt og gjort i historien variere fra dag til dag. Den siste kategorien, blå kategori, er derfor den kategorien som representerer det variable og individuelle.

I følge Kress (2010) må den som blir bedt om å svare på et spørsmål ved å tegne, gjøre flere valg enn den som blir bedt om å svare med ord. Å representere noe med en tegning krever en annen type epistemologisk forpliktelse, blant annet i forhold til plassering av ulike elementer og i forhold relasjonen mellom disse elementene (Kress 2010:16-17). Elevene må for eksempel forplikte seg til å uttrykke at «lavvoen ser slik ut og inngangen er her. Lavvoen står på bakken. Lavvoen er mye større enn hunden». Kress (2010) viser til en undersøkelse gjort ved blant annet Museum of London hvor besøkende i ulike aldersgrupper ble bedt om å tegne et «kart» over utstillingen etter at de har besøkt den. Kartene fra undersøkelsen ble brukt som data for å få innsikt i hvordan utstillingen hadde fengst, og skulle tjene som et «bevis» på hva publikum hadde lært (Kress 2010:40-41). Kartene som de besøkende tegnet var indikatorer på deres interesse og engasjement. De var et resultat av en utvelgelse - og tolkningsprosess, hvor mening ble transduktert inn i en ny semiotisk form: tegninger. Semiotisk og kommunikasjonsmessig sett er kartene en mot-suffli. Pedagogisk sett indikerer kartene hva de besøkende har lært (Kress 2010:40-41). Jeg mener at tegningene ikke gir en full gjengivelse verken av hva formidlingsopplegget tilbyr, den meningen som er skapt eller alt som har festet seg som elevenes erfaring. Kress (2010) hevder at kartene fra utstillingene (Museum og London) kun tilbyr en type linse for å forstå publikummerens oppmerksomhet og interesser (Kress 2010:41). Jeg var ikke ute etter å måle om elevene hadde fått med seg «riktig» eller «feil» informasjon. Men, tegningene skulle gjøre det mulig for meg å se hva elevene husket best og hvilke elementer i formidlingen som var mest *fremtredende* (se s. 53) for dem.

3.5. Multimodal kritisk diskursanalyse

Diskursanalyse er et paraplybegrep som favner mange og til dels ulike metodiske tilnærminger innen humaniora og samfunnsvitenskap (Jørgensen & Phillips 1999, Skrede

2017). En diskurs er en bestemt måte å beskrive eller forstå verden på - et sett med begreper, problemstillinger og formuleringer, som ligger nedfelt i språket, og som alle innenfor en gitt kultur deler (Jørgensen & Phillips 1999). Diskursbegrepet er tett forbundet med teorier om makt, hvor ulike grupper og individer kjemper om å definere diskursen (Haga 2010, Mangset 2013, Mayer 2000). En kritisk diskursanalyse kombinerer analyser av ytringer, tekster og kommunikative handlinger med analyser av kulturen og konteksten. Målet kan være å avdekke hvilke identiteter, handlinger og omstendigheter som er skjult, abstrahert eller frontet i en tekst. Målet kan også være å avdekke hvordan visse normer og ideologier naturaliseres og fremstår som de beste, (eller som det eneste alternativet vi har) (Jørgensen & Phillips 1999).

Multimodal kritisk diskursanalyse overfører disse prinsippene til hvordan semiotiske ressurser, modaliteter som tekst, bilde, gester, skrift, tale og farge, evner å produsere og reprodusere visse normer og ideologier på bekostning av andre (Kress 2010, Machin 2001, 2013, Machin & Mayr 2012). Multimodale perspektiver har slik bidratt til å belyse spørsmål innen kritisk diskursanalyse, og dette særlig med to aspekter: Det ene aspektet går ut på at meningsskapning foregår gjennom flere modaliteter enn verbalt språk (Machin 2013:348). Da multimodalitetsteori ble introdusert i lingvistikken på slutten av 1990-tallet (Kress & van Leeuwen 2006 [1996]) var dette (overraskende nok) nytt for lingvistene. For akademikere innen estetiske og visuelle fag som teater og film, er ikke denne innsikten like banebrytende. Det andre aspektet er en (gradvis) erkjennelse av at kommunikasjon beveger seg fra å være monomodal til å være multimodal, og til at blant annet bilder og visuelle elementer kan være mer meningsbærende enn selve teksten (Machin 2013:348). Dette sees i sammenheng med utbredelsen av mer sammensatte tekster som for eksempel digitale tekster - hvor bilde og skrift opererer i samspill, men hvor bildet bærer det meste av meningen (Engebretsen 2010:21).

Til forskjell fra eldre semiotisk tradisjon, er ikke sosialemiotikere som Kress like interessert i individuelle elementer og hvordan de symboliserer og konnoterer ideer og verdier. De er mer interessert i det underliggende repertoaret av valg: hvordan ulike semiotiske ressurser brukes for å kommunisere ideer og verdier (Skrede 2016:95). En sosialemiotiker som arbeider med multimodal teori vil være interessert i hvordan retoren evner å legge til rette for og å holde tilbake ulike typer interaksjon (Kress & van Leeuwen 2006). Ulike semiotiske ressurser kan

brukes både til å lage og til å unngå å lage ulike typer mening, kanskje for å unngå visse typer forpliktelser. Vi må derfor spørre a) hvordan en diskurs blir materialisert innenfor en sosial praksis, b) hvorfor dette blir gjort og c) hva en oppnår med å gjøre det (Machin 2013:351). Den analytiske oppgaven blir derfor å finne ut hva som *kan* kommuniseres, i tillegg til hva som *er* kommunisert, med formål om å avdekke interesser, ideologier og maktforhold i samfunnet, og hvordan de utspilles, skapes og omdisponeres.

3.5.1 Multimodale analyseverktøy

Det eksisterer i dag flere ulike teoretiske tilnærminger til multimodale analysepraksiser og de ulike inngangene blir ofte kombinert (Engebretsen 2010). I denne oppgaven fokuserer jeg kun på et utvalg verktøy, konsepter og begreper som jeg mener at er relevante for min analyse. Noen av disse begrepene ble presentert i teorikapittelet: modal affordans og modal redundans, begrepene retor og designer samt konseptet om suffli og kommunikasjon. I selve analysen vil jeg fortløpende presentere et lite utvalg verktøy. Videre er forståelsen av kommunikative handlingsramme og konteksten vesentlig for en multimodal analyse. Thorsnes og Veum (2013) beskriver hvordan de har brukt begrepet kommunikativ handlingsramme i sin analyse av såkalte multimodale skapende prosesser (Thorsnes og Veum 2013). Thorsnes og Veum fokuserer svært lokalt i sin undersøkelse av handlingsrammen. I sitt eksempel fra et kunstprosjekt gjennomført ved Nøtterøy kirke tar retoren utgangspunkt i selve kirken, dens historie og materialitet. Videre refereres det til «den brede konteksten» - til mottaker - og bestillerleddet - som en «underliggende handlingsramme» (Thorsnes og Veum 2013:5-13). Det er altså denne såkalte «underliggende handlingsrammen» jeg refererer til som den kulturelle konteksten - som noe overordnet og overhengende.

Det at jeg har laget et formidlingsopplegg om samisk kultur er en ytring. Denne ytringen tar form som en multimodal tekst. Hele prosessen med å skape ytringen befinner seg i en kommunikativ handlingsramme og en kulturell kontekst. Her foregår mange kommunikative handlinger. Dette er det jeg beskriver som forholdet mellom teksten, mikronivået og konteksten, makronivået. I analysen vil jeg utlede funn og innsikter knyttet til å skape en kompleks scenetekst i min gitte og intenderte museums kontekst. Mer konkret innebærer dette å se på sammensetningen av ulike modaliteter, på ulike kommunikative handlinger og på

hvilke konsekvenser ulike valg og handlinger kan ha for kommunikasjonen i formidlingssituasjonen.

4. OLE OG ANNA

Jeg har utviklet et formidlingsopplegg for grunnskoleelever (1.-4. trinn) med tema moderne sør-samisk kultur hvor iscenesettelse, improvisasjonsteater og humor var virkemidler. Formidlingsopplegget etterstreber et design - en type iscenesettelse og dramaturgi - som egner seg for performativ museologi. Jeg skal nå gi en beskrivelse av formidlingsopplegget på mikronivå - de materielle og ikke-materielle bestanddeler. Refleksjon over eget arbeid som retor og designer er en del av analysen og drøftingen.

4.1. Handlingssammendrag

Formidlingsopplegget «Ole og Anna» handler om bysamen Ole som møter bysamen Anna. Ole er en ganske vanlig mann som jobber med ganske vanlige ting og har ganske vanlige fritidsinteresser. Anna er tilsvarende ei ganske vanlig dame, men pappaen hennes er reindriftssame og har over 100 reinsdyr. Når Ole og Anna blir kjærester spør Anna om Ole vil være med «oppover for å samle reinsdyra». Ole har ingen erfaring med reinsdyr men takker ja fordi han gjerne vil imponere Anna og fordi han vil møte faren hennes. Vi følger Ole i sin læringskurve og får både se og høre om hvordan han dummer seg ut med lasso og snøscooter. Anna kjøper en hund til Ole og hunden får navnet Kjapp. Ole joiker til Kjapp, de blir bestevenner og sammen får de dreisen på reindriften. Anna frir til Ole, de gifter seg og får fire barn. Vi får høre litt om hverdagen til familien, både når de skal pakke og reise fra byen og opp til lavvoen og om når de bor i lavvo og driver med reindrift. Når de bor i lavvoen kommer både tante, onkel, bestemor og bestefar på besøk for å hjelpe til. Fortellingen om Ole og Anna slutter med at det blåser opp til storm ute. Nå er det elevenes tur til å være samisk familie. Fasilitator fordeler roller og sammen lager vi mat, spiser og legger oss for å sove. Om natta kommer Hans på besøk. Hans har gått seg bort i stormen og er både kald og sulten. Elevene, (som nå er i rollespill som samisk familie), må ta vare på Hans og stelle med han. Hans forteller en historie om hvordan han gikk seg bort i fjellet og det merkelige som skjedde på veien. Han har funnet en lasso, og det viser seg at dette er Oles lasso. Når Hans føler seg bedre, tar han farvel. Den samiske familien legger seg for å sove igjen. Det hele avsluttes med joik fremført av fasilitator og skuespiller.

4.1.1. Etablering av teatral hendelse

Ute i foajeen får elevene hjelp til å kle av seg og til å henge fra seg. Fasilitator ønsker velkommen og forklarer at elevene skal være med inn i et annet rom, hvor de skal «få lære litt om det å være samisk i dag». Videre forklarer fasilitator at elevene må stille opp på en rekke, at de vil slippes inn i rommet en og en og at de vil bli hilst på på sørsamisk når de kommer inn. Fasilitator øver på å si «Buaregh» (hei og velkommen på sør-samisk) sammen med elevene. Ved innslipp i rommet har fasilitator og skuespiller fokus på å etablere ro og stillhet. I det elevene kommer inn en og en, hilses det med lav stemme og elevene får utdelt hvert sitt teppe. Eleven tar med seg teppet og finner en plass i sirkelen, i lavvoen, på reinskinnene. Læreren er den som kommer først inn i rommet slik at hun kan plassere elevene ut i fra sine behov og ønsker. Når alle elevene er på plass, setter fasilitator og skuespiller seg i lavvoens åpning. Fasilitator ønsker velkommen til lavvoen og påpeker at «det er fint å ha et sted som dette når det er kaldt ute». Elevene bes om å ta på og lukte på reinskinnene, deretter kan de gjette hvilket type skinn det er. Fasilitator konstaterer at det er reinskinn og påpeker at det er et bål (stablede vedkubber) i midten av lavvoen og at «det er fint med et varmt bål».

4.1.2. Partitur

Fiksjonsfortellingen om Ole og Anna starter ved at fasilitator tar opp Ipadden og viser frem en tegning av Ole mens hun sier at elevene «i dag skal få høre en historie om en samisk gutt som heter Ole». Dette er que til skuespiller som spør om han kan spille Ole. I sekvensen som følger etableres Ole som karakter ved at skuespiller gjør en fysisk etterlikning av tegningen. Der etter stiller fasilitator en rekke spørsmål om hvem Ole er, hva han jobber med og hva han liker å gjøre på fritiden. Både spørsmål og svar er improvisert og skuespiller spiller ut små sekvenser fra Oles liv. Sekvensen avsluttes med at fasilitator viser frem en ny tegning, denne gangen av Anna. Fasilitator trer inn i rollen som Anna ved å gjøre en fysisk etterlikning av tegningen og ved å svare på spørsmål om karakteren. Her etter følger flere improviserte sekvenser ledet av tegningene. Elevene er deltakende med innspill, spørsmål og kommentarer som former karakterer, handling og forløp. Tegningene har tre funksjoner: de fungerer som que for å sette i gang sekvenser, som pådrivere i handling i en sekvens og som avsluttende for sekvenser. Tegningene er den røde tråden i fortellingen og bidrar til å styre historien. Alle tegninger som brukes for å sette i gang sekvenser kommer med en tilhørende replikk, som

lyder omtrent likt hver gang: T1 *I dag skal dere få høre historien om en samisk gutt som heter Ole* (Fig3), T2 *Det fantes nemlig også ei samisk jente som het Anna* (Fig 4), T3 *De hadde det veldig hyggelig sammen* (Fig 5), T4 *Anna lurte på om Ole ville være med for å hjelpe til med reinsdyra* (Fig 6), T5 *Uten tale* (Fig 7), T6 *En hund! Hva skal hunden hete?* (Fig 8), T7 *De giftet seg og fikk plutselig fire barn* (Fig 9), T8 + T9 *Det var flere som kom for å hjelpe til når familien bodde i lavvoen* (Fig 10 + Fig 11) T10 *Det blåste opp til storm ute* (Fig12), T11 *Og inne i lavvoen var det varmt og godt* (Fig 13) (Partitur vedlegg 13).

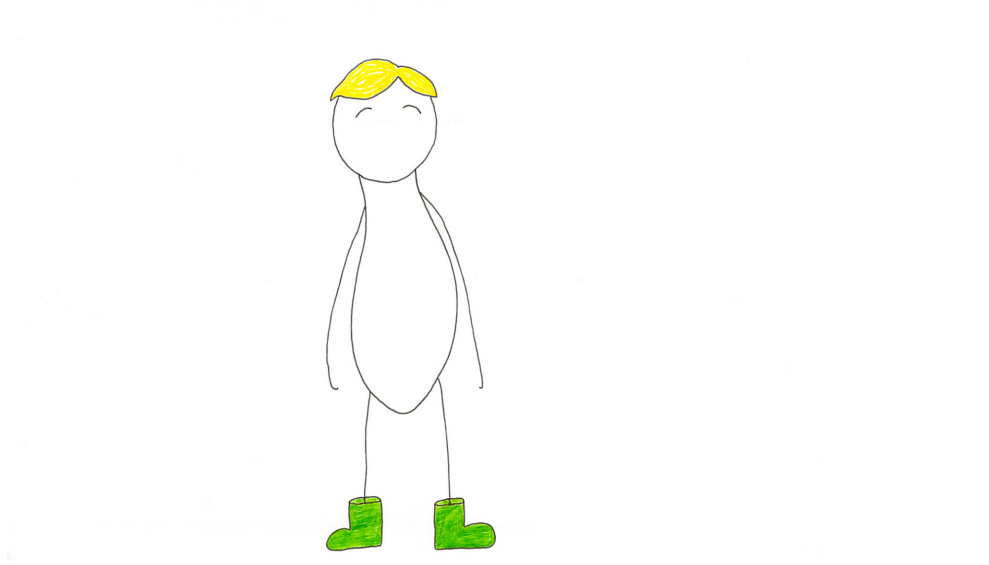


Fig 3 : T1 Ole



Fig 4: T2 Anna



Fig 5: T3 De hadde det hyggelig sammen

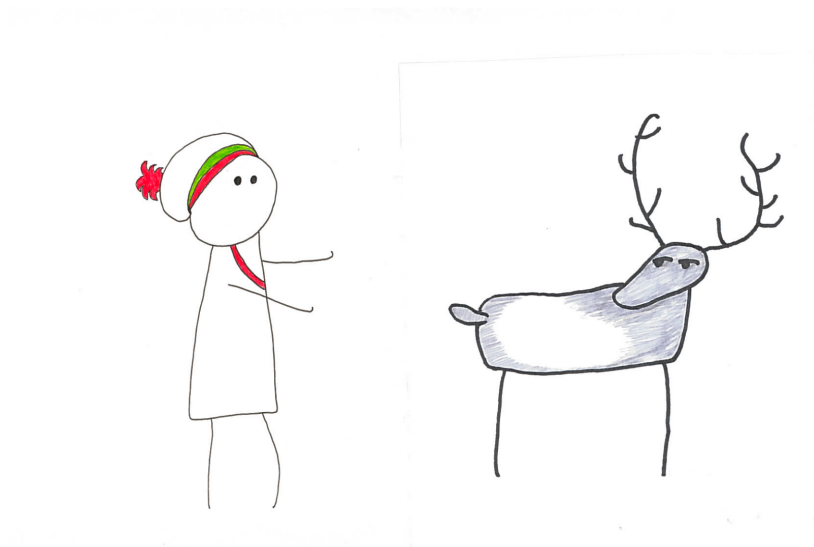


Fig 6: T4 Hjelpe til med reinsdyra

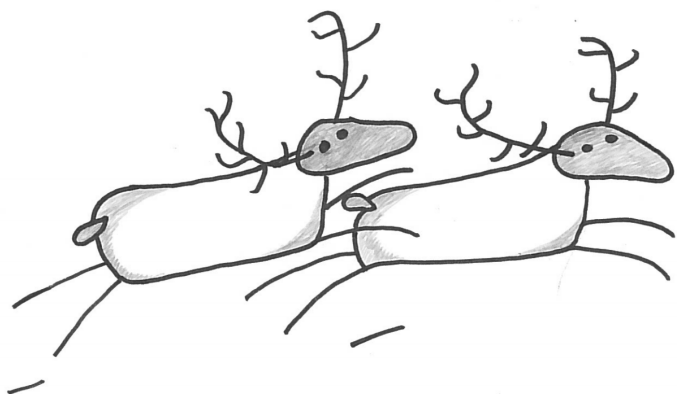


Fig 7: T5 (uten tale)



Fig 8: T6 En hund



Fig 9: T7 De giftet seg og fikk fire barn



Fig 10: T8 Tante og onkel

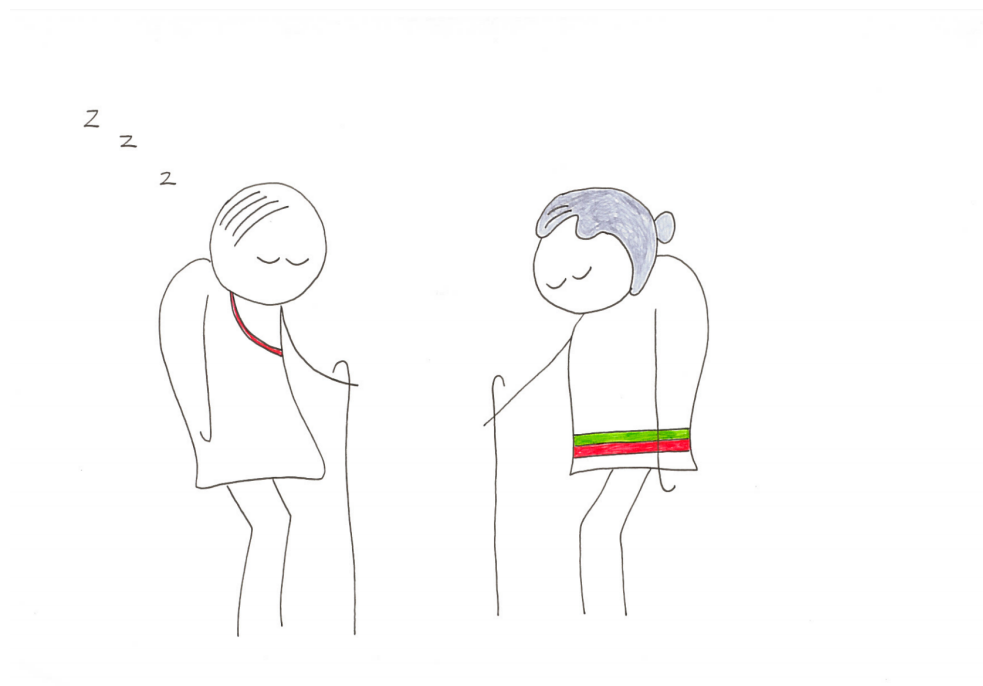


Fig 11: T9 Bestemor og Bestefar

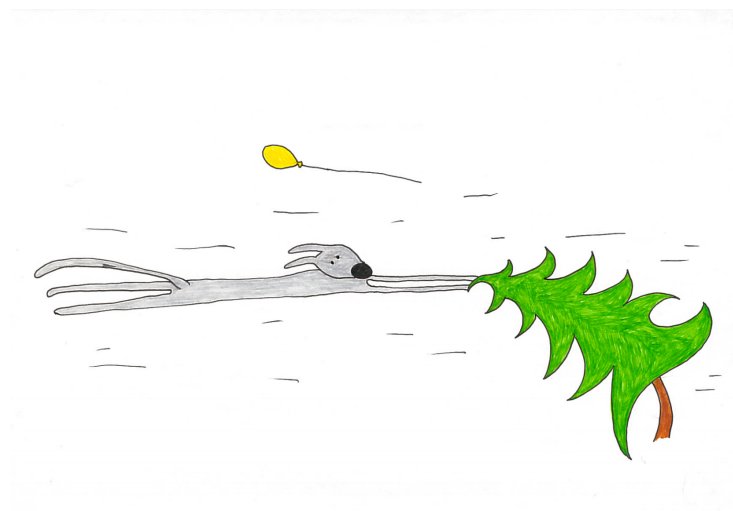


Fig 12: T10 Storm ute



Fig 13: T10 Varmt og godt

Når historien om Ole og Anna går mot slutten, leder fasilitator historien over i et rollespill. Skuespiller forlater lavvoen. Fasilitator viser frem en tegning som illustrer at det har blåst opp til storm ute (T8). Deretter viser fasilitator frem en tegning av ei gryte som henger over et bål (T9). Fasilitator fordeler roller til elevene basert på hvor de sitter. Elevene får roller med bestemte ansvarsoppgaver i forhold til matlagingen de nå skal i gang med. Fasilitator og elever mimer at de lager mat sammen og spiser mat sammen. Der etter legger de seg for å sove. At gruppa faller til ro, er que til skuespiller som nå trer inn i rollen som Hans. På den andre siden av duken hører vi en svak stemme som sier hallo og lur på «om det er noen hjemme». Skuespiller gjør entré i rollen som Hans som har gått seg bort i stormen. Det er nå opp til elevene, som er i sine respektive roller, å møte gjesten. Kommer de til å servere maten de nettopp har laget på bålet? Vil de tilby gjesten sitteplass lenger inn i lavvoen? Et teppe? Er de interessert i å høre hva som har skjedd med gjesten? Etter noen minutter med rollespill tar improvisatøren, i rollen som Hans, farvel med elevene, som er i roller som den samiske familien. Lyset går gradvis ned og elevene blir oppfordret til å legge seg ned for å sove. Fasilitator og improvisatør joiker. Når joiken er ferdig, skrus lyset opp og fasilitator påpeker at formidlingsopplegget er ferdig. Der etter gir fasilitator tydelige instruksjoner om hvordan elevene skal forlate rommet.

4.2. Funksjoner - fasilitator og improvisatør

Skuespiller i prosjektet, Sveinung Næss referer til den såkalte Keith Johnstone-tradisjonen (Johnstone 1987, 1997, 1999) når han beskriver sin filosofi i arbeid med improvisert teater (Næss 2015). I sin masteroppgave *Impro-performance. En workshop i meningsfull lek for elever på mellomtrinnet i grunnskolen* beskriver Næss det han vurderer som sin improkompetanse, den kompetansen han som improvisasjonsskuespiller innehar og benytter i møtet med elevene (Næss 2015:8-13). Denne kompetansen bygger på en forståelse av konsepter som blant andre *tilstedeværelse* og *aksept*. Begrepene tilstedeværelse og aksept handler om å unngå planlegging og om å være åpen for, det Næss beskriver som «bud og innspill som kommer fra elever eller medskuespillere» (Næss 2015:12). Slik jeg forstår det kan «bud og innspill» både komme i form av svar på konkrete spørsmål fra skuespiller til elevene eller som en spontan reaksjon, som et ikke-planlagt innspill som en konsekvens av samspill. I mitt praktisk-kunstneriske prosjekt representerte Næss det lekende og spontane. Da vi i improviserte sekvenser åpnet for elevenes innspill og tilbud var det i stor grad Næss sin oppgave å etterspørre og å fange opp «bud og tilbud» fra elevene. Jeg forsto min oppgave som fasilitator som den som satte i gang og avsluttet sekvensene, ofte ved hjelp av tegninger. Samtidig var jeg åpen for «bud og innspill» og forsøkte å arbeide ut i fra de samme konseptene som Næss. Dette medførte blant annet at jeg vekslet mellom å være fasilitator og i rolle som Anna, hvor jeg også svarte og handlet improvisert ut i fra Næss og elevenes spørsmål, bud og tilbud. I denne oppgaven behandles Næss sine begreper «bud og tilbud» som begrepene suffli og mot-suffli (Kress 2010). En improvisasjon baserer seg på kommunikasjon. Det å stille spørsmål, improvisere dialog og det å mime handlinger gir suffli - det å komme med bud og innspill er en form for mot-suffli. Slik går kommunikasjonen frem og tilbake i en improvisasjon og slik utvikles narrasjonen.

Når rollespillet etableres mot slutten av formidlingsopplegget, trekker fasilitator seg mer tilbake og elevene blir eksperter med ansvar for innhold og avgjørelser. Deres nylig ervervede kunnskap om samisk kultur og boskikk settes på prøve. Dette grepet kan refereres til som *ekspertkappe* (mantle of the expert). I denne metoden reverseres de konvensjonelle maktstrukturene mellom den som lærer bort og den som lærer av. Skuespiller, som er i en fiktiv rolle, blir bindeleddet mellom ekspertene og den samiske kulturen og fasiliteter

sekvensen (Heathcothe og Herbert 1985). I denne sekvensen er fasilitator (meg) mer tilbaketrasket, men kan komme med innspill for å hjelpe både elever og skuespiller med å gi suffli og å ta i mot mot-suffli.

Fasilitatorrollen kan forstås på ulike måter. Innen for eksempel Prosessdrama kan fasilitator og deltakere jobbe sammen for å lage og undersøke mening, kanskje med utgangspunkt i en tekst eller et bilde. Her støttes deltakerne av fasilitator i utforskningen med ulike teaterfaglige metoder. Dette krever at fasilitator har god kjennskap til ulike metoder og verktøy, og at deltakerne er villige til å gå inn i et bredt spekter av posisjoner. Dette kan være at deltakerne går inn i fiktive roller, i rollen som regissør eller i rollen som tilskuer (Balfour & Preston (red.) 2015:52-54). Metodene som brukes inkluderer et mangfold av strategier som oppfordrer til interaksjon og kommunikasjon. Et eksempel på en slik metode er at fasilitator kan gå inn i en fiksjonell karakter, «som lærer i rolle» (Balfour & Preston (red.) 2015:53). Fasilitator interagerer med deltakerne i rollen, og kan for eksempel spille en som trenger hjelp. I formidlingsopplegget «Ole og Anna» gikk både fasilitator og skuespiller inn og ut av ulike fiktive roller. Mot slutten av historien gikk skuespiller i rolle som Hans, en mann som har gått seg bort i stormen og trenger hjelp. Forskere innen Applied Theatre mener at en fasilitator bør være dyktig i i teaterfaget og ha en god forståelse for det tema hun skal håndtere (Baxter & Low 2017:68-71). I mitt design forsto jeg fasilitatorrollen som den som etablerte og vedlikeholdt de indre og ytre rammene i den teatrale hendelsen. Jeg styrte historien, drev handlingen framover og i tiltenkt retning. Jeg hadde også ledelse i tid og rom, fra elevenes ankomst, gjennom etableringen av den teatrale hendelsen, til elevene dro fra STFM. Jeg forsto også min rolle som den som forhandlet mellom kunnskap og fiksjon og som skulle legge til rette for interaksjon og kommunikasjon.

4.3. Visualitet og materialitet

Scenografien besto av en stor hvit lavvo, filleryer, reinskinn og noen vedkubber. Jeg brukte også narrasjonstegninger som ble vist frem på en Ipad.

Jeg bygget et rom midt i rommet, en stor hvit konstruksjon som antyder en lavvo (Fig 14). All handling i formidlingsopplegget foregikk i dette rommet, hvor elevene og fasilitator satt inne i lavvoen og skuespiller bevegde seg både på inn - og utsiden av lavvoen. Jeg har jobbet med å

fremheve visse detaljer som gjør at en gjenkjenner en lavvo som en lavvo, den besto derfor av mange trekantede stykker i hvitt bomullslerret og en bunnramme i furu (Fig 15). De trekantede stykkene var sydd sammen til en kjegleform og tauet som lavvoen hang i, var spleiset sammen i toppen. På gulvet inne i lavvoen lå røde og blå filleryer som ble dekket av reinskinns (Fig 17). I midten av lavvoen lå seks vedkubber stablet opp i formen av et bål (Fig 16). Jeg hadde ingen rekvisita ut over reinskinns, vedkubber og Ipad.



Fig 14: Lavvoen og lavvoens topp

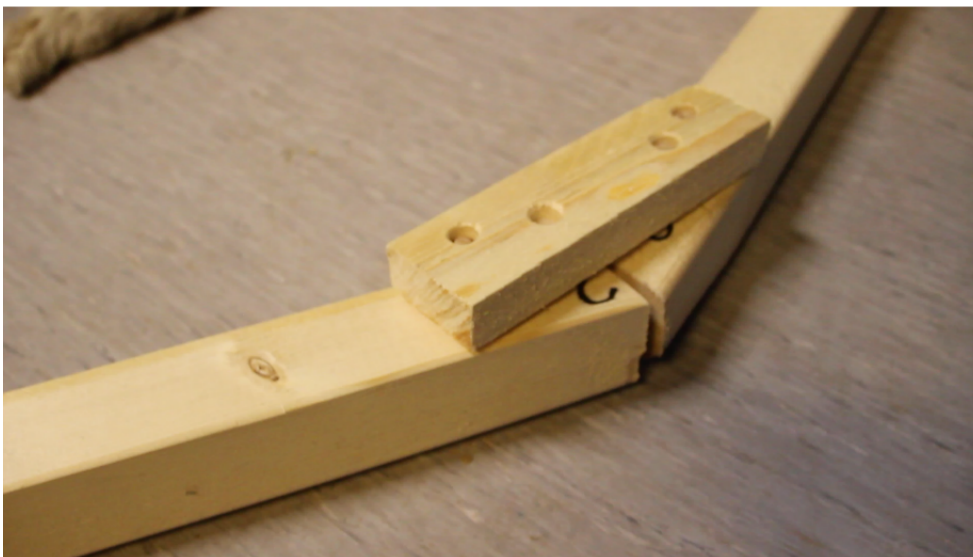


Fig 15: Konstruksjon, bunnramme lavvo



Fig 16 :Vedkubber stablet i midten av lavvoen



Fig 17: Reinskin og filleryer på gulvet i lavvoen

Dersom det i improvisasjonen oppsto behov for ulike gjenstander, ble disse virkeliggjort gjennom mime. Lyssettingen besto av tre lyskastere, to med hvitt lys og en med blått lys. Disse sto på stativer på hver sin side av lavvoens inngang. Det ene hvite og den blå lyskasteren lyssatte lavvoen (Fig 18). Stoffet fanget lyset godt og lyset fikk god spredning. Det andre hvite lyset lyssatte lavvoens inngangsparti, som også var skuespillers hovedspillområde.

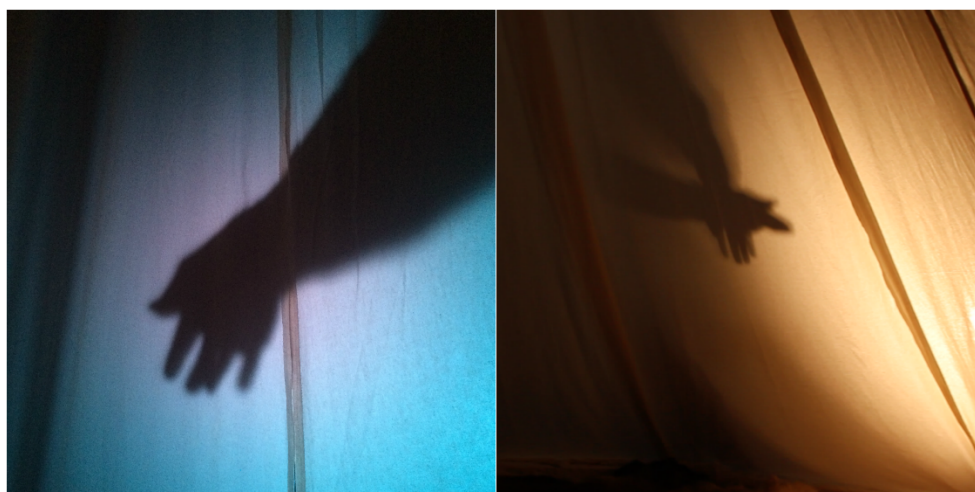


Fig 18: Blått og hvitt lys

Joik ble brukt to ganger i fiksjonsfortellingen. Den ene gangen når Ole skal trene hunden Kjapp, den andre gangen når elevene skal sove på gulvet - ved fortellingens slutt. Joiken er av sør-samisk opprinnelse, fritt gjendiktet etter minne og godkjent av samisk konsulent. I formidlingsopplegget ble joiken først og fremst brukt som stemningsskapende element og for å vise hvordan joik kunne bli brukt i kommunikasjon med dyr.

Jeg har utviklet et sett med narrasjonstegninger som illustrerer karakterene Ole, Anna, de fire barna, hunden Kjapp, bestemor, bestefar og tante og onkel (Fig 3-13). Tegningene er karakter- og situasjonstegninger basert på Maren Uthaug's tegninger i boka *Det var en gang en same - en neste sann fortelling om samenes historie* (2015). I samtale med Uthaug den 09.09.16 ga hun meg muntlig tillatelse til å bruke tegningene som jeg ville. Til forskjell fra Uthaug's tegninger som har nord-samiske drakter, har mine tegninger sør-samiske drakter.

5. ANALYSE

Min intensjon med det praktisk-kunstneriske prosjektet var å undersøke hvordan jeg kunne videreutvikle formidlingen av sør-samisk kultur innenfor rammene av en såkalt performativ museologi. Dette med utgangspunkt i en hypotese som tilsa at konsepter, begreper og metoder fra teater, performance og multimodalitetsteori kunne bidra i denne videreutviklingen. Målet var at det praktisk-kunstneriske prosjektet ville generere empiri som kunne tjene som grunnlag for en skriftlig multimodal analyse av funn og eget arbeid som produsent og reflekterende praktiker.

I analysen vil jeg svare på problemstillingene for DRA3191 og DRA3192 (se s. 5-7) gjennom å utlede funn og innsikter knyttet til å skape en kompleks scenetekst i min gitte og intenderte museums kontekst. I problemstillingene lå intensjoner om å undersøke den visuelle og materielle kommunikasjonen, om å samarbeide med representanter fra det samiske miljøet, om å lage en dialogisk teatral hendelse hvor teksten ble skapt sammen med deltakerne og om å undersøke hvordan jeg ble påvirket av ulike kontekstuelle omstendigheter og kommunikative handlinger. Funnene utledes med utgangspunkt i konsepter og begreper fra multimodalitetsteori og multimodal kritisk diskursanalyse. I så måte vil trekke frem eksempler fra praksis og fra kommunikative handlinger som evalueringer, intervjuer og fra elevenes tegninger.

5.1. Transformasjoner og transduksjoner

Jeg siterer meg selv fra innledende del om forskerens intensjon s. 5-7: *«I «iscenesettelse» lå det en forståelse av at det visuelle og materielle var av særlig betydning for kommunikasjonen».*

Arbeidet med å undersøke den visuelle og materielle kommunikasjonen tok utgangspunkt i min kjennskap til museums-estetiske - og kommunikative konvensjoner: Hvordan det multimodale samspillet mellom materialitet, visualitet og semiotiske ressurser kommuniserte uspesifikk fortid (se innledende del s.3-5). Jeg foretok derfor først en vurdering av *materialitet og overflaterealisering.*

Hvordan mottakeren oppfatter materialer handler ikke bare om konvensjoner, men også om hvilke metaforiske assosiasjoner materialene gir - hvilken mening materialene kan konnotere (Abousnnouga og Machin 2013:48). Et materiale som marmor kan for eksempel konnotere noe som er tidløst og antikt. Et materiale som skinn kan for eksempel konnotere noe som involverer håndverk og livsstil. En vurdering av materialitet vil derfor gå ut på å vurdere hva denne materialiteten *kan* konnotere, hvilket meningspotensiale som kan ligge i den. Å undersøke gjenstandens overflaterealisering vil si å undersøke hvordan overflaten ser ut og hvilken sannhetsforpliktelse den kan kommunisere (Abousnnouga og Machin 2011:183). I forbindelse med analyse av endimensjonalt visuelt materiale beskriver Kress og van Leeuwen dette som å undersøke gradene av «detaljering og representasjon av detaljer» (Kress og van Leeuwen 2006:160-163). Som et eksempel kan en si at dersom et foto er naturalistisk og detaljert kommuniseres gjerne at noe er dokumentarisk, som en virkelig eller sann representasjon. Et fotografi kan for eksempel evne å fremstille noe slik det ville ha vært om du var til stede da fotografiet ble tatt. Dersom fotografiet ikke er så detaljert, for eksempel ved at det er fragmentert, kan det tjene mer symbolske formål. Mottakeren kan da i større grad gjøre en egen tolkning og lese sin egen kontekst inn i bildet (Abousnnouga & Machin 2011:185, Kress og van Leeuwen 2006:159-163). I denne sammenhengen kan en også se på bruken av farger. Dersom fargen er mettet og naturalistisk vil fotografiet fremstå som realistisk. En kan da si at det har høy modalitet. Dersom fargene på fotografiet er for mettet eller for lite mettet, kan det virke mindre naturlig, mindre fastslående og mer symbolsk (Kress og van Leeuwen 2006:159-163). En tegneserietegning kan være et eksempel på et bilde som ikke gir en naturalistisk fremstilling. Det er ikke dermed sagt at alle tegneserietegninger har lavere modalitet enn naturalistiske fotografier, det er snakk om ulik bruk av modalitet og ulikt meningspotensial i ulike modaliteter.

Hvis en gjør et forsøk på å anvende disse konseptene, kan en for eksempel si at materialiteten og overflaterealiseringen i en samisk skinnpung fra 1800-tallet (Fig 19) kan konnotere noe dokumentarisk som angår håndverk og livsstil. Pungen er naturalistisk og detaljert noe som kommuniserer at den er ekte og dokumentarisk. Fargene er naturalistiske til tross for at de har falmet, men en kan si at pungen har noe lavere modalitet enn den hadde da den nylig var tilvirket. Det at den har falmet og er slitt kan kommunisere at den er brukt, gammel og fortidig, at den tilhørte noen som er borte for lenge siden. På samme måte kan en si at gamma



Fig 19: Samisk skinnpung fra STFMs samlinger Foto: Digitalt Museum

fra 1930-tallet, (sett i sin kontekstuelle sammenheng og i samspill med andre modaliteter og materialer) kommuniserer og fastslår fortid. De fleste museumsgjenstander er ikke tilvirket på samme måte som et foto eller en plakat, de har en «naturlig forekommet» overflaterealisering. Samtidig foregår det en iscenesettelse av museumsgjenstander som kan sies å tjene visse interesser av å kommunisere noe som er originalt, dokumentarisk og sant. Jeg så på det som nødvendig å redusere denne artikulasjonen. I logg den 10.10.16 noterer jeg: «Museumsgjenstandene er arkeologiske, de kommuniserer at sametiden er over». På grunnlag av dette undersøke jeg hvordan innholdet ville endre seg dersom jeg valgte annerledes - hvilket meningspotensial som lå i en eventuell ulik modalitet. Mitt ønske var å fjerne de elementene som kommuniserte dokumentarisk sannhet. Dette ville jeg gjøre ved å endre konnotasjoner.

5.1.1. Tydelig meningsbæring

Transformasjonene og transduksjonene førte til at de scenografiske elementene ble tydeliggjort og fikk tydelig meningsbæring.

I scenografien for «Ole og Anna» er gamma erstattet med en lavvo i hvit duk, sort-hvit foto er erstattet med tegninger, plansjer er erstattet med en Ipad og bålplassen er erstattet av noen vedkubber. Jeg har brukt få materialer, fargebruken er begrenset og lyssettingen er enkel.

Lavvoen, som er sydd i hvitt bomullslerret er intendert til å konnotere enkelhet, en følelse av renhet og luftighet. Sannhetsforpliktelsen i overflaterealiseringen kommuniserer at den tjener et symbolsk formål heller enn en dokumentarisk sannhet. Lavvo-duken er i det ene øyeblikket en teltduk, i det andre øyeblikket en himmel og i det tredje et lerret for skyggeteater. Den har lav detaljeringsgrad, er ensfarget og påvirkes av lyset fra lyskasterne som kaster skygger og fremhever rynker og fall. Sett slik kan en si at det også har forekommet en utydeliggjøring av konnotasjoner og en redusering av artikulasjon. Elevene kan i større grad tolke og lese sin egen kontekst inn i materialiteten. Samtidig navngis lavvoen flere ganger i partituret og en kan derfor si at den ikke kan tolkes til å være noe annet enn en lavvo. Når det gjelder reinskinnene og vedkubbene, kan en derimot si at det verken har forekommet en endring i konnotasjoner eller en redusering av artikulasjon. Reinskinnene og vedkubbene er intendert til å konnotere natur og noe som er ekte og originalt. En kan si at reinskinnene, til forskjell fra lavvoen, ikke tjener noen symbolske formål. De har en praktisk funksjon, beriker den taktile opplevelsen og bidrar til å bygge en bro mellom det fiktive og symbolske og det som er ekte og originalt. En kan også si at vedkubbene ikke symboliserer noe annet enn et bål og at dette er vanskelig å misforstå. Vedkubbene navngis som bål i partituret og brukes som bål i formidlingsopplegget. Intensjonen med denne endringen av konnotasjoner og meningsbæring var at materialiteten og visualiteten ikke skulle kommunisere eller fastslå en dokumentarisk sannhet om fortiden.

En kan også si at narrasjonstegningene som er utviklet for formidlingsopplegget (fig 3-13) hadde tydelig meningsbæring. Tegningene har få farger og har lav detaljeringsgrad. De er utviklet for å ha akkurat nok detaljer til at mottakeren skal forstå hvem karakteren på tegningen er, hva karakteren føler og hvilken relasjon hun eller han har til sine omgivelser. For å tilby kontekstualisering er det tegnet inn noen få moderne elementer. Tegningene har hvit bakgrunn - dette for at elevene i større grad skulle ha mulighet til å lese sin egen kontekst inn i tegningen.

Jeg vil hevde at tydelig meningsbæring i rommet og scenografien førte til at rommet fungerte som en tydelig ramme for historien om Ole og Anna. Hvilken mulig konsekvens dette hadde for kommunikasjonen i formidlingssituasjonen vil jeg komme tilbake til i kapittel 5.2.2 s. 51 om redundans. En kan si at det har foregått en transduksjon i endringen fra gamma til lavvo -

fra museumsgjenstand til scenisk representasjon. Dette fordi det er tatt i bruk nye modaliteter. En kan også si at det har foregått en transduksjon i forholdet mellom foto-tegning. En kan derimot ikke si at det har forekommet en transduksjon i forholdet mellom reinskinn-reinskinn og bål-bål. Her er det de samme modalitetene som tas i bruk, disse har lik meningsbæring men ulik innramming. En kan spørre om en eventuell transduksjon av disse ville vært nyttig i spørsmålet om tolkningsrom og innlesning av egen kontekst. Det jeg derimot vil hevde er at lavvoen var et behagelig sted å være.

5.2. Lærerens interesser

I prosessen med utvikling av formidlingsopplegget ønsket jeg kontaktlærernes tilbakemeldinger og kommentarer. I evaluering den 10.11.16 påpekte læreren at utførelsen av «etableringen av den teatrale hendelsen» viste at jeg var godt forberedt og hadde god forståelse for situasjonen, at: *«det er en forståelse for at det går ikke bare an å sende unger inn på en måte...også så jeg, jeg har jo en gjeng som trenger veldig klare rammer. Og da så vi at det er liksom ikke noe problem, for de har sin plass og der sitter de»* (Vedlegg 6). Læreren påpekte også at det i en slik formidlingssituasjon var viktig å «sette standarden» allerede fra starten av slik at elevene ikke fikk ta for mye plass (Vedlegg 6). Videre påpeker alle lærere som ble intervjuet at de likte etableringen av den teatrale hendelsen og at jeg som fasilitator var tydelig og definerte både de ytre og de indre rammene (vedlegg 1-4). På spørsmål om fasilitatorens rolle og samspillet mellom fasilitator og skuespiller svarer samtlige lærere (vedlegg 1-4) at det er tydelig at fasilitator har kontroll, er den som driver handlingen og dramaturgien fremover og: *«...stopper der det skal stoppes og pusher der det skal pushes...»* (Vedlegg 4). En av lærerne etterspurte tettere kommunikasjon mellom lærer og fasilitator og kom med tips til hvordan vi kunne organisere plasseringen av lærere og elever i lavvoen slik at læreren kunne ha bedre oversikt over situasjonen (vedlegg 5). På spørsmål om hvorvidt lærerne oppfattet noe av innholdet som overkommunisert (redundant) svarte samtlige lærere nei (vedlegg 1-5), med begrunnelser som: *«Jeg tror ikke en kan være for tydelig til små barn. Så det er veldig greit at det er tydelig»* (vedlegg 2). På spørsmål om hvorvidt lærerne mente at det ble for mye rom for tolkning, svarte samtlige lærere nei (vedlegg 1-4). Dette begrunner en av lærerne med at for mye rom for tolkning ville gjort det vanskelig for elevene å følge historien (vedlegg 3). Flere av lærerne var opptatt av å fortelle oss hvordan ting kunne

ga galt, til tross for kommentarer som: «*Det gikk helt fint i dag altså*» (vedlegg 5) og «*Det skjedde ikke i dag, men...*» (vedlegg 1). Jeg oppfattet at lærerne hadde behov for trygghet, kontroll og klare rammer. Jeg oppfattet også en «føre var-holdning», der det gjaldt å finne en form og taktikk som ville kunne tilpasses alle grupper, uavhengig av gruppas eller vår dagsform.

5.2.1. Lukket form

Jeg siterer meg selv fra innledende del om forskerens intensjon s. 5-7 : «*I «iscenesettelse» lå ønsket om å lage en dialogisk teatral hendelse hvor teksten ble skapt sammen med deltakerne*».

Lærerne fikk en tydelig stemme som mottaker. Som fasilitator sluttet jeg, bevisst eller ubevisst å lete etter alternative løsninger for hvordan jeg kunne skape et rom hvor elevene kunne leke og hvor læreren samtidig følte seg ivaretatt. Jeg resignerte i utforskningen av ulike teaterfaglige metoder og strategier for kommunikasjon, og støttet meg til tidligere erfaringer med fasilitering i museumsformidling, hvor det strukturalistiske læringssynet var dominerende. En kan si at dette viser manglende evne til å reflektere over praksis, og å tillate ny praksis å påvirke gammel kroppslig kunnskap. Dette er en direkte konsekvens av at min praksis var effektiv, intensiv og etappebasert og at jeg ikke tok meg nok tid til grundig refleksjon over eget arbeid. At jeg arbeid ut i fra gamle vaner fikk, i kombinasjon med lærernes interesser, konsekvenser både for dramaturgi, partitur og for kommunikasjonen. Jeg styrte formidlingsopplegget mot en lukket form hvor interaksjon var nøye planlagt og kontroll ble viktigere enn tilfeldigheter. Partituret ble derfor ganske fastlåst med en del faste replikker (ques), hvor én replikk ledet til én fast tegning og så videre (vedlegg 13). Lommene for improvisasjon ble mindre og mindre, og til slutt virket improvisasjonen tilpasset og planlagt. En kan si at jeg gradvis gikk fra ideen om en teatral performativ hendelse, mot et strukturalistisk orientert avsluttet verk (Bönish 2010).

5.2.2. Modal redundans

Jeg var opptatt av at elevene ikke skulle misforstå, at de ikke skulle komme ut av historien og at innholdet og fremdriften i historien skulle være tydelig. Som en konsekvens av dette ble

bruken av tegningene i narrasjonen - kombinasjonen av modalitetene tale og tegning - redundant. I stede for å spørre elevene hva de tegningen forestilte, eller på ulike vis undersøke dette sammen med elever og skuespiller, fortalte jeg hva tegningen forestilte og hva situasjonen i tegningen gikk ut på. Slik definerte jeg isteden for å åpne opp for tolkning og mot-suffli.

Jeg vil heve at scenografiens tydelige meningsbæring kan ha bidratt til å bygge opp under den redundante formidlingen av tegningene. Når scenografien utgjorde en såpass tydelig ramme ville det kanskje vært rom for mer tolkning og åpne spørsmål omkring andre visuelle elementer. Isteden for ble alle elementer navngitt og presentert som kompakte sannheter.

5.2.3. Tap av tilstedeværelse

Jeg siterer meg selv fra innledende del om forskerens intensjon s. 5-7: *«I ønsket om å jobbe med «improvisasjon og humor som virkemiddel» lå en forventning til at improvisert praksis ville innby til dialogisk kommunikasjon, variasjon, lek og humor».*

Det redundante samspillet fikk også konsekvenser for skuespilleren. Som tidligere beskrevet jobber Næss ut i fra et prinsipp om tilstedeværelse (Næss 2015). Dette innebærer at han har godt fokus i og på narrasjonen, at han er god til å vite hvor han er og hva han har gjort, men at han samtidig ikke er så opptatt av hvor han skal. Partituret og tegningene la opp til at skuespiller visste hva som kom i neste sekvens og hvilken tegning som ville sette i gang eller avslutte handlingen. En kan hevde at det kan være ødeleggende for en improvisasjonsskuespiller å vite at han bare improviserer innenfor en gitt ramme hvor utfallet av handlingene nesten alltid er det samme. Som en konsekvens av at skuespilleren alltid visste hvor han skulle mistet improvisasjonen noe av spontaniteten, uforutsigbarheten og lekenheten. Dette kan ha ført til at noe av mot-sufflien fra elevene ble blokkert, rett og slett fordi skuespiller og fasilitator ikke hadde behov for «budene» fra elevene. En kan derfor si at elevene hadde liten mulighet til å påvirke utviklingen i historien, selv om de fikk muligheten til å påvirke innholdet i de improviserte sekvensene.

5.3. Elevenes mot-suffli

Her under følger en utledning av funn gjort ved å studere elevenes tegninger. Som tidligere nevnt hevder Kress at all kommunikasjon utgår fra at det oppstår suffli og fastslår at alle tekster er ute etter å manipulere og å påvirke mot-suffli (Kress 2010). Når en mening realiseres i en sosial interaksjon tilbyr det multimodale designet muligheter for ulike mot-sufflier. Retoren kan dog forsøke og manipulere å styre sufflien mot en intendert mot-suffli.

5.3.1. Lavvoens fremtredenhet

I tegningene ser jeg mange epistemologiske forpliktelser og flere tegn på hva som har skapt engasjement og affekt. Som sagt var jeg ikke ute etter å måle om elevene hadde fått med seg «riktig» eller «feil» informasjon. Tegningene skulle gjøre det mulig for meg å se hva elevene husket best og hvilke elementer i formidlingen som var mest *fremtredende* for dem. David Machin (2011) ser på hvordan bilder er komponert i romlige forhold. Det vil si hvordan de ulike elementene er posisjonert for å oppnå ulike effekter hos mottaker. Machin adopterer og videre utvikler Kress og van Leeuwens «romlige system» som blant annet angår *fremtredenhet* (salience) (Kress og van Leeuwen 2006). Et hjelpemiddel i en multimodal analyse kan derfor være og forsøke å se etter hva som er umiddelbart mest fremtredende og dermed blir kommunisert (Machin 2011). Hva er mest fremtredende i forholdet mellom tekst og tegninger kan si noe om hvordan innholdet i formidlingen kommer til syne i tegningene.

I analysen av de totalt 92 tegningene (vedlegg 12) er det jeg tolker som lavvoen gjengitt 62 ganger. Andre elementer som er gjengitt hyppig er det jeg tolker som karakteren Ole (45 ganger), toppen av lavvoen (39 ganger), sømmer på Lavvoen (32 ganger) trær (33 ganger), karakteren Anna (25 ganger), reinsdyr (24 ganger), bålet (20 ganger), elevene har tegnet seg selv og/eller klassen i lavvoen (16 ganger) og detaljer fra den samiske drakten (16 ganger). På nesten alle tegninger der lavvoen er med, er lavvoen mest fremtredende og størst i proporsjon til de andre elementene på tegningen (Fig 20-22). At lavvoen er mest fremtredende tolker jeg som at det er opplevelsen av denne elevene ønsker å kommunisere og at det er dette som har blitt kommunisert til dem.

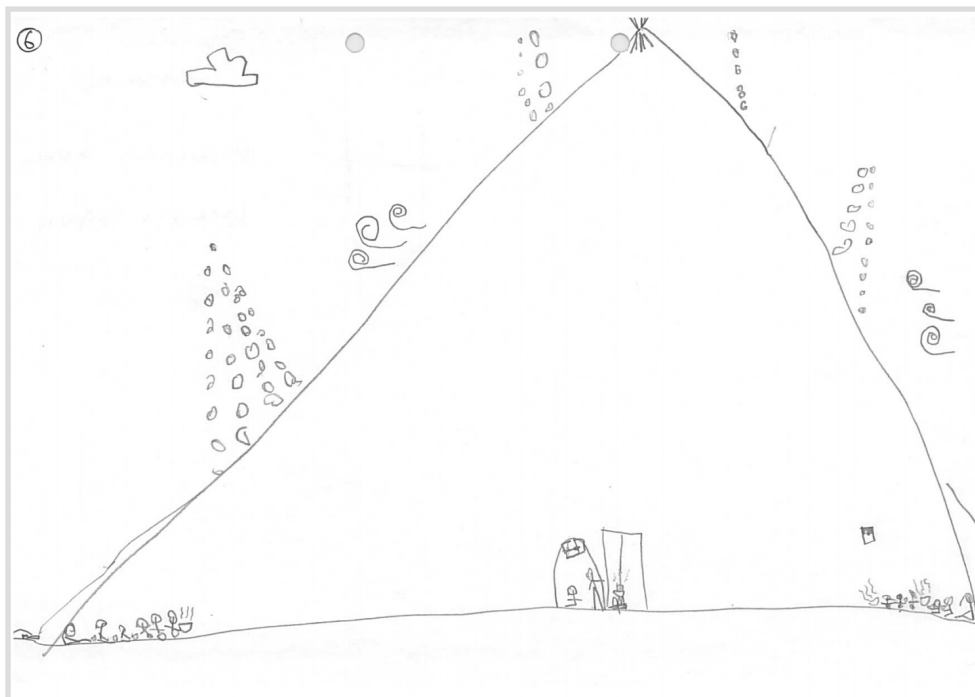


Fig 20: Elevtegning nr 6 «Stormen kommer, mannen kom, lasso i foten»



Fig 21: Elevtegning nr 12 «Hørte en lyd om natta»

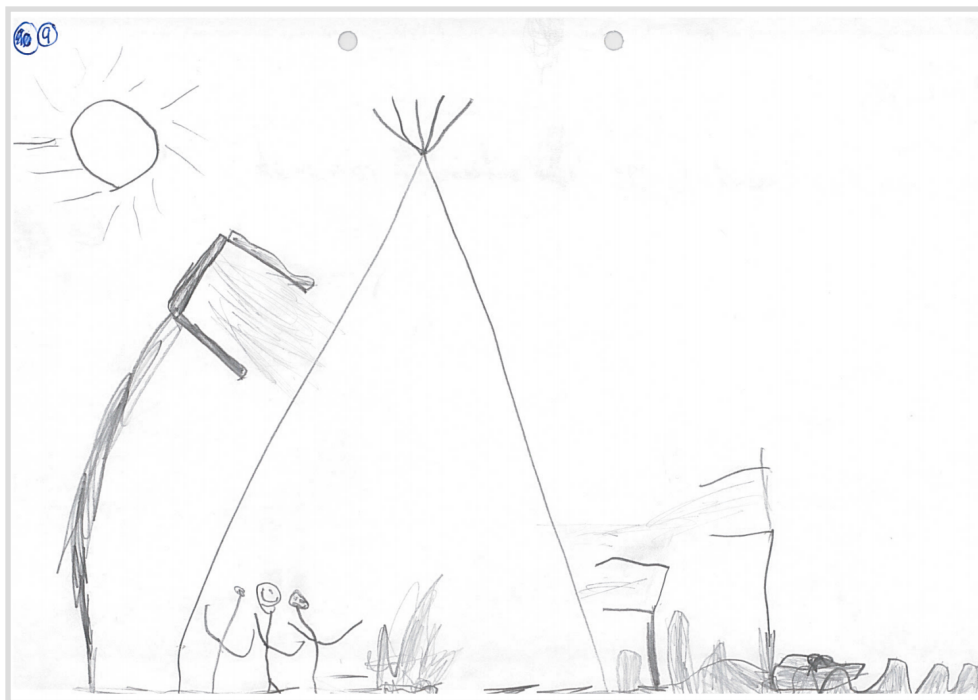


Fig 22: Elevtegning nr 9 «De tre lyskasterne i rommet»

5.3.2. Materiell definisjonsmakt

Det er vanskelig å gi en helhetlig oversikt over hvordan elevene gjengir innholdet i formidlingen i tegningene. De fleste tegningene gjengir det jeg tolker som kombinasjoner av elementer fra både tegninger, scenografi og fortellingen (Fig 23). Noen tegninger gjengir tilsynelatende kun innhold fra fortellingen (Blått felt vedlegg 12, Fig 24-25), noen tegninger fokuserer tilsynelatende mer på elementer fra scenografien (Orange felt vedlegg 12, Fig 22) og noen gjengir tilsynelatende kun elementer fra tegningene (Grønt felt vedlegg 12, Fig 26 og 27). Slike klassifiseringer er nesten umulig fordi jeg som tolker ikke vet hvilken fiksjon elevene har tillagt tegningen da de tegnet den.

At noen av elevene gjenga og etterliknet narrasjonstegningene (Fig 26 og 27) kan tyde på at tegningene fikk for stor definisjonsmakt i forhold til å beskrive situasjoner i fortellingen. Det samme gjelder andre materielle elementer som lavvoen, vedkubbene og reinskinnene - hvor jeg ved etableringen av den teatrale hendelsen navnga og definerte hva disse representasjonene var. Disse elementene hadde som tidligere nevnt en tydelig meningsbæring. Når både scenografi og tegninger ble formidlet på en slik redundant måte kan en tenke seg at tolkningsrommet ble for lite.



Fig 23: Elevtegning nr 2 «Hunden i treen, familien i lavvo og dårlig vær»

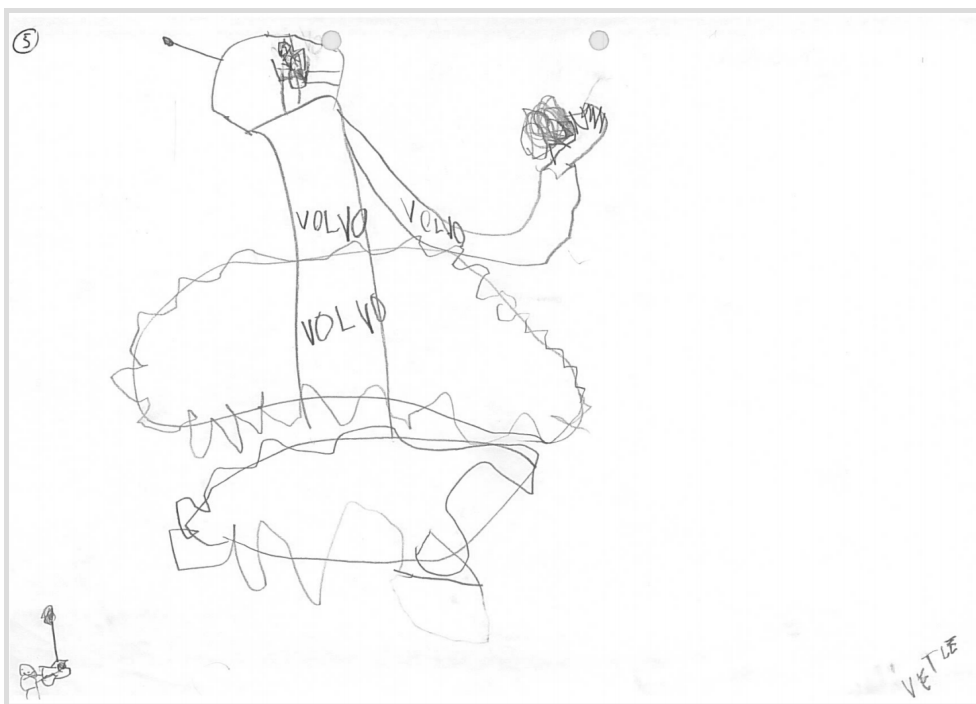


Fig 24: Elevtegning nummer 2 «Gravemaskin»



Fig 25: Elevtegning nr 16 Uten tittel

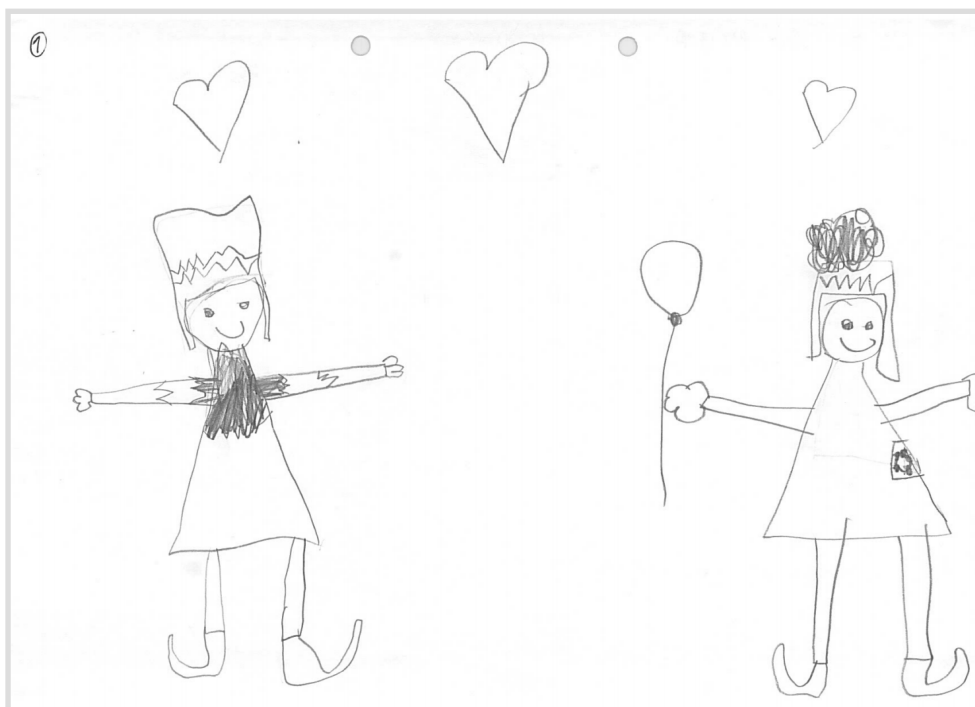


Fig 26: Elevtegning nr 1 «Ole og Anna»

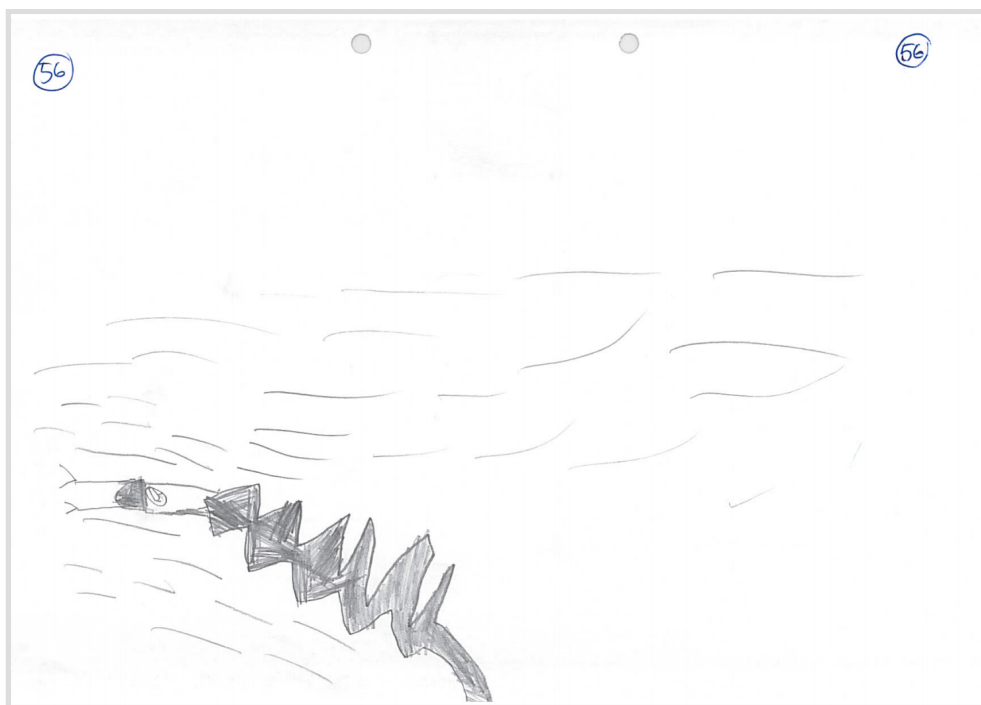


Fig 27: Elevtegning nr 56 «hunden som blir blåst bort av vinden»

5.3.3. Modal affordans

Det finnes ingen rekvisita ut over reinskinnene og vedkubbene. Dersom det i samspillet dukket opp behov for rekvisita, ble disse realisert gjennom mime. Slik blir gjenstandene imaginære og elevene måtte selv visualisere hvordan gjenstanden så ut basert på mimisk bruk og enkle verbale beskrivelser. At noen av elevene tilsynelatende kun gjengir innhold fra fortellingen (blått felt vedlegg 12), kan være et tegn på at det modale samspillet mellom gester, lyd og tale har vært affordant. Dette er innhold som som ble realisert gjennom mime av skuespiller og som ikke var representert i scenografien eller i tegningene. Noe av skuespillerens mime ble i tillegg basert på innspill fra elevene, hvor elevene for eksempel foreslo at «Ole jobber med å kjøre gravemaskin». Men, som en kan se i tabellen (vedlegg 12) er svært få av disse elementene gjengitt, i forhold til de elementene som er gjengitt fra scenografi og narrasjonstegninger.

Da jeg så på tegningene i uke 47 vurderte jeg lavvoens fremtredenhet og gjengivelsen og etterlikningen som positiv, og som et bevis på at elevene hadde lært noe. I retrospekt ser jeg nok en gang mangelen på evne til å reflektere i praksis og hvordan jeg styrte formidlingen mot et strukturalistisk læringssyn. Kress (2010) sin kommunikasjonsmodell har preferanser til

en maktforskyving fra det vertikale til det horisontale og setter de individuelle designprosessene i sentrum av kommunikasjon og meningsdannelse. Ut i fra Kress sin kommunikasjonsmodell vil jeg derfor karakterisere kommunikasjonen som «ikke vellykket». Dette fordi min styrende intensjon som retor for ofte kommer til syne i tegningene. Dette angår diskusjonen mellom det intensjonelle designet og sufflien det gir, og sosialsemiotikkens ideal om relasjonell meningsskapning, mot-suffli og respekten for deltakernes design. I denne sammenhengen ville med andre ord Kress verdsatt en større individualitet.

5.4. Kommunikativ handlingsramme

Jeg siterer meg selv fra innledende del om forskerens intensjon s. 5-7: *«I «troverdig formidling» lå et ønske om at innholdet skulle utvikles i samarbeid med representanter fra det samiske miljøet».*

Ved arbeidets inngang var jeg oppmerksom på at min kunnskap om sør-samisk kultur begrenset seg til kulturhistorisk kunnskap, til kunnskap ervervet gjennom media og til noen få samtaler om samiske rettigheter med samiske bekjente. Jeg så derfor et behov for å undersøke den kommunikative handlingsrammen i samarbeid med samisk konsulent. I tillegg var det viktig for meg å finne en balanse mellom lek, fiksjon, respekt og troverdighet og å få tilbakemeldinger på tanker og ideer. I tråd med den nye museologien skulle ikke de samiske lenger være de andre, men subjektet i fortellingen (Black 2012, Black 2005, Simon 2010). Samisk konsulent Bientie var opptatt av det hun refererte til som «overordnede mål» og at formidlingsopplegget skulle evne å gi et realistisk bilde av samer i nåtid og *«..et sannferdig bilde av dagens situasjon for den samiske kulturen»* (vedlegg 7). Bientie mente at de overordnede målene burde gjenspeile samisk kultur, tradisjon, næring og drakt og at et mål burde være å gi kunnskap om noe lokalt, altså den sør-samiske regionen. Dette kunne bidra, mente Bientie, til å få *«knukket noen myter og oppfatninger om hvordan de (deltakerne) trodde det var»* (vedlegg 7). Bientie kom med flere konkrete forslag til hvordan vi kunne *«få inn mest mulig av samisk kultur, tradisjoner og språk»* (vedlegg 7). Mange av disse ideene ble fulgt opp og realisert i designet.

5.4.1. Nåtid og fortid møtes

Bientie påpekte at det ikke var nødvendig med en tydelig verbal tidsbestemmelse, men at det var viktig å tenke over hvordan elementer i fortellingen etablerte tid og tidsforløp (vedlegg 7). Hun fortalte hvordan hun og familien på mange måter lever i en slags dobbel virkelighet: *«Dette er bare et eksempel fra mitt liv, vi flytter jo 500 år tilbake i tid på sommeren når vi bor i gamle. Da sitter jo ungene... vi tar ikke med oss Minecraft og Play Station og alt, men vi går tilbake i tiden, men vi er jo likevel en moderne familie som bor på tradisjonelt vis og som snakker om Minecraft og dinosaurer eller hva det nå enn er for noe. Sånn at det går an å få det til å gå hand i hand»*. Bienties beskrivelser av hvordan fortid og nåtid møtes la grunnlaget for hvordan formidlingsopplegget kommuniserte det å være samisk i dag. Forståelsen åpnet for at vi kunne inkludere alle elementer som elevene var kjent med fra sin egen hverdag, i tillegg til at vi kunne inkludere elementer fra den moderne-tradisjonelle samiske kulturen. En kan hevde at dette førte til at elevene kjente seg igjen i det vi formidlet og at elevene derfor kunne komme med flere innspill. For skuespiller og fasilitator åpnet det moderne fokuset for større handlingsrom. Mens det kulturhistoriske materialet tilbyr fakta og tolkninger, tilbyr moderne tid kunnskap basert på egen empiri. Dette tillot oss blant annet å spille ut scener som like gjerne kunne ha skjedd i egne liv.

En av lærerne påpekte at hun savnet mer fokus på det hun refererte til som «den tradisjonelle samiske kulturen» (vedlegg 2). I løpet av intervjuet viste det seg også at læreren ikke hadde forstått at formidlingsopplegget handlet om det å være samisk i dag. Dette kan tyde på at tidsbestemmelsen var for utydelig. Det kan også tyde på at læreren hadde fått for lite informasjon om hva hun skulle delta i, eller at det finnes et reelt behov for at enkelte lærere får en oppdatering på hva som er «et sannferdig bilde av dagens situasjon for den samiske kulturen».

5.4.2. Humor

Jeg hadde en intensjon om å jobbe med humor som virkemiddel i formidlingen (s.6). Jeg ønsket at humor skulle bidra til å skape engasjement, fange elevenes oppmerksomhet, bidra til at de ble mer komfortable og bidra til å bygge tillit (Dodge 2016). I evalueringer med Bientie diskuterte vi hvilke typer humor som ville passe i et formidlingsopplegg om samisk kultur

(vedlegg 8). En av betraktningene gikk ut på at karakterene skulle ha selvironi, de skulle le av seg selv og ikke av andre. Dette fordi Bientie mente at selvironi er mer typisk i den samiske kulturen, enn i den norske (vedlegg 8). Den andre betraktningen gikk ut på å unngå fremstillingen av stereotyper. Bientie påpekte blant annet at den ene tegningen vi brukte (Fig 28), og måten skuespiller spilte karakteren på var «...*en del av det bildet som fremstiller samiske... en liten tjukk hjulbeint, det er jo sånn samer fremstilles...som er med på å bygge opp under de her samevitsene om hvordan en skitten, gjerne full, hjulbeint, litt dum...*» (vedlegg 8). På grunnlag av dette ble både tegningen og karakteren endret.

Bruk av humor som virkemiddel kan ha ført til engasjement hos elevene. Med utgangspunkt i tegningene er det som sagt vanskelig å helhetlig gjengi hvordan elevene har oppfattet innholdet i formidlingen. Det er også vanskelig å si noe om elevenes sanselige opplevelse. Men, de tegningene som utelukkende gjengir innhold fra fortellingen (Fig 24-25, blått felt vedlegg 12), gjengir situasjoner som var intendert som morsomme. Her var karakteren Oles selvironi vesentlig i den humoristiske situasjonen. Dette kan tyde på at bruken av humor til en viss grad har fungert opp mot intensjonen om å skape engasjement.



Fig 28: Karakterene Tante og Onkel får sør-samisk drakt og Onkel slipper å være hjulbeint

5.5. Kulturell kontekst

Jeg siterer meg selv fra innledende del om forskerens intensjon s. 5-7: *«Jeg var interessert i å undersøke hvordan jeg arbeidet som retor, designer og fasilitator - hvordan jeg justerte eget budskap med tanke på kontekst og mottakernes interesser».*

I mitt praktisk-kunstneriske prosjekt fungerte jeg som både retor og designer. Som retor må en først avklare hva det en ønsker å uttrykke og hvilken interesse en har av å gi materiell form til sin mening - hvorfor en ønsker at denne meningen skal være håndgripelig for verden (Kress 2010). Min motivasjon for å lage formidling om moderne samisk kultur var både ideologisk

og politisk motivert: Jeg ønsket å bidra til utvikling og forståelse av performativ museologi og jeg ønsket å gi et sannferdig bilde av den moderne samiske kulturen. Min motivasjon var også knyttet til det kommersielle, at jeg som kulturarvsprodusent hadde interesse av å samarbeide med kulturnæringen (DKS) og å bidra med programinnhold til samisk jubileum Tråante 2017. Jeg visste at det fantes et marked for denne typen formidling, noe som kunne generere både inntekt og synlighet for meg og STFM. Min interesse formes med andre ord også av min forståelse for hva som er relevant å belyse i min kulturelle kontekst akkurat nå, av hvem som i vid forstand er mottakeren og av hva som kan kommersialiseres.

Både jeg og skuespiller Næss har tidligere produsert innhold for DKS (Aune Nilsen 2014-2015, Næss 2011-2017). Vi hadde kjennskap til og erfaringer med de praktisk-økonomiske rammebetingelsene for DKS-produksjoner og om hva som var å foretrekke med tanke på «innhold» og «form». Jeg hadde også en opplevelse av en kvalitetsdiskurs som trakk på artikulasjoner omkring interaktivitetsbegrepet.

5.5.1. Valg av prøve - og formidlingslokaler

Som masterstudent ved NTNU hadde jeg tilgang til instituttets prøve - og formidlingslokaler. Jeg ønsket likevel at prøve - og formidlingsperioden skulle gjennomføres ved museet. Dette handlet i stor grad om min oppfatning av museets autoritet og troverdighet som avsender av samisk kulturformidling. Som utøver mente jeg at valg av formidlingsarena ville styrke mine sjanser til vellykket kommersialisering. I sin masteroppgave *Kvalitet i den kulturelle skolesekken: en diskursanalyse* (2009) konkluderer Unni Færøyvik blant annet med at de ansatte i DKS har stor innflytelse på hva som forstås som «høy kvalitet» i et DKS-tilbud. Det er disse som uttaler seg med tyngde i kunst - og formidlingsdiskursen og som foretar selve utvelgelsen (Færøyvik 2009:110-111). I følge Færøyvik har også utøverne denne innflytelsen, men deres vurderinger framstår som mindre avgjørende fordi de i stor grad underordner seg produsentenes kvalitetsvurderinger (Færøyvik 2009:110-111). Med museet som avsender mente jeg at jeg ville styrke mine sjanser for at formidlingsopplegget skulle bli vurdert som troverdig, og at det var av «høy kvalitet».

Valget om å legge prøve - og formidlingsperioden til lokaler ved STFM handlet også om hva som var mest effektivt og praktisk for meg som produsent. I min rolle som programansvarlig

ved STFM ville det være enklere å skaffe testgrupper fordi museet allerede hadde noen godt etablerte forhold til nærliggende skoler. Jeg vurderte at det ville vært mer jobb for meg dersom jeg i rollen som masterstudent ved NTNU skulle inviterte grupper til NTNUs lokaler.

De praktisk-økonomiske rammebetingelsene for en DKS-produksjon kan for eksempel være knyttet til produksjonens kapasitet med tanke på antall elever per hendelse og antall hendelser per dag, eller til varighet på hendelsen. De kan også være knyttet til hvor mange utøvere som kreves for å gjennomføre opplegget og til om produksjonen har en scenografi som egner seg for turnévirkosomhet. På grunn av min erfaring med å arbeide med DKS-produksjoner visste jeg at DKS (og skolene) foretrekker produksjoner som kan huse minimum én skoleklasse på omtrent 25 elever og at produksjonen bør ha en varighet på omtrent 45 minutter (en skoletime). Denne informasjonen er ikke skrevet ned noe sted, men at jeg som kulturarvsprodusent har kjennskap til disse rammebetingelsene bidrar til å styrke mine sjanser for vellykket kommersialisering. At disse hensynene tas bidrar også til å synliggjøre ovenfor kontaktpersoner i DKS at jeg er profesjonell.

Valg av spillested og det at jeg tok hensyn til DKS sine praktiske - og økonomiske rammebetingelser la dog noen føringer som fikk utslag i designet. På grunn av rommets størrelse (34m²) egnet det seg ikke for fysisk aktivitet. Dette innebar at jeg, ved valg av formidlingsarena, utelukket en god del muligheter med tanke på innhold. Jeg måtte legge til rette for aktivitet som egnet seg for en stillesittende skoleklasse. I tillegg ble innholdet i formidlingen kontinuerlig tilpasset tidsrammen. Dette førte blant annet til at jeg sluttet å prøve ut nytt innhold med ulik varighet, dette til tross for at alle testgruppene hadde blitt bedt om å sette av 2 timer (vedlegg 11). Jeg kan også trekke frem et eksempel på hvordan vissheten om at skolene og DKS foretrakk formidlingsopplegg som kunne ta hele skoleklasser ble mer tyngende enn det å være tro mot den samiske konsulentens ønsker. Jeg siterer Bientie fra evaluering: *«Når dere først har fokuset på lavvoen, den boformen, det er jo en samfunnsstruktur som dere snakker om og skal formidle noen ting om i det samiske miljøet, for det har med hvordan det er oppbygget og hvordan man sitter. Så det er bålet, også er det noe annet og det er at inne i lavvoen så er det et hellig sted som heter Båassja. Det er det hellige stedet, og det har med religion og overtro og alt å gjøre. Og mange ville ha vridd seg i graven hvis de så at det satt unger oppå der... Det er det samme som å hoppe opp på bordet*

når man kommer til noen» (vedlegg 7). Jeg valgte å fjerne Båassja fra lavvoen fordi jeg ville prioritere å få plass til én skoleklasse med to lærere.

Som et siste punkt i analysen av hvordan valg av spillested fikk konsekvenser for utformingen av designet, vil jeg nevne at scenografien er utformet med tanke på turnévirkosomhet. Dette betyr at mye av enkelheten i designet også kan forklares med at scenografien skal være enkel å sette opp og pakke ned. Dette kriteriet førte for eksempel til at lyssettingen var veldig enkel og at arbeidet med lys ble nedprioritert. Dette fordi jeg visste at vi i en eventuell turnésituasjon ikke ville ha mulighet til å reise med, eller bruke tid på lysrigg. Derfor ble lys et relativt utforsket element. Konsekvensen av dette ble blant annet at skuespillerens skyggespill på lavvoduken ble lite gjennomarbeidet. Skyggene på duken ga suffli til elevene om at de skulle «ta på og leke med». Da dette ikke var den intensjonelle sufflien, fikk de streng beskjed om å slutte. En kan spørre seg hvordan grundigere arbeid med modaliteten lys ville ha påvirket kommunikasjonen i formidlingen.

5.5.2. Valg av målgruppe

Valg av målgruppe baserte seg først og fremst på min kjennskap om at det ikke fantes formidlingstilbud om sør-samisk kultur til målgruppen 1.-4. trinn. Dette baserte seg på min kjennskap til DKS-programmet, på kjennskap til planlagt programinnhold for Tråante 2017 og på min kunnskap om hva som rørte seg i kulturlivet i Trondheim generelt. Jeg visste også at STFM lenge hadde hatt monopol på formidling av sør-samisk kultur i Trondheim kommune. Valget av målgruppe ville derfor styrke mine sjanser for vellykket kommersialisering. Dette førte til at en rekke didaktiske betraktninger kom noe bardust på. Et eksempel på dette var at det var stor forskjell på elevene i 3. (uke 45) og 1. trinn (uke 47). Jeg opplevde at elevene i 1. trinn hadde større behov for klare rammer, tydelig meningsbæring og redundant formidling av tegninger og tale. Dette kan ha ført til at justeringen av samspillet ikke ble gjennomarbeidet. En kan spørre seg om det i mitt tilfelle ville vært til undersøkelsens fordel om jeg isteden hadde jobbet med 6. trinn som målgruppe. Dette er en målgruppe jeg har mer erfaring med, noe som kunne gitt meg et bedre empirisk grunnlag. Men, 6. trinn var allerede valgt som målgruppe for andre formidlingsopplegg om samisk kultur som STFM produserte. Jeg anså derfor denne målgruppen som utelukket.

5.5.4. Oppsummering av analyse

I analysen har jeg studert teksten på mikronivå og makronivå og sett på hvordan tekst skapes i kontekst. Jeg har sett på hvordan sammensetningen av ulike modaliteter - hvordan ulike materialer, overflaterealiseringer og detaljeringsgrader - kan være intendert til å konnotere og kommunisere ulike typer meninger. Videre har jeg sett på hvilke konsekvenser dette kan ha fått for kommunikasjonen i formidlingssituasjonen. Jeg har også sett på hvordan ulike kommunikative handlinger, som for eksempel intervjuer med kontaktlærere, kan ha påvirket kommunikasjonen i det multimodale samspillet. Her har jeg kommet frem til at ulike interesser kan ha styrt kommunikasjonen mot en lukket form, preget av modal redundans og tap av tilstedeværelse. Jeg har gitt flere konkrete eksempler på hvordan jeg som praktiker ikke har tatt meg tid til å reflektere i praksis og hvordan dette har ført til meg mot et strukturalistisk læringssyn. Jeg har også sett på eksempler på hvordan elevene fikk muligheten til å gi mot-suffli, og hvordan denne sufflien ble påvirket av min intensjonelle suffli. Som en konsekvens av redundant formidling og materiell tydelig meningsbæring kan det materielle ha fått mye definisjonsmakt. Slik kan lavvoen og andre elementer fra scenografi og tegninger ha blitt fremtredende elementer. I denne sammenhengen har jeg også sett på eksempler på hvordan det multimodale samspillet mellom tale og gester (improvisasjon og mime) kan ha ført til modal affordans.

Videre har jeg sett på hvordan teksten er utviklet i samarbeid med samisk konsulent og hvordan dette definerte tidsbestemmelse og humor. Tidsbestemmelsen kan ha ført til større grad av gjenkjennelse og bedre muligheter for at elevene kunne komme med innspill. Jeg har også sett på hvordan selvironisk humor kan ha medvirket til å skape engasjement hos elevene.

Til slutt har jeg sett på hvordan jeg som retor har jobbet med utviklingen av teksten innenfor min kulturelle kontekst, hvor jeg har justert eget budskap inn mot mottakernes interesser. Her har kulturnæringens premisser og ønsket om vellykket kommersialisering stått sentralt. Jeg har kommet med konkrete eksempler på hvordan valg av prøve - og formidlingsarena har fått konsekvenser for både «innhold» og «form».

6. DRØFTING

I analysen spurte jeg blant annet hvordan mening er materialisert i «Ole og Anna», hva som *kan* kommuniseres og hva retoren oppnår med dette. Dette med et formål om å avdekke retorens interesse og underliggende maktforhold. Jeg skal nå konkludere i forhold til problemstillingene for utviklingen av formidlingsopplegget «Ole og Anna». Jeg kommer frem til noen refleksjoner og artikuleringer omkring utvikling av formidling i performativ museologi.

6.1. Makronivå

I planleggingen, utviklingen og gjennomføringen av mitt praktisk-kunstneriske prosjekt ble begrepet interaktivitet et krystalliseringspunkt i diskursen, et slags *nodalpunkt* (Jørgensen & Phillips 1999:37-40). Jeg var kjent med at begrepet hadde posisjonert seg innenfor form og kvalitets-diskursen som noe som var ensbetydende med «bra formidling». Eller, som professor Svein Gladsø skriver: «*Det som ofte blir omtalt som interaktive kunstuttrykk, er etter årtusenskiftet blitt en trend, ikke bare i teateret*» (Gladsø m-fl. 2015:226). Allerede for 9 år siden kunne en se en gradvis økning av såkalte «interaktive formidlingsopplegg» i museene. Dette kan sies å være en konsekvens av offentlige dokumenter som står som monumenter i diskursen, samt DKS sine føringer (Nyrud 2008:98). Jeg konkluderer med at interaktivitet kan sees som en dobbel praksis: Interaktiv utvikling og interaktiv formidling. Brukerne bør involveres i utviklingen slik at formidlingen blir relevant for dem. Kommunikasjonen i formidlingen bør være interaktiv slik at brukerne videre kan påvirke innholdet. Sett slik kan en si at det også ville vært interessant å undersøke hvordan multimodalitetsteori kan bidra til å belyse utviklingen av «interaktive utviklingsprosesser».

Jeg siterer meg selv fra teorikapittelet s.8 om performativ museologi: «*For at innholdet skal være relevant for publikum må det utvikles i samarbeid med publikum... Publikum skal involveres i utviklingsprosessen og formidlingsformen skal tilpasses brukernes ønsker*». En kan imidlertid spørre: hvem innholdet ble utviklet i samarbeid med og på hvilken måte brukerne ble involvert i utviklingsprosessen? Hvordan fikk disse mottakerne ytre sine ønsker og hvilke mottakere er formidlingen tilpasset for?

Jeg vil hevde at innholdet i «Ole og Anna» til en viss grad ble utviklet i en slags kollaborativ prosess mellom meg, skuespiller, samisk konsulent, kontaktlærere og elevene. Det kan derimot se ut som at lærerne har hatt størst innflytelse og at de har fungert som talpersoner for elevene. Ved å tegne fikk elevene kun mulighet til å foreta en taus epistemologisk forpliktelse. Lærerne og den samiske konsulenten fikk derimot muligheten til å uttrykke seg i en muntlig dialog med retoren. I denne sammenhengen var med andre ord modaliteten tale mer affordant enn modaliteten tegning. Videre er innholdet i «Ole og Anna» utviklet med ambisjoner om vellykket kommersialisering. Her er det først og fremst retorens tolkning av kulturnæringens ønsker som har innvirkning på innholdet. Retoren står i en maktposisjon hvor hun til syvende og sist foretar valg og bortvalg som tjener egen interesse, dette på bekostning av den totale interaktiviteten. Slik både reflekterer, produserer og fremstiller retoren maktstrukturer.

En kan si at mitt praktisk-kunstneriske prosjekt er et eksempel på arbeid som gjenspeiler strømninger fra den kulturelle konteksten. For å kunne kommersialisere produktet var jeg avhengig av å samsvare med noen ytre politiske ideologier og holdninger til kunst og kultur (Sauter 2008). I møte med kulturnæringen blir det sjelden stilt spørsmål ved på *hvilken måte* formidlingen er interaktiv. Min erfaring er at det å navngi formidlingen som interaktiv, ofte kan være nok til at den oppfattes som interaktiv. Interaktivitetsbegrepet kan slik bli redusert til et skalkeskjul med funksjon som innsalgsord.

6.2. Mikronivå

Innledningsvis påpekte jeg synergien mellom dominerende konvensjoner knyttet til estetikk og læring. I analysen har jeg blant annet undersøkt hvordan visse semiotiske ressurser og modaliteter evner å reproducere disse konvensjonene. Jeg vil hevde at jeg har kommet frem til noen nyttige artikuleringer omkring hvordan denne synergien opererer. Dette blant annet ved å endre konnotasjoner ved å erstatte gjenstandsmateriale med sceniske representasjoner. En kan imidlertid diskutere i hvor stor grad disse endringene påvirket kommunikasjonen i retning poststrukturalisme. Tross i transformasjoner og transduksjoner har elementene fremdeles tydelig meningsbæring og formidles i modal redundans. Her ville en videre utprøving med elementer som i større grad tjener symbolske formål kanskje vært interessant.

Videre kan en spørre hvordan visse semiotiske ressurser og modaliteter brukes for å holde tilbake ulike typer interaksjoner, og om dette gjøres for å unngå visse typer forpliktelser? I formidlingsopplegget var det verbale språket meningsbærende og en dominerende modalitet. Dette tyder på at mye av makten fremdeles ligger hos avsender og at avsender ønsker å unngå visse forpliktelser. Til tross for transduksjonen mellom manus og partitur var partituret like fullt fastlagt med klare føringer for tema og innhold. Videre fungerte narrasjonstegningene (med tilhørende que) som en skreven tekst.

7. KONKLUSJON

Jeg støtter meg til Nelsons (2013) begreper og teorier om praksisbasert forskning i et performativt forskningsparadigme. Dette gjør jeg blant annet fordi Nelson trekker frem behovet for at forskeren har en akademisk inngang til det praksisbaserte forskningsfeltet. Nelson hevder at forskeren bør bringe ny kunnskap til de teoretiske perspektivene og bidra til en utdyping av teoretiske perspektiver. Dette i tillegg til å spørre om hvordan teorien kan belyse praksis. I konklusjonen vil jeg særlig ta for meg problemstillingen for 3192, om hvordan multimodalitetsteori kan bidra til å belyse utvikling av formidling innen performativ museologi. Dette med utgangspunkt i arbeidet med det konkrete caset «Ole og Anna».

Jeg forstår den visuelle delen av kommunikasjon i performativ museumsformidling som vesentlig. Både fordi museet har sterke estetiske konvensjoner, men også fordi museumsformidling ofte tar utgangspunkt i gjenstander. Det kan derfor være en fordel å kjenne til de ulike «byggematerialene» og å utforske hvordan de kommuniserer alene og i samspill. Teorien tilbyr begreper som egner seg for kritisk, analytisk beskrivelse av multimodal visuell kommunikasjon alene. Eksempler på slike begreper er materialitet og hva som kan konnoteres, overflaterealisering og detaljeringsgrad, - hvilken sannhetsforpliktelse som kan kommuniseres samt undersøkelser av hva som kan virke fremtredende for brukeren og om det er dette en ønsker at skal kommuniseres. I tillegg kan det undersøkes hvor vidt gjenstander har tydelig meningsbæring eller om de tjener mer symbolske formål og om det er dette som er intensjonen. Her kan også spørsmål om materiell definisjonsmakt komme til nytte, om det er slik at det materielle definerer og fastslår eller om det åpner opp for bred tolkning, ulik meningsdannelse og variert mot-suffli.

Teorien tilbyr også begreper som egner seg for kritisk, analytisk beskrivelse av multimodal visuell kommunikasjon i samspill med andre semiotiske ressurser og modaliteter som verbalt språk, gester og blikk (kroppslige eller lydlige modaliteter som oppstår i menneskelig interaksjon). Her er særlig begrepene modal redundans og modal affordans anvendbare. Retoren kan undersøke om en eller flere modaliteter kan ha samme type meningsbæring, om det er dette hun ønsker og hva som er de eventuelle kommunikative konsekvensene. Like så kan hun undersøke om modalitetene kan justeres slik at de blir funksjonelt spesialiserte og dermed kan åpne opp for bred tolkning, ulik meningsdannelse og variert mot-suffli.

Teorien tilbyr en kommunikasjonsmodell som verdsetter og respekterer variasjoner i mot-suffli hvor makt sees som horisontal. Kress (2010) sin kommunikasjonsmodell baserer seg på en forståelse av et moderne publikum. I sosialemiotikkens ånd tilsier den at alle multimodale uttrykk forankres i kontekstuelle faktorer, at all meningsskapning er individuell og at mening skapes på ulike måter avhengig av den som tolker. Som retor må en ta høyde for at en kan legge opp til en type suffli, men motta en helt annen.

Teorien tilbyr en rekke innganger til kritiske spørsmål som kan avdekke interesser, ideologier og maktforhold som angår den kommunikative handlingsrammen og i den kulturelle konteksten. I dette caset har den diskursanalytiske inngangen gjort det mulig å gjøre en kritisk analyse av tema som: retorens interesse, hvilke ressurser som er de beste for å materialisere en mening i den gitte konteksten, hvordan en diskurs blir materialisert, hvorfor det er slik og hva som kan oppnås ved å gjøre dette, om det legges til rette for eller holdes tilbake for ulike typer interaksjon og hvilke forpliktelser som unngås. Som et eksempel kan en si at min multimodale analyse avdekker ulike hensyn som tas i en utviklingsprosess og hvordan disse hensynene virker inn på designet og kommunikasjonen. En multimodal kritisk diskursanalytisk refleksjon i prosessen vil kanskje kunne gjøre forskeren oppmerksom på ulike «faresignal» som er knyttet til å ta disse hensynene.

En hver praksis-forsker har med seg noe kroppslig kunnskap og erfaring inn i prosessen. I metodedelen påpekte jeg at denne kunnskapen i tillegg til å definere forskerens rolle og påvirkning i praksis, også definerer forskerens inngang til praksis. Produsenten kan ha en forståelse for hvordan ulike trender og diskurser dominerer i den kulturelle konteksten. På grunnlag av dette kan hun ha en forståelse for hvilke multimodale samspill som vil egne seg for å materialisere innhold innenfor denne diskursen - hvordan hun kan møte og tilfredsstille, men samtidig være bevisst på at hun reproducerer ideologi. Eller, hun kan velge å trosse trender for å påvirke ideologier. Hun kan bidra til lokale endringer som kan påvirke det globale.

Multimodal kritisk diskursanalytisk metode kan bidra til å sette ord på egen praksis, egen rolle i praksis og egen påvirkning i forskningen. Den kan også bidra til å identifisere forskerens inngang til praksis. Slik kan forskeren sette refleksjonene inn i en bredere teoretisk ramme noe som kan løfte refleksjonene opp på et høyere akademisk nivå.

Med utgangspunkt i caset «Ole og Anna» vil jeg påstå at multimodalitetsteori som verktøy ikke støtter praktikerens i hvordan hun som fasilitator skal kunne håndtere den varierte mot-sufflien. En kan si at dette tyder på at teoretikere som Kress og Machin ikke anvender teorien i praksis, slik jeg har gjort i dette prosjektet. Det gjenstår med andre ord en distanse mellom praksis og teori. En praktiker vil i større grad se konsekvensene av å aldri ha en ledende eller intensjonell suffli. Om retoren, i møte med barn, til en hver tid skal respektere alle typer mot-suffli kan det fort bli anarki og den teatral hendelsen kan bli kontraproduktiv. Det retoren og designeren derimot kan jobbe aktivt med er balansen mellom å a) intensjonelt legge opp til en bestemt mot-suffli b) intensjonelt legge opp til uforutsigbar og variert mot-suffli. Videre kan retoren som fasilitator jobbe med hvordan hun kan forholde seg åpen til ulike typer mot-suffli og hvordan mot-sufflien skal håndteres. Denne kunnskapen og praksisen angår teaterfaglige metoder - kunnskap om hvordan ulike teknikker, øvelser og metoder kan bidra i kommunikasjonen. Slik jeg forstår det handler interaktivitet i bunn og grunn om suffli og mot-suffli. Caset «Ole og Anna» viser et eksempel på interaktivitetens grenser og ulike utfordringer knyttet til disse grensene.

7.1. Praksis lever videre

Skoleåret 2017/2018 skal jeg og skuespiller Sveinung Næss på turné med «Ole og Anna» gjennom DKS Trondheim kommune. På grunn av refleksjonene som er gjort i denne skriftlige oppgaven er deler av designet endret og vi fortsetter den multimodale undersøkelsen av kommunikasjon og samspill.

Høsten 2016 fikk jeg innvilget en søknad hos Sør-Trøndelag Fylkeskommune med tittel «Bygge ny gamle». Midlene er tiltenkt et kurs i gamlebygging og den nye gamma skal stå i den nye samiske avdelingen ved STFM. Gamma fra 1930-tallet skal pakkes ned og legges på magasinet.

Kanskje blir det slik at Ole og Anna flytter hjem etter turneen?

Referanseliste

Abousnnouga, G & Machin, D. (2013). «The Language of War Monuments». Huntingdon Publishing

Abousnnouga, G & Machin, D. (2011). «The changing spaces of war commemoration: a multimodal analysis of the discourses of British monuments». *Social Semiotics*, 21 (2), (s. 175-196)

Alvesson, M & Sköldberg, K. (1994). «Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod». Sweden: Studentlitteratur

Austin, J. L. (2007). «How to do things with words»: lecture II. I Bial, Henry (red.), *The Performance studies reader* (s. 177-182). London/New York: Routledge.

Aune, V. (2013). «Teater med barn og unge. En studie av Barne - og ungdomsteateret ved Rogaland Teater». Oslo/Trondheim Akademika forlag

Bateman, J. (2011). «The Decomposability of Semiotic Modes». In K. L. O'Halloran & B. A. Smith (red.), *Multimodal Studies: Exploring Issues and Domains* (s. 17-38). London & New York: Routledge.

Balfour, M & Preston, S. (Red.) (2015). «Applied Theatre: Resettlement Drama, Refugees and Resilience». Bloomsbury Methuen

Baxter, V & Low, K. E. (red.) (2017). «Applied Theatre: Performing Health and Wellbeing». Bloomsbury Methuen

Black, G. (2005). «The Engaging Museum- Developing Museums for visitor's involvement». London/New York: Routledge.

Black, G. (2012). «Transforming Museums in the 21st Century». London/New York: Routledge.

Bönish, S. (2010). «Feedbacksløyfer i teater for svært unge tilskuere. Et bidrag til performativ teori og analyse». Phd avhandling ved Aarhus Universitet, Institutt for Æstetiske fag

Carlson, M (1996). «Performance: A Critical introduction». London / New York: Rutledge

Davis, T. C (1995). «Performing and the Real Thing in the Postmodern Museum», i *The Drama Review* 39 No.3 (s.15–40).

- Davis, P** (2008) «New museology and the Ecomuseum». I B. Graham & P. Howard (red.) The Ashgate Research Companion to Heritage and Identity: (s. 397–414). London: Ashgate.
- Denzin, N. K.** (1997). «Interpretive ethnography». Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Dewey, J.** [1934] 1980. «Art as experience». 1980 ed. New York: Perigee Books
- Dodge, C.** (2016). «Humor me a moment - the power of humor in sciencemuseums». John F. Kennedy University. Tilgjengelig på: http://library2.jfku.edu/capstone/Museum_Studies/Dodge_HumorMeAMoment_2016.pdf
- Drangeid, M.** (2016). «Engler styrtet til scenen - En analyse av Kjersti Horns teateroppsetning Styrtet engel (2013) som adaptasjon av Per Olov Enquists roman Nedstörtad ängel (1985)». Master i litteraturvitenskap UiO
- Engebretsen, M.** (Red.) (2010). «Skrift/Bilde/Lyd: Analyse av sammensatte tekster». Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Fairlough, N** (2003). Analysing Discourse : Textual Analysis for Social Research. London: Routledge
- Færøvik, U** (2009). «Kvalitet i Den kulturelle skolesekken : en diskursanalyse». Masteroppgave i kultur - Høgskolen i Telemark, Avdeling for allmennvitenskapelige fag, Bø. Tilgjengelig på: <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2438822>
- Gadamer, H.-G., & Schaanning, E.** (2010). «Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk». Oslo: Bokklubben.
- Gjærum, R. G. & Rasmussen, B.** (Red.) (2012). «Forestilling, framføring, forskning». Trondheim: Akademika forlag.
- Gladso, S., Gjerven, E. K., Hovik, L. og Skagen, A.** (2015). «Dramaturgiske innganger i Dramaturgi: forestillinger om teater». Oslo: Universitetsforlaget. 2. utgave
- Goffman, E** (2007). «Performances: belief in the part one is playing». I Henry Bial. The performance studies reader. London/ New York: Routledge, 2007.
- Haga, G** (2010). «Kunst og makt - en analyse av språklig makt i definisjon av kunstnerisk kvalitet». Universitetet i Oslo. Tilgjengelig på: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/24456>
- Haseman, B** (2006). «A Manifesto for Performative Research». I Media International Australia incorporating Culture and Policy, theme issue 'Practice-led Research', no. 118 (s. 98-106)

- Haseman, B** (2007). «Rupture and Recognition: Identifying the Performative Research Paradigm». I E. Barrett and B. Bolt (red.), Practice as Research, London: IB Tauris
- Hannula, M, Suoranta, J & Vadén, T** (2005). «Artistic Research – theories, methods and practices». Helsinki: Academy of Fine Arts.
- Halliday, M. A. K.** (1978). «Language as social semiotic». London: Edward Arnold.
- Heatcothe, D & Herbert, P.** (1985). «A drama of learning: Mantle of the expert». Theory Into Practice Vol 24, 3: Educating Through Drama (s. 173-180)
- Hodge, B & Kress, G.** (1988). «Social semiotics». Cambridge: Polity Press
- Jewitt, C. & Kress, G.** (2003). «Multimodal Literacy». New York: Peter Lang. New literacies and digital epistemologies;vol. 4.
- Jewitt, C & Oyama, R.** (2001) «Visual Meaning: A Social Semiotic Approach». I van Leeuwen, T & Jewitt, C (red.) Handbook of Visual Analysis, London: Sage Publications: (s. 135-156)
- Johnstone, K.** (1987). «Improvisation og teater». København K: Hans Reitzels Forlag.
- Johnstone, K.** (1999). «Impro for Storytellers». London: Faber and Faber Limited.
- Johnstone, K.** (1997). «Improvisation og TeatersportTM Nye spil og øvelser til træning og kamp. Forlaget DRAMA. Fredriksberg Bogtrykkeri, Gråsten.
- Jørgensen, M W. og Phillips, L.** (1999). «Diskursanalyse som teori og metode». Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag UbiT
- Kvale, S., Brinkmann, S., & Anderssen, Tone M A. Rygge J f.** (2009). «Det kvalitative forskningsinterview». Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kress, G.** (2010). «Multimodality : a social semiotic approach to contemporary communication». Routledge:London
- Kress, G.** (2009). «What is mode?». I. C. Jewitt (E.d.), The routledge handbook of multimodal analysis (s. 54-67). London: Routledge.
- Kress, G** (2003): «Literacy in the New Media Age». London: Routledge
- Kress, G.** (2001). «From Saussure to critical sociolinguistics: The turn towards a social view of language». I M. Wetherell, S. Taylor, & S. Yates (red.). Discourse, theory and practice: A reader (s.29-47). London: Sage

- Kress, G** (1993): «Against arbitrariness: the social production of the signs as a foundational issue in critical discourse analysis». *Discourse & Society*, 4 (2). (s: 169-19)
- Kress, G. & van Leeuwen, T.** (2001): «Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication». London: Edward Arnold
- Kress, G. & van Leeuwen, T.** [1996] (2006). «Reading Images: The Grammar of Visual Design» 2. utgave. London: Routledge Falmer
- Machin, D** (2013). «Introduction. What is multimodal critical discourse analysis?» *Critical Discourse Studies*, 10 (4). (s. 347-355)
- Machin, D.** (2011). «Introduction to Multimodal Analysis». London: Bloomsbury Academic
- Machin, D. & Mayr, A.** (2012). «How To Do Critical Discourse Analysis. A Multimodal Introduction». London: Sage Publications
- Mangset, P.** (2013). «Kunst og makt. En foreløpig kunnskapsoversikt». TF-rapport nr. 313. Tilgjengelig på: <http://docplayer.no/6282862-Kunst-og-makt-en-forelopig-kunnskapsoversikt-per-mangset-tf-rapport-nr-313.html>
- Mayer, S.** (2000). «Blant de avmektige i Avmakt. Skjebne, frigjøring eller maktbase?». Oslo: Gyldendal Akademisk
- Nelson, R.** (2013). «Practice as research in the arts». Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Nyrud, M. T.** (2008). «Hvilken historie? : en diskursanalyse av museumsformidling innenfor Den kulturelle skolesekken». Masteroppgave Høgskolen i Telemark. Tilgjengelig på: <https://teora.hit.no/handle/2282/781>
- Næss, S.** (2015). «Impro-performance - En workshop i meningsfull lek for elever på mellomtrinnet i grunnskolen». Masteroppgave i drama/teater. Institutt for Kunst og Medievitenskap NTNU. Tilgjengelig på: <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/297269>
- Opdahl Mathiesen, S.** (2014) «Etnisitetens estetikk. Visuelle fortellinger og forhandlinger i samiske museums utstillinger». Novus Forlag Vol 13, Nr 4 2014. Tilgjengelig på: <http://ojs.novus.no/index.php/TFK/article/view/347/345>
- Rasmussen, B.** (2014). «The art of researching with art: Towards an ecological epistemology». *Applied Theatre Research* 2: 1, (s. 21–32)
- Sauter, W.** (2006): «Eventness - A concept of the theatrical event». Stockholm: STUTS

Saalkvik, M. E. & Saalkvik, S. (2005). «Skolen som læringsarena - selvoppfatning, motivasjon og læring». Universitetsforlaget

Skrede, J. (2017). «Kritisk diskursanalyse». Capellen Damm

Säljö, R. (2001). «Læring i praksis - et sosiokulturelt perspektiv». Capellen Damm

Schechner, R. (2002). «Performance studies- An introduction». London/New York: Routledge

Smith, H. & Dean, R. T. (2009). «Practice-led Research, Research-led Practice in the Creative Arts». Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd.

Simon, N. (2010). «The Participatory Museum». Santa Cruz: Museum 20.

Schön, D.(1983). «Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder». Basic Books. Dansk udgave- forlaget Klim (2001) oversatt til dansk av Steen Fiil.

Schön, D. (1987). «Udvikling af ekspertise gennem refleksjon-i-handling». I Illeris, K. (2000) (Red). Tekster om læring. Roskilde Universitetsforlag. Oversatt av Pernille Mikkelsen, Rikke Damkjær og Knud Illeris.

Thorsnes, T. & Veum, A. (2013). «Multimodale skapande praksisar - Forsøk på artikulasjonar ut frå sosialesemiotikk og samtidas relasjonelle kunsthåndverk». I Formakademisk Vol. 6 Nr. 1 2013 Art. 3, (s.1 - 21)

Ulvund, M. (2012). «Ekkoteater – praksisledet forskning innenfor et performativt paradigme». I Gjærum, R.G., Rasmussen, B. (2012). «Forestilling, framføring, forskning: Metodologi i anvendt teaterforskning». Akademika Forlag.

Uthaug, M. (2015). «Det var en gang en same en nesten sann fortelling om samenes historie». CálliidLágádus

van Leeuwen, Theo (2005): «Introducing Social Semiotics». New York: Routledge

Vergo, P. (1989): «The New Museology». London: Reaktion Books.

Vestheim, G. (1994). «Museum i eit tidsskifte» Oslo, Samlaget

DKS produksjoner som det ble referert til i teksten:

Aune Nilsen 2014 - 2015: *Samisk kulturformidling* DKS Trondheim og *Drittjobb - en workshop om stigmatisering av mennesker på grunnlag av yrke* for DKS Sør-Trøndelag Fylkeskommune.

Næss 2011 - 2017: *Improverksted* for DKS Trondheim, DKS Sør-Trøndelag Fylkeskommune, DKS Alta. *Offroadteateret* for DKS Sør Trøndelag Fylkeskommune. *Powerimpro* for: MINT, Musikk i Nord Trøndelag, Kultur i Troms og DKS Alta. *Folkimpro* for Kultur i Troms.

Oversikt over vedlegg

- 1 - Intervju lærer 22.11.16
- 2 - Intervju lærer 23.11.16
- 3 - Intervju lærer 24.11.16
- 4 - Intervju lærer 25.11.16
- 5 - Evaluering lærer 09.11.16
- 6 - Evaluering lærer 10.11.16
- 7 - Evaluering samisk konsulent 1 09.10.16
- 8 - Evaluering samisk konsulent 2 09.10.16
- 9 - Evaluering med skuespiller 09.11.16
- 10 - Fremdriftsplan
- 11 - Oversikt testgrupper
- 12 - Tabell elevtegninger
- 13 - Partitur
- 14 - Samtykkeerklæring intervju
- 15 - Intervjuguide
- 16 - Budsjett
- 17 - Kontrakt mellom studenten og bedriften

VEDLEGG 1

22.11.16 Transkripsjon intervju med kontaktlærer

I = Intervjuer (Ingrid)

X = Intervjuperson

I: Ja, takk for at du ville stille til intervju. Jeg kan jo spørre først om du kan beskrive det du husker best fra det vi gjorde nede?

X: Ja jeg synes, jeg husker best at vi kom inn og alle fikk plass. Det var rolig i gammen, også forklarte du at du skulle fortelle en historie om samene og at det var en gutt og ei jente. Også videreutviklet dere det. Og den fenget.

I: Så du mener at det fungerte bra på grunn av at det fenget?

X: Ja.

I: Er det noe annet ved den situasjonen som du tenker gjorde at det fungerte?

X: Det er klart at når du har en skuespiller som formidler på en så fin måte de forskjellige rollene, så blir ungene veldig med på det. Også var det veldig opp mot sin egen virkelighet. For de blir trukket inn i historien noen mindre enn andre.

I: Kan du gi et eksempel på det med virkelighet?

X: Det var en gutt og en jente også traff de ting som de er vant med sånn som en Ipad, det var ikke bare samer i gamledager. Det var samer i nåtiden.

I: Takk. Kan du beskrive noen ting du mener, hvis du mener da, at man var overtydelig eller overforklarende. Kan du komme på et slikt eksempel?

X: Nei jeg synes egentlig ikke det fordi når du har barn i fem-seks årsalderen så kan du aldri være tydelig nok. Heller motsatt. Ikke sant, når du fenger dem så har du, de har forstått det hele veien. For hadde de ikke forstått det så hadde de ikke vært klar over ting som skjer, og du hadde mistet dem.

I: Du opplevde at de hang med?

X: Ja. Til de grader. Noen av dem.

I: Kan du beskrive, kommer du en situasjon der du tenkte at det ble for mye rom for tolkning. At det ble for lite tydelig?

X: Nei egentlig ikke. Egentlig ikke. Jeg var mer opptatt av at det er noen av mine som blir så mye med at det er vanskelig for deg å holde tråden i historien. Du var flink til å gå tilbake og holde tråden selv om de er veldig på.

I: Gjorde du deg noen tanker på hvilken måten jeg gjorde det? At jeg holdt tråden, som du beskriver det.

X: Det var når du hadde de bildene å gå tilbake til hele tiden. Og det var veldig greit for ungene. Du, eller dere dramatiserte og snakket om forskjellige ting, også var det tilbake til bildene. Og bildene var såpass enkle, at da var det på en måte tilbake til null igjen. Også ut igjen, og det var veldig smart.

I: Hva tror du er faren med en eventuell underforklaring da. Hvis man gir for mye rom for tolkning? Hva er faren da?

X: Faren og faren. Det skjedde ikke i dag, men det kan være enkelte, hvis du gir dem lillefingeren så tar de hele hånden. Da kunne det gått i en helt annen retning. Vi har noen elever som er vanskelige å få tilbake når de først blir..

I: Opplevde du at det skjedde?

X: Ikke med de her. Men det kan være med de neste gruppene du får. At det kan være noen som det er vanskelig å dempe ned.

I: Har du noen tanker om rommet som vi var i?

X: Ja, det fungerte veldig bra. Og de fikk spenningen ved at de gikk rundt og så skyggen. Og du fikk absolutt en følelse av at du var inne i en lavvo. Og det ga stemningen. Det gjorde det virkelig.

I: Vi har egentlig allerede snakket litt om det, men hva mener du var min oppgave under formidlingsopplegget? Som fasilitator, som jeg kaller det da.

X: Du ledet historien. Du ledet historien og trakk inn Sveinung da det var nødvendig. Men det var du som hadde den tråden.

I: At jeg styrte da?

X: Ja at du styrte.

I: Og du opplevde at det fungerte?

X: Ja det fungerte.

I: Var det noe tidspunkt der du syntes at det ikke fungerte?

X: Neida, det var bare et par av mine gutter som. Jeg var ikke nær nok til å dempe dem. Også hadde jeg en veileder ved siden av meg så jeg kunne ikke komme over.

I: Jeg tror, han var faktisk litt på så jeg. Han satt og holdt i hånda så jeg. Hvor viktig er det med min opptreden ovenfor barnas opplevelse tror du?

X: Det er utrolig viktig. For hvis ikke du var engasjerende, så ville du mistet dem med en gang. Og det er kjempeviktig når du jobber med små barn, å formidle.

I: Hva tror du om, finnes det en balanse mellom det å være for engasjerende og for streng?

X: Det er to forskjellige ting. For hvis elevene er engasjert så er de med. Ikke sant, så det.

I: På hvilken måte mener du at humor ble realisert i formidlingen?

X: Det var gjennom de forskjellige måtene han dramatiserte på. Og det fenget ungene veldig. Så det var.

I: Gjennom dramatisering.

X: Ja, gjennom dramatiseringen.

I: Tror du bruken av humor påvirker barna i formidlingssituasjonen?

X: Ja absolutt.

I: På hvilken måte?

X: Det blir mye mer positivt, de blir mye mer interessert og ivrige. Så det er et fint virkemiddel.

I: Ja det er jo det jeg håper å bevise. Men trodde du på det vi formidlet om samisk kultur?

X: Ja, jeg tror jeg synes det var veldig troverdig.

I: Hvorfor trodde du på det?

X: Jeg har undervist om samer ganske mange ganger og..

I: Det var forkunnskap?

X: Det var som jeg hadde ja som jeg tenkte var troverdig.

I: Men hva om du ikke hadde hatt noen forkunnskap, hadde du trodd på det da?

X: Ja, men jeg tror ikke man ville hatt så mye utbytte av det.

I: Nei. Men de barna, har de forkunnskap?

X: De har veldig lite, men vi gikk gjennom i dag tidlig før vi kom. De hadde tydeligvis snakket mye om det i barnehage før. Flere hadde vært her. Men det var viktig å ha de forkunnskapene før man kom tenker jeg. Hadde vi ikke hatt den halvtimen i dag tidlig er det ikke sikkert alle hadde hatt så godt utbytte.

I: Det er interessant at du sier det, for jeg intervjuer også de lærerne på tredje trinn. For de sier det samme, at tredje trinn har hatt om samer, og de sa også at om de ikke hadde hatt om det. Men de mente også at det kom til å bli veldig vanskelig med første trinn. Jeg opplevde ikke det her som vanskelig i det hele tatt. Hvis de er nok pålogget, som du sier.

X: De var det. Men jeg er veldig glad for at jeg hadde en halvtime i dag tidlig. Det er veldig begrenset hva man får til i løpet av en halvtime. Men jeg viste dem bilder og jeg viste klær. Så de trengte ikke å se klærne her for å forestille seg det. Også hadde de mye om reinsdyr, hvorfor det var så viktig for samer.

I: Men av ren nysgjerrighet. Viste du frem bilder av samer i sørsamiske eller nordsamiske klær? Vet du?

X: Nei jeg vet ikke. Barn på vidda, den boka.

I: For det som var interessant var at når jeg viste frem mine bilder av sørsamisk drakt, så glemte jeg å si at de byttet om til samiske klær. Det var ungene som sa nå har de på seg sameklær. Det var veldig interessant faktisk.

X: For vi snakket om hva det var som tegn på samiske klær. Og det var farge, også at de hadde pynt på hattene og sånt. Så det var antagelig sørsamiske klær jeg viste. Men det var jeg ikke klar over selv. Det var den boka på vidda.

I: Ja. Jeg er straks ferdig. Hvilket mentalt bilde sitter du igjen med nå, av samer i 2016?

X: Det vet jeg ikke. For det er mange samer som bor mange forskjellige steder. Men det var en opplevelse av hvordan de lever litt nå som reinsamer, ikke sant. De sitter i lavvo og måten de er på vidda.

I: Ser du på det som positivt eller negativt?

X: Jeg ser på det som veldig positivt jeg.

I: Er det noe mer du vil legge til før vi avslutter?

X: Ikke som jeg kommer på akkurat nå, men jeg synes det var en fin opplevelse, og det var en veldig fin måte for ungene å forstå situasjonen på. Og jeg tror de har mye bedre forståelse av å sitte å se dramatisering enn å se på bilder og historie.

I: Så bra, tusen takk.

VEDLEGG 2

23.11.16 Transkripsjon av intervju med kontaktlærer

I = Intervjuer (Ingrid)

X = Intervjuperson

I: Ja, takk for at du ville bli og bli intervjuet. Jeg kan jo begynne med å spørre om du kan beskrive en ting som du husker veldig godt fra det vi gjorde i sted?

X: Ja det var når en av barna levde seg så inn i det at han refererte til sin far det han gjorde som yngre. Han overrasket meg litt der, men jeg skjønner innlevelsessevnen var høy, han var blitt grepet av det som var blitt fortalt.

I: OK. Er det noe annet du husker godt?

X: Det var mye humor da, så jeg husker mye humoristisk som var fra samspillet mellom de to.

I: Jeg gikk litt fort frem her nå, vi kan gå tilbake til det første svaret ditt i forhold til han som levde seg inn. Hva tror du er grunnen til at det fungerte, at han levde seg inn?

X: Jeg vet jo at til vanlig så lever han seg inn i det da. Men blir ofte litt tøyla av å rekke opp hånda i klasserommet og sånne ting. Men her fikk han ikke det, så han fikk komme med flere innspill, og mulig han levde seg enda mer inn i det av den grunn. Jeg vil jo tro det fenget da, rett og slett.

I: Ja, er det noen grunn til at det fenget tror du? Er det noe spesielt som gjorde at det fenget?

X: Jeg tror nok han likte at ungene kunne bidra. Med innspill og at de ble tatt med inn i historien. Det er litt kontrasten tenker jeg, til klasserommet også. Det er mye mer nedpå, her får de boltret seg litt mer.

I: Også sa du det andre som du tenkte på med humor. Og der nevnte du samspill. Var det meg og Sveinung du mente da?

X: Ja.

I: Du mener at det ble, ja. Du mener at humor ble realisert gjennom det samspillet da.

X: Det som ble sagt, med gester og de teatersportaktige tingene.

I: Ja, ok. Var det noe annet som du tenkte at gjorde at ting ble morsomt? Hva som helst i rommet.

X: Nei tenker vel mest på det som ble sagt og bruk av kroppen. Viste ting som ble gjort.

I: Kan du beskrive, eller kan du komme på noen tegn til at noe var overforklart? At det var for tydelig?

X: Nei det synes jeg ikke.

I: Nei. Kan du komme på noe der det var for mye rom for tolkning? Der det var for åpent?

X: Jeg synes jo at det er artig at man kan putte inn det meste i det. Så egentlig ikke.

I: OK. Tenker du at det finnes noen negative sider ved det å ha mye rom for tolkning?

X: Det kan jo bli mindre fokus på akkurat, ja for eksempel det samiske da. At det kan bli snakk om mye rundt. Nå vet jeg ikke hvor viktig det var å få frem de samiske tradisjonene kontra det humoristiske. Vi hadde en liten innføring, litt om samer før vi dro opp hit. For å koble dem på. Man kan jo miste litt fokuse på det samiske tenker jeg, hvis det er det som er poenget. Hvis det blir mye humor og sånt.

I: Ja. Trodde du på det vi formidlet om samisk kultur? Var det troverdig?

X: Ja jeg synes det var troverdig, men det blir litt i bakgrunnen av det komiske til tider.

I: Ja, synes du det var for lite fokus på det samiske?

X: Ja det spørs jo hva målet er da. Om man skal få mer innføring i den samiske kulturen eller ikke.

I: Hva var det med det vi gjorde som du tenker at ikke har med samisk kultur da?

X: Jeg likte dialogen, men det var kanskje mye i dialogen som ikke handlet om de samiske.

I: Ja jeg skjønner.

X: Deler av opplegget.

I: Er det noen spesiell grunn til at du tenker at noe av det vi snakket om ikke er knyttet til det samiske? Kan du gi noen eksempler på det, er det egentlig jeg lurar på.

X: Det med at de skulle på dansen, jeg satt kanskje å ventet på at det skulle komme noe mer sånn tradisjonelt samisk man skal på da. Men man kan jo dra på dans som same også. Og kjøretur og.

I: Nå stiller jeg veldig mange nesten ledende spørsmål men. Kunne du ha tenkt deg at vi hadde med enda flere elementer, elementer av samisk. Sånn for eksempel at man skal på en joikekonsert.

X: Det kunne gjerne vært litt mer samiske innslag ja.

I: Ok, ja men det er bra det. Fine tilbakemeldinger skjønner du. Skal vi se, jeg har hoppet litt i skjemaet skjønner du. Hva mener du var min oppgave i formidlingen?

X: Du var jo en forteller med at du viste historien på en ipad. Og du gikk gjennom den. Og du hadde rolle som hun jenta. Og det virket som om du var du som skulle si ifra hvis det var noen som mistet fokuset av ungene.

I: Opplevde du noen gang at det ikke fungerte, min rolle?

X: Nei. Men det var greit at du hadde sagt til meg på forhånd at jeg ikke trengte å gripe inn hvis det var noen som var urolige. Nå synes ikke jeg de var så voldsomt urolige heller.

I: De var kjempeflinke.

X: Men han som holdt på å stikke nesa si ut av teltet, han kunne nok ha fortsatt litt. Så det var bra du sa ifra. Og jeg passet på å ikke si noe.

I: Ja nei det var bra det. Så du opplevde at det stort sett fungerte da?

X: Ja absolutt. Jeg satt ikke der på nåler og var stresset som læreren. Det er man jo på noen utflukter hvis det blir for fritt spillerom.

I: Det tar jeg som et kompliment.

X: Ja, men det var så fengende opplegg at det er ikke så lett å ramle av det heller da. Det er heller engasjementet som blir vekket.

I: Er det noen ganger du tenkte at det fungerte spesielt godt da? Noe jeg gjorde eller sa.

X: Ikke som skiller seg ut. Det fungerte akkurat sånn gjennom hele.

I: Skal vi se. Jeg tror jeg tenker at det er et litt dumt spørsmål. Hvor viktig er min opptreden i forhold til ungenes meningsdannelse da. Hvor viktig mener du det er med måten jeg opptrer på?

X: Hva mener du egentlig?

I: I forhold til, prøve å bruke et ord du brukte da. Du brukte vel ordet tydelig, hvor viktig er det at jeg er tydelig i forhold til ungenes opplevelse?

X: Det er nok viktig det. Vanskelig spørsmål.

I: Det er et litt rotete spørsmål. Skal gjøre om på det. Sånn avslutningsvis, hvordan hva slags mentalt bilde sitter du igjen med nå etter, om samisk kultur i 2016?

X: Ja for det skal gjenspeile sånn som det er nå. Det er kanskje der jeg ikke kan nok om på forhånd. Men det kan godt hende det sto i beskrivelsen, 2016. At hun visste litt mer om det hun som var her i går. Dere som har vært bindeleddet. Ja jeg tenker, ipaden den er med. Den er sikkert viktig i den samiske kulturen som i den norske ellers. De kan dra på dans, de ja. Bor de fortsatt i den typen bolig.

I: Bare når de er ute å holder på med reinsdyr da.

X: Nei for jeg kan ikke så mye om hvordan de lever i dag jeg.

I: Nei, men føler du at du har lært noe om det?

X: Særlig når du stiller det spørsmålet, mer enn når jeg kom ut.

I: Men sitter du igjen med en positiv følelse i forhold til det. Hvordan vil du beskrive den følelsen?

X: Helt grei.

I: Nei vanskelig spørsmål. Men jeg har fått svar på det jeg skulle. Så det er veldig bra, tusen hjertelig takk. Har du noe du vil tilføre til slutt?

X: Det var en veldig fengede stund. Så det jo på reaksjonene til ungene. Artig å se de fra den siden også. Der de får leve seg inni ting. Jeg tenker man skulle hatt mer sånn til vanlig.

I: Ja det er mange som sier det, kunne tenkt seg mer teater i skolen og sånt. Tror du at, det er egentlig ikke en del av intervjuet. Men tror du ungene hadde forberedt seg på at det skulle være samiske gamledager?

X: Jeg kan jo tenke meg det. Mer sånn stereotype samiske. Vi har ikke snakket mye om det på forhånd og da var det bare at vi så på flagget og så på samisk drakt. Hva som er sameland. Så vi hadde ikke snakket noe mye om tradisjoner.

I: Men hadde dere snakket noe om at det finnes mange sørsamer?

X: Vi har snakket om at det er mange som bor i Oslo, men ikke spesifikk sørsamer.

I: De draktene dere har sett på bilde av, var det sørsamiske?

X: Det var nok noe nordsamisk det. Så vi har jo ikke hatt, bare en liten økt nå i morges for å spore de innpå.

I: Ja det er kjempebra. Hun sa det hun

X: Det var hun i går som sa jeg burde gjøre det.

I: Det var veldig bra for å logge de på. Setter veldig pris på det altså.

X: Har tilfeldigvis et bilde av min niese i samedrakt. Så vi fikk se på en annen førsteklassing som hadde på seg, med samisk blod i årene.

I: Nei men supert, tusen takk.

VEDLEGG 3

23.11.2016 Transkripsjon av intervju med kontaktlærer

I = Intervjuer (Ingrid)

X = Intervjuperson

I: Ja takk for at du ville stille til intervju. Så jeg kan bare begynne å spørre om du kan beskrive det du husker aller best?

X: Ungene storkoste seg, de var helt med i historien. Det var jo kjempefint samspill mellom dere. Og det er sjelden de får lov til å slippe seg fri så veldig som de gjorde i dag. Vi er nok litt strengere, vi har for lite drama til vanlig, så det er nok en form de ikke er så vant med. Så alle er veldig vant med det å rekke opp hånda og ikke bli hørt uten at de har fått ordet. At man egentlig er vant med å bli oversatt i stedet for at man spiller videre på det. Det er det som er annerledes med dramametodikken. Men de storkoste seg, og de holdt seg jo godt innenfor de rammene som du hadde satt. Koselig, det var det første ungene sa når de kom inn, det var så koselig der. Det at de fikk pleddet, de skjønte. Vi hadde jo snakket litt om samer før vi kom hit. Kikket litt på bilder av drakter, snakket litt om joik. Men at de fleste faktisk bor i byene nå da. Men det var en veldig fin stund.

I: Så bra. Men er det noe spesielt når du tenker tilbake en ting eller et øyeblikk, noe du husker bedre enn andre ting?

X: Historien om når de møttes var litt morsom da.

I: Hva var det med det du bet deg merke i da?

X: Det kunne virke som man hadde et valg på utfallet. Om de skulle gifte seg eller ikke. Men det var en levende historie. Veldig virkningsfullt med ipaden samtidig. Lettere å sette seg inn i det. Du så de var veldig forvirret når han kom inn han skuespilleren og ikke var han.

I: Det var nytt i dag, skulle teste det. Har du noen andre eksempler på noe du synes stakk seg ut som minneverdig eller som du tenker at..

X: Skyggeteateret var kjempeartig, med hunden utenfor.

I: Hvorfor synes du det fungerte da?

X: Det ble litt sånn mystisk og spennende. Det ble mørkt inne i teltet så det var virkningsfullt at lyset ble tatt av.

I: Ja det er bra, det var nytt i dag. Er det, skal vi se. Kan du beskrive, var det noen plasser du synes at ting ble overtydelig?

X: Nei, jeg var mer spent på når det var såpass trangt. Når de skulle legge seg og ja. For du så at de begynte å forflytte seg ungene. Men det var ikke noe overtydelig i historien, jeg tror ikke det kan være for tydelig til så små barn. Så det er veldig greit at det er tydelig.

I: Men motsatt da, var det noen plasser du synes det var for mye rom for tolkning? At det var for åpent?

X: Nei jeg synes det var veldig greit, lett å følge historien og holde seg på sporet.

I: Hva var det som gjorde at du synes det var lett å følge historien?

X: Du hadde jo hele tiden dialogene deres, og de samme personene gikk igjen. Det var ikke noe vekslings fra sted til sted annet enn når de møttes.

I: Hva tror du hvis, nei jeg trenger egentlig ikke å spørre om det, for du har svart. Hva mener du var min oppgave under formidlingen?

X: Du knyttet jo alt sammen, knyttet hele historien sammen. Så skuespilleren var egentlig en sånn happening som kom inn. Men dere hadde et veldig fint samspill. Og det å veksle mellom var ryddig og fint. Men de skjønnte at det var du som førte historien videre og du som var fortelleren.

I: Er det noen gang du tenkte at det fungerte spesielt godt?

X: Det gjorde i alle fall ingenting at skuespilleren forsvant. Og at den kom tilbake igjen.

I: Er det noen ganger du tenkte at det ikke fungerte da?

X: Hadde noen unger som spurte hvor ble det av han hen, hvor skulle han? Jeg husker ikke helt hvilket tidspunkt det var.

I: Det var etter at han var bestemor, så gikk han ut.

X: så det var akkurat den ene vekslingen hvor han kom tilbake at de ikke skjønnte at han var ny karakter.

I: Det fungerer, vi tok det en gang med tredje, og de tok det. Men de her tar det ikke, de er for små. Men det er nå så.

X: Men det var bare ei som sa det.

I: Ja og hun sa mye.

X: Hun sa mye. Så de fleste tok nå det at han var i en ny rolle.

I: Vil helst at alle skal skjønne det.

X: Men hvis han hadde hatt på seg en hatt eller noe når han kom inn igjen så hadde det vært enda tydeligere, eller en genser eller.

I: Tror du det er viktig med, kan du beskrive hva det var jeg gjorde som var bra, som fasilitator.

X: Jeg synes du hadde fin kontakt med ungene når du satt der. Virkningsfullt med ipaden. Du lot de få lov til å røre seg litt. Vekslet mellom å sitte. Altså de tok rollene. Du var flink til å få dem med deg i rolle. Det med spising og ja, de var helt med.

I: Også kommer det et kanskje litt sånn dumt spørsmål men. Jeg kan prøve å formulere det på en annen måte, for jeg hadde egentlig tenkt å spørre om det var viktig hvordan jeg var i forhold til deres meningsdannelse. Men det er det jo, så det er egentlig et litt dumt spørsmål. Hvis jeg skal omformulere det litt så nei, hva tenker du er det verste jeg kunne gjort da? Sånn i forhold til å ikke få de med meg?

X: Jeg tror nok heller at det kunne, nå har jeg en veldig enkel klasse. Som egentlig er veldig grei å kontrollere. Så du kan jo risikere at du mister litt kontrollen hvis man slipper løs for mye. Hvis det er noen der som virkelig tar av, kan det være vanskelig å roe ned igjen.

I: På hvilken måte mener du at humor ble realisert?

X: Det var mange morsomme scener, han var veldig morsomt han skuespilleren også.

I: Ja gjennom teater.

X: Ja det var veldig artig.

I: Det er jo en improvisert form for teater, merket du det?

X: Nei egentlig, jo han tok jo innspillene som kom. Men rammen var jo der. Men at han kunne endre på navn og historien ettersom innspillene han fikk, det fikk vi jo inntrykk av.

I: Hvilken type humor var det da, hvis du skal prøve å beskrive det? Ikke med noe fagspråk altså, bare sånn.

X: Nei det er jo miminga som ble morsomt da, med lyder. Og samspillet mellom dere også. Vanskelig å beskrive det.

I: Ja det er veldig vanskelig

X: Men det var på passende nivå, de skjønte humoren i det.

I: Men det er godt nok svar det altså, at det er mime. Trodde du på det vi formidlet om samisk kultur?

X: Ja.

I: Hvorfor det?

X: Du følte jo at du var en del av hverdagen inne i lavvoen der og var med på å oppleve livet.

I: Ja. Var det noen ting du ikke trodde på?

X: Nei.

I: Nei. Har det en sammenheng med din forkunnskap å gjøre?

X: Ja det kan jo hende. For jeg satt jo å tenkte når jeg kom inn i teltet at det sikkert hadde gått an å bruke noen redskaper eller noe som man forbinder med samer. Noen bruksgjenstander. Men det var kanskje hele meningen at man ikke skulle ha det for å leve seg inn i rollen.

I: Ja jeg kan svare på det etterpå. Veldig artig at du observerte det. Men tenker du at det hadde vært bedre hvis hvis det var mer?

X: Jeg tenker at du hadde fått mye spørsmål, hva er det? Hva bruker du det til? Sånn at det sikkert hadde forstyrret for det dere hadde lagt opp til.

I: Ja avslutningsvis da, hva slags mentalt bilde sitter du igjen med nå av samisk i 2016?

X: Nei det var jo telefon og ipad inne i lavvoen, sånn kulturblanding. En moderne levemåte samtidig som man har det med reinsmerking og ja. Man er akkurat som alle andre, bare at man har et annet yrke.

I: Ja, ser du på det som positivt eller negativt?

X: Positivt. Vi hadde jo på forhånd snakket om at de fleste samer bor faktisk i Oslo.

I: Men det er viktig altså. Nei men bra. Er det noe du vil legge til?

X: Nei jeg er bare imponert jeg, jeg synes vi hadde en veldig fin stund. Ungene koste seg. Visste jo ikke helt hva vi kunne forvente så. Skal vi ut eller inn. Men de syntes det var koselig og artig.

I: Bra. Da stopper jeg her.

VEDLEGG 4

25.11.16 Transkripsjon av intervju med kontaktlærer

I = Intervjuer (Ingrid)

X = Intervjuperson

I: Ja takk for at du ville bli med.

X: Jo bare hyggelig.

I: Du kan jo begynne med å kanskje, kan du beskrive det du husker aller best fra den opplevelsen her?

X: Ja, det jeg kanskje husker best er det når han Hans kommer inn. Reaksjonen til et par av elevene da, som lever seg veldig inn i når de møter han Hans da. Og spesielt han ene som sa ja men jeg vet hva som skjedde. Jeg vet hva som skjedde med den lassoen. Litt fra måten ungene reagerer på da, det som på en måte fascinerer meg.

I: Ja, hva var det med den situasjonen som gjorde at det fungerte tror du?

X: Jeg tror kanskje det var for at det hadde vært så stille først jeg. De liksom lå og sov, også fikk de veldig muligheten til å komme i rollen da. Når han kommer inn også, det er veldig troverdig det han kommer med. At han har vært ute, og det er kaldt og. Spiller på det ungene har hørt før.

I: Ja, jeg skal bare tenke meg om jeg har noe. Du sa det at han ene levde seg veldig inn i det. Fortell

X: Et par av dem, men han ene var veldig jeg vet hva som har skjedd.

I: tenker du at, nå sa du at det var fordi det var ro først. Var det noe annet du tror er med å bygger opp under at de levde seg inn?

X: Hele stemmingen tror jeg, ved å komme inn i den lavvoen der de sitter. Alt egentlig, vi har jo snakket litt om samer på forhånd. Tok med det med reinskinn og sånne ting. Det er noen som ler og tuller det bort. Men mange er med altså, på historien. Det hører du på måten de sier også. Når de svarer på spørsmål, da kan du gjøre sånn og da kan du gjøre sånn. Det må å komme inn i lavvoen og sitte tett, bli sluppet inn en og en, at det er veldig fint. Og det gir jo den roen også.

I: Var det på noe tidspunkt gjennom opplegget at du følte at noe ble overtydelig? Altså, ikke du som voksen, men på barna sine vegne.

X: Nei.

I: Var det noe andre veien da? Noe som ble

X: At de ikke fikk det med seg?

I: At det ble for åpent for tolkning eller?

X: Nei. Jeg tror ikke det nei.

I: Synes du, hvis du skal beskrive. Det med overtydelighet og undertydelighet.

X: Jeg synes dere treffer kjempegodt jeg. Dere treffer jo rett i. Og jeg tenker at hvis dere ikke hadde truffet, hadde dere heller ikke fått de tilbakemeldingene av ungene da. De er jo med med en gang hva de skal hete og skjønner hvor dere vil. Også blir ungene tatt på alvor også da synes jeg. Selv om de

kommer med litt sånn tullede navn og sånne ting. At dere tar det da selv om det er litt tullede, også at dere ikke bare sier at det her er vi ferdig med eller at det sklir ut.

I: Hva tenker du det er som bidrar til at vi kan ha den kontrollen da?

X: Det med ungene?

I: Historien.

X: Nei jeg vet ikke helt jeg. For meg er det veldig ukjent det her med improvisasjon. Å delta på den måten her da. Men kontrollen er jo, det blir kontrollert. Det er jo uttallige forslag, og mange vil jo svare. Det blir kontrollert fordi dere sier at ja det kan vi gjøre, eller ja det kan han hete. Også gjør dere det. Men så en siste ting. Dere kontrollerer på den måten da, at ungene føler at de bidrar. Men allikevel blir de på sett og vis styrt, når dere sier at nei det var ikke det for han kjøpte seg en også vise frem hele det bildet så ungene tar det da.

I: Tror du de bildene er viktig?

X: Ja. Det tror jeg. For det er kanskje det som er med å drive historien videre, selv om, den kunne gått helt andre veier hvis de skulle fått lov til å avgjøre. Så jeg tror at det er med å drar historien videre når det sklir ut kanskje.

I: Men er det på andre måter du tenker at bildene er viktige da?

X: Ja det er kanskje, jeg likte at det er strektegninger men at det samiske kom frem. At de fikk veldig sånn følelse av det. De draktene da, for det har vi snakket om. Ja så jeg tror kanskje at det.

I: Ja skal vi se. Hva mener du var min oppgave da, som fasilitator?

X: Din oppgave er jo en liksom å få historien fremover. Men også det å sette rammene for historien. For det er jo du som forteller at ja du kan være Ole eller. Hva har du på deg, hvordan ser du ut, hva gjør du? Så det er hele tiden du som setter de ytre rammene da. Som stopper når det skal stoppes, og pusher når det skal pushes da.

I: Var det noen gang der du opplevde at det fungerte veldig godt?

X: Jeg synes jo det fungerte, jeg synes det gikk greit hele greia. Men når han Hans der kom inn. Så synes jeg det var veldig sånn stemningsfullt. Og det så jeg ungene reagerte på også. Først når de la seg ned og sangen begynte. Det var andre gangen kanskje. Men i alle fall når den sangen begynte utenfor. For det ble litt sånn oi, hva er det som skjer nå? Og flere av de ville liksom opp og se hva som foregikk.

I: Tror du det er bra eller dårlig at de ville opp og se?

X: Nei det tror jeg var nysgjerrighet. Også kan det kanskje være skremmende for noen også. Jeg vet ikke, men jeg synes det var fint at stemmen både kommer fra utsiden og fra innsiden. Den sangen som kommer.

I: Skal vi se, var det noen gang du opplevde at det ikke fungerte da? Med meg som fasilitator? Var det noen gang du tenkte at, oi sånn ville ikke jeg gjort det eller?

X: Det er ikke det at det ikke fungerer. Men mer min, jeg hadde kommet til å stoppe ungene.

I: Har de bare tre kvarter jeg vet du.

X: Roet dem fortare. Nå må du sette deg tilbake, nå må dere sette dere tilbake så alle ser. Den biten der, for jeg ser i alle fall når jeg satt jo på midten der. Men de flytter seg jo lengre og lengre frem for at de skal se. Også ser ikke de som sitter bak, også flytter de seg lengre frem. Så blir det knuffing mellom

de som sitter på siden der. Men samtidig ser jeg at det at det ikke blir tatt tak i gjør at de ordner på en måte opp i det da. Flytter litt på seg sånn at de ser. Det tror jeg har litt med, ja som du sier, at du har de i tre kvarter. Også er det litt at jeg er så vant med de i skolesituasjon der vi er mye mer nøye på å sitte der du skal sitte, rumpa på benken, opp med hånda.

I: Ja det kunne vi hatt en lang prat om. Det er klart, det er luksus for meg vet du.

X: Ja, men samtidig så tror jeg det at de får lov til å være så deltagende da gjør at de kommer ut av rommet og sier det var kjempeartig. Sier de, det her var kult.

I: Hvis jeg skulle holdt på sånn i seks timer hver dag hadde jeg fått hodepine.

X: Det går jo ikke. Det går i perioder.

I: Det er det som er så fint med å komme på museum vet du, da kan man gjøre noe annet. På hva slags måte mener du at humor ble realisert i formidlingen?

X: Det går jo litt på det her med kjærestepar og det her da. Det er jo humor, ungene ler godt av det. Den her nussinga. Det synes jo de er kjempeartig.

I: Det var første gangen vi nusset i dag også

X: Men jeg tenker at ungene opplever det som reelt da, at det er et kjærestepar. Også er det veldig artig med å kjøre scooteren og falle av. Og scooteren kommer oppå. Og de glemte, når ungene sier du glemte å skifte bukse. At da, ja da må jeg jo snu da. Å dra tilbake og ordne den buksen. Jeg går ut ifra at hvis ingen hadde sagt noe om den buksen, så hadde ikke han ikke snudd heller.

I: Nei. Så det du nevner først da er det med nussing. Nussing er heslig.

X: Ja. Det synes jo de.

I: Det er forskjell på klassene der, for noen synes ikke det er heslig.

X: For de lo jo godt av det.

I: Også nevnte du det andre som er litt mer sånn slap-stick. Som kloms og fall og sånn. Og det tredje er at det nesten er litt overraskende at de blir hørt på og han må snu.

X: Ja for det tror jeg, jeg tror ikke de forventet at han skulle snu. Åja, det gjorde jeg, da må jeg snu. Og det var flere som hoppet på den, for de ville prøve å få han til å gjøre de tingene som de sa da.

I: Men nå blir det veldig spesifikt, jeg skal egentlig ikke spørre om det her i intervjuet. Men jeg spør allikevel. Den situasjonen der han ga speilet til han, tenkte du på det som humor?

X: Nei egentlig ikke.

I: For de lo jo da også.

X: Ja, men jeg tenkte ikke så på det. Jeg var veldig fokusert på han som fikk speilet. Som er egentlig veldig realist, eller det her er ikke noe speil. Han kunne ha funnet på, jeg så han nølet litt, men så OK da. Så ble han med på det.

I: Hvordan tror du bruken av humor påvirker barn i formidlingssituasjoner?

X: Hvordan det påvirker dem. Jeg tror, med litt humor at de sitter igjen med en artig opplevelse. At de har kost seg, at de har ledd. Samtidig tror jeg det gjør noe med felleskapet, de ser på hverandre og ler. Som gjør at de kan gå ut derfra og huske når han falt av scooteren. Det gir dem noen samtaleemner når vi går herfra da. Sånn felles opplevelse i det. Og det tror jeg kan være fint, å bruke humor sånn sett da. For det er noe ungene husker veldig godt da, at har igjen. Det kan være sånn med andre ting, de er så

små. Husker du når han sa en ting, nei de husker de ikke. Men alle sammen når det har vært latter, så har alle sammen fått det med seg. Og det tror jeg er positivt da.

I: Det var et veldig godt poeng. Men du da, trodde du på det vi formidlet om samisk kultur?

X: Ja, jeg gjorde jo egentlig det. Det var med det som jeg forbinder med samisk kultur. Samtidig vet jeg ikke hva ungene fikk med seg av det samiske i det. Det var det med reindrift da, og det var jo snøscooter, så det var forsåvidt tegn på at de er inne i settingen.

I: er det noe du kunne tenkt deg at de lærte mer om eller mindre om eller?

X: Nei det er egentlig ikke det altså. Det er egentlig mer det at jeg visste ikke at det var samene sånn anno 2016, jeg var ikke forberedt på det. Så vi hadde snakket litt om hvor samene kom i fra og koblet oss litt på det.

I: Det er jo fint tenker jeg.

X: Ja.

I: Nei for det er viktig det at det er samer i 2016 det er snakk om. Men hva slags bilde sitter du igjen med nå da med samer 2016.

X: De er akkurat sånn som alle oss andre, er det jeg sitter igjen med. De har jo sin kultur og alt det her, men den bruken av facebook i det hele. At de skal på konsert og sånne ting er jo med å gi et bilde av at samene er jo som vanlige folk på en måte da. Jeg tror nok kanskje når man snakker om samer på skolen også, så gir man ungene et bilde av at, her er vi og her er de som er samer. Mens det her er mer sånn ja de har jo sine ting som reindrift og sånne ting. Men samtidig er de så vanlige da på en måte.

I: Synes du det er positivt. Har du positive eller negative tanker om det?

X: Nei det tenker jeg er positivt. Ja.

I: Tror du at når man skal lære bort sånne ting til unger, tror du det går an å være i en sånn gråsone? Å normalisere ting på den måten. Eller er det lettere å lære bort ting når det blir enorme kontraster?

X: Nei jeg tror det er greit at de lærer akkurat det der da. At det er, det må egentlig være en blanding tror jeg. Hvis man tenker på samene så er de nødt til å vite, de skal jo vite noe om hvor de kommer fra og hvordan det har vært. Det er en historie her som er ganske brutal, som de vil lære om på ungdomsskolen. Men samtidig er det greit at de også, mens de er så små som de er, at de nettopp får med seg det her at vi egentlig er ganske like. Selv om historien på en måte har vært noe annet.

I: Er det noe mer du vil legge til?

X: Nei en positiv opplevelse både for meg og ungene. Og ja, veldig fint å komme.

I: Bra. Takk skal du ha.

VEDLEGG 5

09.11.16 Transkripsjon av evaluering med lærer og samisk konsulent

I: Ingrid
S: Sveinung
X: Lærer
M: Meerke

S: De som var her i går, de hadde jobba litt med samisk kultur på forhånd. Tenker du, er det viktig de har litt kunnskap før de kommer?

X: Ja, det tror jeg. Vi jobber på samme trinnet i de tre klassene, og vi har lest litt bok og vi har hatt verksted hvor vi har jobba med litt forskjellig oppgaver og sånt så vi kjenner litt til det her med lavvo og reinsdyret i bruk. Kultur, sanger, asså vi har jo vært innom veldig mange forskjellige biter av det. Da er det kanskje letter å komme inn i settingen og forestille seg hvor man er. Men jeg tror ikke det er absolutt nødvendig. For dere tar det så fra begynnelsen sånn som jeg opplevde det i dag så jeg tror ikke det er en forutsetning. Men det er en fordel.

I: Var det noe du likte? Eller ikke likte?

X: Jo jeg synes det var kjempefint. Dere fikk med ungene med en gang. Det å være deltakende. Det var veldig bra. Bare et lite tips i forhold til hvordan dere tenker, for dere får jo veldig mange forskjellige barnegrupper på besøk, og noen ganger så er det jo barn også som trenger noe ekstra for å klare å holde konsentrasjonen. Så kanskje i forhold til hvor læreren plasseres, i forhold til rekkefølgen. Kanskje barna kan gå inn sånn at de som trenger en ekstra hånd blir sittende i midten med læreren.

I : Ja, så tettere dialog med læreren?

X: Ja, akkurat i køa, sånn at læreren få mulighet til å både spille rolle men også ha den støttende armen.

I: Slik at du går inn først med de som trenger mest oppmerksomhet?

X: Ja, jeg tenkte på i forhold til hvor jeg skal sette meg. Men at jeg også gjerne kan sitte i rolle. Men dere vil jo gjerne ha læreren på den plassen rett over der. Det må dere avveie.

S: ja riktig, ja

M: Hadde det ikke kunnet fungert hvis læreren kommer inn først, som kjenner sine elever og vet hvordan.. så kunne du sagt hvordan, bare sånn i døra. Du plasserer dem i en sirkel der du vil. Så har du styrt dem. Hadde du kjent deg tryggere da?

X: Ja for da kunne dere ha tatt inn fire og fire også kunne jeg ha fått plassert dem i ringen.

S: Det er ikke dumt det. Fordi i forestillingssammenheng når det er 80 elever da gjør man ikke det. Men her er det såpass lite, så intimt, at den plasseringen kan bli helt avgjørende. I forhold til om dette vil fungere.

X: Det gikk helt fint i dag altså, så det er ikke noe sånt som.. men det er en tanke som dere kan vurdere å gjøre.

S: Det var en kjempefin tanke.

I: Så ble det litt trangt i dag. I går så tok vi ikke sånn at de fikk beskjed om å sitte på en bestemt spesiell type måte, så da lå de og dreiv å sparka i duken og var veldig sånn.. Så derfor tenkte vi at vi skulle prøve det i dag at de skulle få med seg et teppe og sitte sånn, men da tror jeg det ble for trangt. også klarte de ikke å sitte i ro likevel.

X: Nei det gjorde de ikke men samtidig så var det en kjempegod stemningssetter det med teppet. det å for lov til å ha det med seg og sitte med det. Jeg så det på ungene at de satt og kosa deg litt ekstra. Så det er ikke sikker at dere skal... det kan godt hende dere skal prøve på nytt. de kom litt inn i den settingen at nå satte de seg faktisk inn i en lavvo, i en ring rundt det bålet.

S: jeg synes egentlig at det var litt fint jeg, så jeg tror ikke at en skal fokusere for mye på at «nå skal vi sitte sånn». Jeg tror ikke det altså, det kan sies i starten, men det er ikke det vi skal fokusere på. Vi trenger ikke fokusere på at vi skal sitte fint.

I: Nei

X: Men ungene storkosa seg, de var helt med. det var kjempefint opplegg dere har laga.

I: Så bra, det ser jo du veldig godt, og nesten bedre enn oss

X: Når du går rundt, og vi er helt med på skyggespillet på utsiden og historien som fortelles så det

I: Bra. Men tenker du, at det er nok ? Eller burde det vært mer?

X: Ja, altså .. Du får jo historien i forhold til bosted og litt kultur. I forhold til jakt og sånn, men det går an å .. asså, det må dere finne ut etter hvert egentlig. Det er jo bare 28 min også. Det er begrensa hvor mye dere..

S: Ja men tenker du at når ting er ferdig, Ingrid er ferdig, at dette er det som skjer først og at det skjer noe annet etterpå? Eller tenker du at dette holder?

X: I forhold til å sitte på en plass så kan det ikke være noe lenger enn dette her. Da må det være noe aktiviteter etterpå som går på at de må bruke seg selv. Som et type verksted eller noe sånt. eller en god pause og så en ny formidlingsbit.

I: Hva tror du for eksempel om å ta de med opp på et annet rom og at de får tegne det de har vært med på?

X: Det tror jeg hadde vært en fin aktivitet

S: Det er ikke for lite fysisk? Det funker?

X: Det er mest det å være helt i aktivitet, å holde på med noe. for vi har jo gått hit hit, det er kanskje mange som blir kjørt, men vi går jo hver gang vi er på noe sånt, fordi vi holder til i nærheten. Så vi har liksom gått og fått vært litt fysisk før vi kommer frem, også skal vi gå tilbake nå etterpå så ...

I: Hvis jeg skulle ha snakka med barna, hva tror du at det hadde vært lurt å spørre dem om? Jeg har jo lyst til at de skal si noe om den erfaringa de har hatt... jeg har ikke lyst til å stille dem dirkede spørsmål som «hva har du lært?». Det må være noe enkelt.

X: Kanskje spørre dem om de kan gjenfortelle det de har opplevd.

I: Det får de jo hvis de får tegne, så gjenforteller de jo, litt på sitt vis. Eller i alle fall the highlights, eller det de husker best.

S: Jeg tror det kan være spennende

I: Ja det er interessant, hva de husker, «Hva husker du?»

S: Ja. Og det der er jo et valg som du kan ta Ingrid

I: Ja. Takk for at du kom

X: Takk for at vi fikk komme

VEDLEGG 6

10.11.16 Transkripsjon av evaluering med lærer

I = Intervjuer (Ingrid)

X = Intervjueperson

S = Sveinung

I: Ja det her er egentlig ikke noe formelt intervju, det er en samtale. Jeg lurte bare på om du hadde noen tanker. Om det var noe du likte eller ikke likte eller.

X: Jo jeg liker veldig godt det med at ungene, det er på en måte strukturert i forhold, jeg synes at du var forberedt på forhånd med at du at gå ut sånn, sånn og sånn. Så det ikke bare er. Det er en forståelse for at det går ikke bare an å sende unger inn på en måte. Jeg tror det er veldig viktig å sette standarden med en gang. Det synes jeg var veldig bra. Også så jeg, jeg har jo en gjeng som trenger veldig klare rammer. Og da så vi at det er liksom ikke noe problem, for de har sin plass og der sitter de. Også synes jeg det var bra at du bare liksom var veldig på og ikke lot dem få ta, for det er mange sånne hender. For det synes jeg mange ganger hvis man er på sånn, der hender får lov til å ta over, så gjør det noe med opplegget. At det er den som snakker som får den opplevelsen men det blir ikke noen god opplevelse for resten. Så jeg synes det var bra at du bare overså mye av de hendene.

I: De var veldig flinke til å rekke opp hånda, det skal de ha.

X: Ja. Noen ganger er de det, men de her er sånne som kan gjøre det hele tiden. Det er ikke alltid de får lov til å snakke, og det er ikke alltid at det passer at de snakker. Også synes jeg det er artig at det er i rolle da hele veien. Liker, ungene blir jo engasjert og følger med. Og klarer jo å sitte, de sitter jo ganske lenge. Jeg vet ikke hvor lang tid det tok jeg?

S: 10.42 sto det når vi gikk ut av rommet.

I: Det tar en sånn førti minutter.

X: Ja, og det er jo ganske lenge å klare å holde en hel tredjeklasse det. Nei så det er helt tydelig at du klarer å engasjere ungene når du klarer liksom å holde dem der så lenge. For det er at en egentlig sitter i en lytte-krok i førti minutter. Og da må det jo skje litt forskjellig.

I: Det var jo tre stykker som var samisk tror jeg.

X: Ja det er, det er to som er kvart samiske da. Også er det ei som har lengre ut tror jeg.

I: Det var et veldig godt tegn, for de sa på ikke noe tidspunkt det her er feil eller dette stemmer ikke. Hva synes du om at vi har et moderne fokus da? Det å være samisk i dag.

X: Jo det synes jeg, det likte jeg. For det har vi snakket om, vi har hatt litt på skolen også nå for littegrann siden hvor vi holdt på med litt verksted og sånn. Og da blir det litt det vi snakker om. Da blir det en del historie, altså fra gammelt av. Så der har vi snakket om hvordan skal vi

på en måte få dem til å skjønne at det her er liksom ikke noe som var før bare. Og de lever ikke likt i dag.

I: Men synes du det var morsomt? Synes du det kunne vært mer morsomt, mindre morsomt?

X: Nei jeg synes at, ungene lo på de riktige plassene holdt jeg på å si. Så er det noe med at hvis det blir for crazy på et vis, da tar det litt overhånd fort. Så er det noen som spiller seg veldig ut av ungene også. Så det er noe med å klare å holde.

I: Men synes du at det var på noe tidspunkt vi du satt å kjente at vi, oi, nå gjorde jeg narr av noe som var samisk?

X: Nei det gjorde jeg ikke.

I: Var det noe du følte vi gjorde narr av i det hele tatt da?

X: Nei tenkte ikke over at det var noe, nei.

I: For det er ofte vi da, du som norsk som blir mest fintfølede på samer sine vegne. Så hvis du ikke kjente på det så er det bra.

X: Ja, nei ikke i det hele tatt.

I: Vi har vært veldig opptatt av det. Ikke oss og dem eller, droppe den nordnorske dialekten. Nei men bra at dere hadde hvis du er fornøyd da. Det er bra. Vi kommer lengre i dag enn vi gjorde i går Sveinung.

S: Vi gjorde det.

I: Hva synes du om avslutningen da?

X: Det fungerer.

I: Det var veldig kult at de, å det var han Ole sin også.

X: For det som var fint med avslutningen var at du ser at ungene har fått med seg historien da.

S: Ja for det var en gang han skulle låne lassoen av onkelen sin, og en gang havnet han i djupsnøen. Havnet en fot på en gren. Oi, her er det mange detaljer. Det synes jeg var litt artig, det var gøy. De har fått meg seg litt.

X: Ja for jeg tenkte jo at hun huske, fikk meg seg mer. Jeg prøvde jo å følge meg så ungene satt. Så de har fått med seg enda mer enn meg. Ja selvfølgelig var det det ja tenkte jeg når hun sa det. De er veldig på. Men den gjengen der, det er ikke sagt at du klarer å holde på, de liker at det skjer da. Men de kan ha lett for, de er ikke redde for å snakke da. En merker jo, de vil gjerne rekke opp hånda og fortelle og være med å spille. Så det passer veldig godt å få lov til å være med da.

I: Ja det er lov. Men i dag så holdt vi igjen. Som du sa vi overså noen hender og sånn. Jeg synes de skal være med helt hundre prosent på slutten, da trekker jeg meg helt tilbake. Da er det de som må inviteres inn og løse problemet. Men i begynnelsen, de må skjønne konseptet.

X: For det er veldig lett at de kan snakke om noe helt annet enn det dere har lyst til at det skal handle om. Og det trenger ikke å ha noe med det her hvis de får snakke i starten. Da kan det hende at de bare skal fortelle om et eller annet. Noe som har skjedd i dag eller.

S: Så der vi at vi var mye tettere på i dag enn i går. Bare samle dem, en liten gruppe, og Ingrid åpner for null spørsmål i starten. Bare bam bam bam, nå skal vi gå sånn, slippe inn en og en.

I: Det føles rart å ikke åpne for spørsmål, jeg er vant med det. Men jeg må bare.

X: Jeg synes det var lurt for det vet jeg jo som lærer selv. Når det er veldig, når det er mange hender og mange som har lyst til å fortelle. Så hender det man må si at akkurat nå er det ingen som får lov til å fortelle noen ting. Det er de jo vant med å høre hver dag. Men det er en unaturlig ting å gjøre som voksen.

I: De fleste er opptatt av at det skal være dialog og.

X: De er engasjerte, og har kanskje lyst til å fortelle om de skal fortelle om også. Men uansett, man kan ikke åpne for det hele tiden. Og det må de lære seg, for det er en viktig ting å lære seg. Det er kjempeviktig i voksenlivet. Det er ikke alle som har lært det når de er voksne heller. Og de får alltid, unger i dag får snakke nok vet du. Det er jo ikke sånn at de ikke blir hørt.

I: Det var veldig fint han ene gutten var veldig urolig ute der. Men han var en av de som var mest. Han var veldig med. Svarte bra. Viktig å treffe det, få stimulert den ungen. Sånn blir det alltid.

X: Og det var veldig, hun Axxx, hun som har downs. Det er først nå i år hun begynner å kunne være med. Hun var med hun Bxxx som var med i dag da. At hun har sittet inne sånn selv, det er nok nesten første gangen. At hun sitter, ikke for seg selv da, men med de andre elevene. Hun satt igjen når både Bxxx og Lxxx gikk, det er nok første gangen.

S: Hva kan det skyldes. At hun sitter der og velger å være med på greiene?

X: Nei for jeg satt og ventet på, hun klarte nok å følge med. Og det hjalp nok det med dramatiseringen da. Det tror jeg.

S: At det var en historie, at det var noe fantasigreier?

X: For hun så virker jo det.

I: Det ble jeg overrasket over.

S: Jeg var på en måte forberedt på at hun kom til å ikke å være der i hele sekvensen tenkte jeg.

X: Jeg og det var jo veldig forberedt på det.

S: Og da må man kommunisere med en av de ute at kanskje..

X: For det vil jo være realiteten en del ganger når du har grupper. At det vil skje noe, eller du har noen som ikke greier å holde ut.

I: Men det her er ikke noe kritikk i det hele tatt. Ble det for trangt med den plassen.

X: Ved kassen. De havnet jo litt fremfor kassen han som satt ved meg. Da var det så trangt bakover så det var egentlig bare å sitte der til du sa noe annet.

I: Jeg skal være tydeligere på det neste gang, at her må ingen sitte foran.

X: For det var ingen som satt der helt først. Men så begynte de å trekke. Det ble egentlig bedre plass bortved der dere satt og mindre plass i midten.

I: Så du tror egentlig det skal gå an å holde det.

X: Ja for jeg så bortover, sånn som hun som fortalte den historien som fikk lassoen. Der var det egentlig mye bedre plass. Men hvis jeg skulle begynne å omorganisere så måtte jeg begynne å gi beskjeder hele veien. Men jeg tror det hadde blitt plass, det var bare trangt akkurat..

I: Det er bare en midlertidig løsning, må lage noe annet der. Noe som ikke flytter på seg. For det er viktig det, det falt litt ut i dag. Jeg må ta det med en gang. Det er et hellig sted, sånn på ordentlig.

X: Ja det kunne du gjort. Så det får litt fokus at her skal vi ikke

I: Vi hadde samisk konsulent med oss i går, og vi hadde ikke med det i det hele tatt. Og hun bare det må dere huske på. For det er nummer en regel i en lavvo. Men det får faktisk ikke fokus nok. Jeg skal ta meg bedre tid til å forklare hvorfor folk sitter som de sitter. Var du komfortabel med å, følte du at det var en lærende rolle å være mor. Hvordan, var det greit eller?

X: Det tenkte jeg ikke noe over egentlig, hverken eller. Det vil kanskje variere litt. Jeg synes ikke det er ekkelt som lærer i et klasserom heller, men det er forskjell på hvordan det er.

I: Hun i går tok helt av, hun var helt med.

X: Ja hun liker det.

(Småprat med barn i bakgrunnen)

I: Men vi kan runde av altså. Tusen takk for svar.

S: Ja, takk skal du ha.

I: Du synes det er greit at museumet bruker humor?

X: Ja det synes jeg.

VEDLEGG 7

09.11.16 Transkripsjon av evaluering med Samisk konsulent Meerke Krihke Leine Bientie

Utdrag 1

I: Ingrid

S: Sveinung

M: Meerke

M: Jeg tenker på, målsettinga med hele konseptet da. Du snakka om før, at du vil ha inn humor. Det synes jeg bare at er en innertier. Hvordan det målet blir nådd. Latter sitter løst, smilene, du ser det i øynene. En kan si riktig humor da. Dere har truffet på det, å klare å få dem med og balansere når det er på improvisasjon. Synes jeg er veldig fint. Jeg har et par men på den som jeg kan ta etterpå som jeg kan si. Så tenker jeg, hva er målet de sitter igjen med, hva er det dere har klart å formidle? Helt klart dette med tradisjon i forhold til lavvo. Nå er jeg litt usikker på i forhold til tidsbestemmelse for her er jo både Minecraft, lavvo og bjørnejakt i samme gryte for å si det sånn. For ungene har det ikke noe å si, ikke sant, og bevege seg mellom tidene, Nugatti og åpne en brus, på en måte så synes jeg at det er veldig fint men samtidig kan det være litt forvirrende i spørsmålet i forhold til det som, det her er nesten litt politikk da men, stigmatiserende i forhold til den samiske kulturen hva man formidler. Man har tatt det inn i en moderne verden men samtidig så er dere med å setter på plass at det hører hjemme med reinsdyr og lavvo og gå på ski og alt det der. Liksom, hvor møtes nåtid og fortid? Tenk litt rundt det.

I: Og det har egentlig vært veldig viktig for meg også. Fordi det var noe av det største problemet med vi har hatt med det formidlingsopplegget vi har hatt oppe i den gamle gamma. Er at det er fortid fortid fortid også går ungene ut derfra og forstår ikke at jeg har snakket om fortid, så de tror at det er sånn i dag. Og det liker jeg ikke, og da vil jeg ikke gjøre samme feilen her. Jeg vil klare å fremstille .. la oss si, de siste 50 årene da.

M: Jo men jeg tenker det, at vi trenger ikke å tidsbestemme det. Men for unger, gamle dager, dere er jo inne i gamle dager med en fortelling for har skjedd før, det her paret som forelsker seg da, ikke sant. fordi at man beveger seg fremover i tid, hva som har skjedd etterpå, de giftet seg og fikk bar og ... da er det ikke nøye om det var 500 år siden eller liksom.. 10 år siden. Dette er bare et eksempel fra mitt liv, vi flytter jo 500 år tilbake i tid på sommeren når vi bor i gamle. Da sitter jo ungene... vi tar ikke med oss Minecraft og Play Station og alt, men vi går tilbake i tiden, men vi er jo likevel en moderne

familie som bor på tradisjonelt vis og som snakker om Minecraft og dinosaurer eller hva det nå enn er for noe. Sånn at det går an å få det til å gå hand i hand. Men kanskje tydeliggjøre det enda mer. Flette inn kunnskap og tydeliggjøre. La oss si at vi lander på at det er meg om min kjæreste som dere spiller. Det handler om en troverdig formidling av hva samisk kultur både er og har vært. Og da tenker jeg at du kunne ha kommet med det her Ole Brum prinsippet «ja takk til begge deler». Altså, cola, Nugatti ja det liker vi, men vi har, jeg tar med meg reinkjøttet for det må jeg ha. Elementer av ting, at man har et både og, i dagens tidsperspektiv. Og der kan man jo trekke inn i forhold til hvordan det er reint språklig, for eksempel, eller som jeg er opptatt av da både joik, sang at man synger på den siste hitten fra Melodi Grand Prix eller og en joikemelodi mens man driver på i sekken. Det er et både og, som viser et sannferdig bilde av dagens situasjon for den samiske kulturen. Liksom de elementene når du pakker og tar med, også får du forslag fra ungene alt hva du skal ta med, sovepose ja det må jeg ha, men reinskinn det må jeg ha for det er det varmeste ikke sant. At du hele tiden tar med deg et både og. Både moderne det vi kjenner alt, for det er jo det som vi kjenner. Folk er jo, når jeg forteller at jeg er sørsamisk til folk, så må de nesten ta på meg - «ja men du ser ikke samisk ut» og alle de fordommene. «Hæ snakker du samisk?» For det har jo ikke folk hørt og sett før sant. Det blir uvirkelig verden med at det er et både og, fordi at men ser ut og lever og oppfører seg sånn som alle andre, men det finnes et og, et men i tillegg av alt det man har som elementer. Ja.. det var det med tidsreise.

Også var det andre overordnede mål som jeg mener dere når frem med, det var det med kultur, tradisjon og i forhold til det med næring og med reinsdyr. Også hadde du også dette med drakt. Det jeg synes som mangler er er dette med nåtid og fortid, og hvor møtes disse. Det manglet ikke men dere må tydeliggjøre det.

I: Ja det der er veldig interessant, særlig med tanke på kontrastarbeid.

M: Jeg ville ha tatt bort det skinnet ved inngangen, fordi her er deres plass og dere må ha litt space og så må de se dere. Og så har man ikke skinn foran døra. Også er det dette med språk, det vekker også en nysgjerrighet. Nå er vi i sør-sameland. Vi er ikke bare i sameland slik som de tror at det er i Finnmark, ikke sant. Nå er vi i sør-samisk område her i Trondheim. Også kan du hilse «Buaregh», det er å ha med noe fra en kultur som styrker at her finnes gjestfrihet og hjerterom. Da vil de få respekt hvis dere begge hadde gjort det, i døra. Og da bringer du inn noe med språk. «Aha det er et annet språk», selv om du trenger ikke å si det. Men så spør de kanskje «hva betyr det?», så kan du svare at det er sør-samisk og betyr hei velkommen god dag, vær hilset. Når dere først har fokuset på lavvoen, den boformen, det er jo en samfunnsstruktur som dere snakker om og skal formidle noen ting om i det samiske miljøet, for det har med hvordan det er oppbygget og hvordan man sitter. Så der er bålet også er det noe annet og det er at inne i lavvoen så er det et hellig sted som heter båassja. Det er det hellige stedet, og det har med religion og overtro og alt å gjøre. Og mange ville ha vridd seg i graven hvis de så at det satt unger oppå der. Også fordi man har maten der så man må ha en strikt struktur. Her er det også et hull for heter båassja ræjke som også har en praktisk betydning for å lufte. Røyken slipper ut.

Jeg mener ikke at dere skal snakke til barna om det her, det er ikke det jeg mener. men det er dette med mat og gjestfrihet, som hører hjem i alle kulturer, mat og gjestfrihet og servering og at man vil.. her har man maten og det er helt tabu å hoppe over så det forslaget du hadde med å gå en runde rundt. «Å nei» tenkte jeg da.

I: Men det kan jeg egentlig bare droppe

M: Nei men det er helt greit, men da må du si «at her er båassja» sånn at de husker på det når de går rundt. Mange samer i dag når de får andre på besøk, så er en jo avhengig av at noen kan spillereglene. Det er det samme som å hoppe opp på bordet når man kommer til noen, sant, man gjør det bare ikke. Og man vet det med mindre man er fortalt spillereglene. «Her er maten og maten tar vi vare på». Da får du også inn det her med det økologiske perspektivet og respekten for maten. For meg er det viktige ting når du først har bestemt deg for å formidle en stemning og hvordan det tradisjonelt er oppbygget med plassering, bestemor og mora og tante og onkel og sånn.

I: Hvilket symbol ville ha representert det hellige stedet?

M: tenker du rent fysisk?

I: Ja hvis jeg skulle ha tegnet det, på et vis. Trekant?

M: Nja, det finnes mange former for det, men da er vi egentlig over på et annet felt som handler om ornamentikk og tradisjoner i forhold til bruksgjenstander og religion og..

I: Jeg har droppet helt det der mytiske

M: Jo men jeg er enig i det konseptet. Men det trenger ikke være noe mer enn at det blir sagt noe om. Det er med på å sette en standard. Før de begynner å rulle på de plassene. Tenk på hele veien: hvordan få inn mest mulig av samisk kultur, tradisjoner og språk. Gi hunden et samisk navn, bruk dette med språk for å sett ungene tilbake til, minn dem på at ja det var dette med samisk ja.

I: Mener du også at samedama og samemennen bør hete Meerke og Tomas?

M: Nei Anna og Ole er veldig fint, det er tradisjonelle navn. Hunden kan hete Kirr, eller Kjapp. Det er sånn en-stavelses ord.

S: Kjapp, Kjapp. Kom da Kjapp

M: Dere overhørte noen kommentarer, og det må man nok gjøre, men kanskje tenke litt på. «Hva er det som skal overhøres og hva er det vi skal bygge videre på når dere ha invitert dem med. For det var en som sa «Nei det der fantes jo ikke i samtiden», han når det der med Minecraft-spillet kom som forslag.

I: Ja, det sa han kanskje ja.

M: Ja, at dere har mer fokus på, for det kunne jo ha vært noe å gripe fatt i da. For å statuere den her tidsreisen, eller hvordan det er..

S: Akkurat, bare for å sette dem litt i den modusen ja.

M: Sånn at da skjønner de at dere er med dem i en vandring på å skape målet sammen for å få dem dit dere vil ha dem. Hva er det man tar i mot av kommentarer og hvor mye spillerom får de.

Også var det tegningene ja, de var kjempekule. De er nord-samiske. Bevisstgjør ungene på det. Kanskje du skal vurdere å ha på dem sør-samiske klær, for du har allerede sagt at vi er i sør-samisk område. Det her skjedde i Trondheim. Dette er litt for meg som da vi snakket om vitser, «nå skal vi ikke ha vitser om samer». Sånn fremstilles samer. Vi sør-samer er jo forskånet, for vi fremstilles jo ikke annet enn på nord-samisk vis. Så da blir det litt stigmatiserende i seg selv. Bekreftende i forhold til det bildet som allerede finnes, kanskje ikke hos barn men hos voksne.

I: Det tenkte jeg ikke på

M: Nei men det har dem, og det her det er med på å bli stil-settende for hva barn har som forventning av samisk kultur. Et av de overordnede målene er å gi dem et lokalt, eller et begrep om at det er mere variert enn som så. For nord-samer får de alltid høre om både språk og kultur og se bilder .. ikke sant. Målet er å ha fokus på den sør-samiske kulturen. Hvis du da er enige om det.

I: Ja vi er jo i Trøndelag så...

M: Ja nettopp. Du kan jo bare google og se.

I: Jeg tenkte på de tegningene. At jeg kanskje skulle ha de på flip-over, eller lage en sånn kasse med luke også dra de gjennom som en sånn TV...

M: Ja, eller bare scanne dem inn og ha dem på en Ipad.

I: Det var jo lurt. Ipad er de jo vant med. Ipad kan man ha i en lavvo.

M: Ja, så slipper du å fomme med noe bak og så etter den fjerde tegninga så skjønner de at nå kommer det en tegning. Også blir det lettere å ha fokus på historien. Men det er litt artig, for det er en diskusjon nå på hjemmebane med gutten min som er 10 år, han har jo skjønnet det nå etter hvert men han prøver seg med argumenter for hvorfor han skal få ha med Ipaden når vi er i gamle, lavvo. For han er det jo viktig, en måned uten. Bare få inn de her små dryppene med samisk kultur i fortellingen, så de kanskje sitter igjen med noen ting, så får dere kanskje knukket noen myter og oppfatninger om hvordan de trodde det var. De har jo snappa opp noe, på TV eller andre steder. De har en viss formening om hvordan det burde være.

VEDLEGG 8

09.11.16 Transkripsjon av evaluering

med Samisk konsulent Meerke Krihke Leine Bientie

Utdrag 2

I: Ingrid

S: Sveinung

M: Meerke

M: Bare helt sånne enkle ting. Han er jo ingen dumriann, en klovn. For eksempel når han skal ta i startsnora og hopper på scooteren, en sånn gammeldags scooter der du må dra i snora, så drar du den i skallen.

I: Det er litt sånn slap stick

M: Ja, ikke sant. Men likevel så er du ikke den dumme som har den rollen over det hele. For du kan faktisk noen ting. Du drar jo da ut til reinene og behersker den biten. Så du har ikke den «bare klovn som alle skal sitt å le av hele tiden for at du er en kloms». Men at du går inn i rollen som, at du reflekterer noe om det der rundt at «Og enda jeg har gjort det så mange ganger så klarer jeg å være så dum og dra den snora».

I: Vi snakket jo litt om det at vi i Norge vi er litt sånn, «oss og dem-humor». Man ler gjerne av andre, men i samisk kultur så er det mer det med å le av seg selv? At du Sveinung, kan hel sikkert jobbe mer med dette med selvironi.

M: Ja Sveinung, du må jobbe med ditt samiske selvilde. Men ja, at et par ganger så kan du spille på selvironi. Ellers så tenker jeg ikke at du skal forandre og bli den der artig-klovnen som vi kjenner igjen fra sirkuset.

S: Det kan være noe sånt som at jeg holder på med lassoen «Å nei, den havnet rundt foten på Kjapp».

M: Ja ett eller annet sånt, den selvironien der som kan komme frem et par ganger. Også var det en ting til. Den der tegninga ... Når du skal være han der onkelen, så var du veldig hjulbeint. Det er en del av det bildet som fremstiller samiske... en liten tjukk hjulbeint, det er jo sånn samer fremstilles.

S: Ja så du tenker at jeg skal droppe det?

M: Han kan heller få mage. Ikke det der hjulbeinte som er med på å bygge opp under de her samevitsene om hvordan en skitten, gjerne full, hjulbeint, litt dum, går litt sånn... den hadde ikke jeg kommet til å spilt på.

I: Vi har droppa å parodierte nord-samisk dialekt. Det hørte du kanskje? Vi snakker utelukkende trønder. For det sa jeg ganske tidlig, at dit går vi ikke. Vi er ikke Team Antonsen.

VEDLEGG 9

09.11.16 Transkripsjon av evaluering med skuespiller

I: Ingrid

S: Sveinung

I: Da bare begynner vi. De lo jo veldig, jeg ble jo veldig glad når de lo når jeg viste frem den der bjørnen, og at bjørnen jager dem. Og det er veldig fint om du da går og spiller ut den seansen.

S: Ja

I: Da er du egentlig de to som går på jakt sammen men at det er du som gjør det.

S: Ja, det er jeg som gjør det

I: Så synes jeg den overgangen mellom karakterene fløyt veldig naturlig og at det ikke var forvirrende. Det var veldig bra. Og at du bestemmer hva karakterene skal hete. Vi kanskje kan bare bestemme det nå?

S: Det kan vi. Jeg tenkte egentlig på Anna. Det er så lett for meg å huske. Ole?

I: Ja

S: Anna og Ole

I: Jeg synes det er helt ok, det er ikke noe sånn stort poeng at det skal være samiske navn er det ikke, for da blir det bare enda mer fremmedgjort liksom.

S: ja det blir det

I: Da blir de opphengt i at «det var et rart navn».

S: Bertnar?

I: Ja, eller Tomas.. Joma ...

S: Ali?

I: Skal vi se... De ungene var veldig bra. Men øyenbrynene og suttetommelen. Det var kort og konsist. Gjør det kort og konsist.

S: ja, kort og konsist

I: Litt sånn, kanskje jeg sier til deg «Du nå må du bli med ut, vi skal ut nå». «Jeg vil ikke ut, jeg vil sitte inne å holde på med ipadden hele dagen». Det er en gjennkjennelsesfaktor, akkurat slik er andre barn og akkurat sånn er samiske barn. Det er ikke alltid at de har lyst til å være med ut.

S: Ja, så der kan du være mammaen på en måte ja.

I: Ja

S: Vi går jo fort i tid her, men det gjør ikke noe. «Også ble de voksne ja, og hva er det ofte som skjer i mange familier når de blir voksne bla bla bla?»

I: jeg synes det var litt sånn komisk øyeblikk i går når jeg spurte «Hva er det første man gjør når man gifter seg?» «Lager barn!» Og jeg bare: Nei men de må jo ha et sted å bo først!» «Ja men de har leilighet». Ja men, «de kan jo ikke ha noen leilighet hvis de ikke har noen penger».

S: Ja hvordan skal de få penger?

I: Det ble litt komisk fordi jeg blokkerte dem egentlig, men ja..

S: Skjønner, ja det er interessant

I: Så den må jeg sjekke litt i dag. hvordan går den? Skal jeg vise tegningen først eller skal jeg spørre. For hvis jeg spør så må jeg jo forvente å få svar

S: Ja du må det

I: Også er det, skal vi se, jeg synes det var utrolig fint når de fikk roller. For jeg ga jo ikke ut roller, men de tok rollene likevel. Jeg skal være litt mer obs på dette her med «de yngste barna». Hvem de rollene gis til, hvis det ikke fungerer i dag så blir det ikke noe «yngste barn» neste gang, det blir bare «barna». Ikke eldste og yngste, men bare barn.

S: Barna, barna... Hvordan er det, så er spørsmålet når du skal si «og her satt mammaen, her satt pappaen, og her var det slik at..» Og det skal, sa du det ganske tidlig inn der?

I: Nei jeg sa det etter at historien var ferdig.

S: etter at historien var ferdig..

I: også begynte vi med grøten og det.

S: Spørsmålet er om det skal bli sagt når alle sammen har satt seg og tonet seg ned, sånn «og vet dere, der fremme, det var der mammaen satt. Og her vettu, her satt...». Jeg vet ikke.

I: m-m. Jo jeg skal prøve det. og så, etter at vi har etablert det, og litt hvorfor de sitter der de sitter, så sier jeg «Sveinung, kan ikke du gå ut også kommer du inn på gjest? Kan ikke du være gjest nå?»

S: m-m

I: For da har jeg også forklart hva som skjer når vi får gjester.

S: ja det kan jeg være, jeg kan være gjesten Ingrid. Også går jeg ut. Er det da, da snakker vi om at historien vedvarer stemmer ikke det? På et eller annet slags plan?

I: Ja vi fortsetter historien, nå har vi etablert familien som bor der og hvem de er også kommer du med nyheter.

S: Jeg kommer med nyheter. Jeg likte det at jeg har, jeg tenker at jeg har vært på fjellet eller et eller annet

I: Du er kald, og du har gått deg bort

S: Ja jeg har gått meg bort og sånn... «også så jeg at det var lys inne i lavvoen deres, så jeg måtte bare gå hit å, ja»

I: Det er veldig bra det. Og du er kald og du får forhåpentlig vis komme inn, og blir tilbudt plass slik at du får noe mat. Prøver vi å improvisere litt i rollespillet der, med ungene?

S: ja jeg tror det.

I: Det fungerte veldig bra i går, så vi får se hvordan det går i dag. Det er det, også har jeg også notert ...

S: - Og jeg tror at hvis de sier «Ja, vil du ha pizza?» «Åh pizza, jeg elsker pizza, det er kjempegodt». Skjønner du?

I: Ja, ikke sånn at jeg da sier «Eh?»

S: «Tror dere at samene spiser pizza? Eh nei» Skjønner du?

I: Det er kleint.

S: Vi driver ikke med den opplæringa.

I: Nei vi gjør ikke det... Vi snakket om det at du fant en sekk.

S: Ja jeg fant en sekk.

I: Ja for det kan være det, eller så likte jeg også veldig godt det du sa om at «det sto et bjørnespyd i treet bortpå der»

S: Ja jeg sa det

I: For hvis det blir, tenkt litt på det, hva er det du bruker i den improviserte historien om når de er på bjørnejakt? Ta inn noe av det slik at de kjenner igjen.

S: Ja det er lurt det, litt sånn gjeninnføring. Veldig lurt det.

I: Det er veldig bra med gjeninnføring. Og husk at vi skal teste ut litt med slow motion. Slow motion på riktig plass og slow motion på feil plass. For hvis du gjør det på feil plass så kan jeg eventuelt kommentere «Sveinung, ikke nå». For det der med bestemora som skal legge på ved, det er jo ikke slow motion, det er bare hun som er sein. det er bare sånn som hun er. Og den er den riktige overgangen til at vi begynner å snakke om hvor folk satt. Bestemor er siste karakter, du har bestemor også bestefar, også går du å legger på veden og så begynner jeg med på en måte «der satt dem, sånn satt dem».

VEDLEGG 10

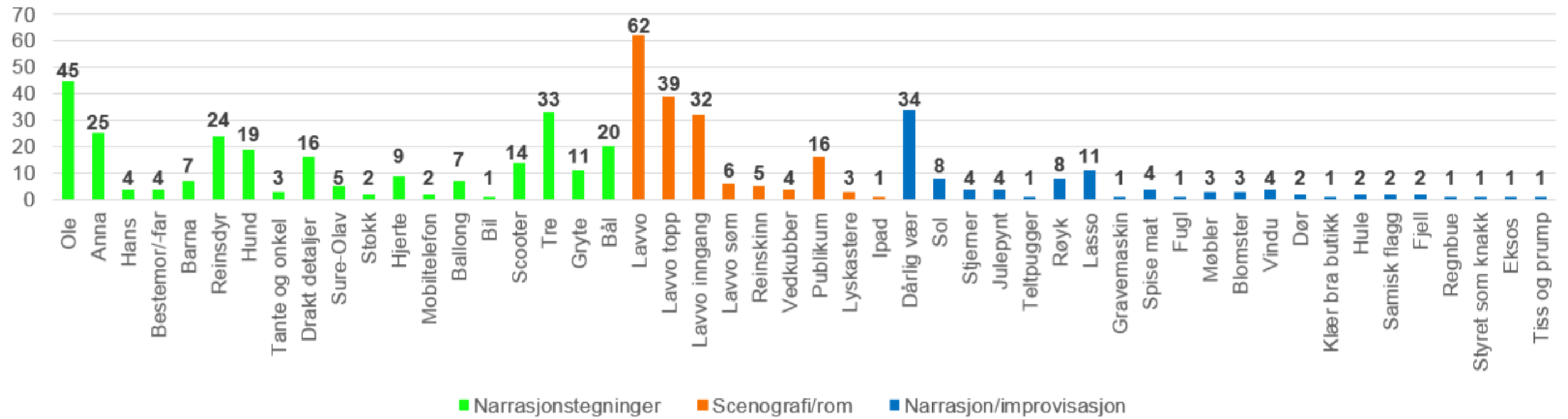
Uke			
34	Konseptutvikling	Kartlegging av samisk formidlingstilbud, gjennomgang av eksisterende tilbud lokalt og nasjonalt. Presentasjon av rapport for Kulturhistorisk avd. Gjennomgang av strategiplan. DKS. Gjenstander første dykk - egne samlinger og digitalt museum. Møte med museets ledelse.	
35	Konseptutvikling	Arbeid med teoretiske perspektiver. Dialog med DKS. Invitasjon til skolene sendes ut. Kontakt Saemien Sitie.	
36	Konseptutvikling	Arbeid med teoretiske perspektiver. Gjenstander - andre dykk. Studietur med skuespiller, improworkshop for 6. trinn Vannvikan skole (DKS)	
37	Konseptutvikling	Konseptskisse klar i løpet av uka: ønsker, tanker, mål og form. Tankekart og gjenstandskart. Arbeid med prosjektbeskrivelse.	
38	Konseptutvikling	Pres. konseptskisse kollega og samiske konsulenter, bearbeidelse. Justeringer	
39	Konseptutvikling	Pres. konseptskisse til skuespiller. Justeringer	
40	Arbeid med konsept og scenerom	Arbeid med markører. Frist for påmelding testgrupper.	
41	Høstferie		
42	Arbeid med konsept og scenerom	Gjenstander tredje dykk og samtale med konservator. Ny kontakt med Saemien Sitie ang lån av ryggsekk. Veiledning 28. oktober og presentasjon av arbeidet så langt. Arbeid med markører. Samtale med Maren Uthaug og arbeid med tegninger. Oppmåling av rom (blackbox) og produksjon av plantegninger.	
43	Arbeid med konsept og scenerom	Scenografisk arbeid. Søm av lavvo og konstruksjon av bunnramme. Videre arbeid med tegninger. Videre utvikling av konseptskisse - skisse til gangen i formidlingsopplegget. Utvalg av aktiviteter og elementer. Arbeid med prosjektbeskrivelse	
44	Arbeid med konsept og scenerom	Scenografisk arbeid. Arbeid med tegninger. Skisse til gangen i formidlingsopplegg ferdig. Veiledning fredag, rom og konsept. Frist innmelding DKS 2018/2019	
45	Testgrupper og scenografisk arbeid	Praktisk arbeid med skuespiller. Karakterarbeid og dramaturgi, samspill. Testgrupper: 3. trinn (tirsdag, onsdag, torsdag, fredag 10-12 alle dager). Loggføring, evalueringer. Justeringer av scenografi. Samisk konsulent onsdag. Arbeid med tegninger.	BlackBox Sverresborg
46	Scenografisk og teknisk arbeid	Utvikling av scenografi basert på arbeid i uke 45. Arbeid med skuespiller tirsdag. Veiledning scenografi tirsdag. Arbeid med lys. Arbeid med tegninger. Avtale med lærere om intervju, lag samtykkeerklæring. Veiledning. Arbeid med prosjektbeskrivelse - Frist prosjektbeskrivelse 21.11	BlackBox Sverresborg

Uke			
47	Testgrupper og scenografisk arbeid. Intervju og datainnsamling	Praktisk arbeid med skuespiller. Karakterarbeid og dramaturgi, samspill. Testgrupper: 1. trinn (tirsdag, onsdag, torsdag, fredag 10-12 alle dager). Datainnsamling med alle fire testgrupper. Intervju i etterkant av workshop alle dager x 4 lærere. Veileder tilstede tirsdag. Loggføring, observasjoner og evalueringer. Justeringer av scenografi. Samisk konsulent tilstede onsdag. Husk å sende ut mail/ ring kontaktlærer ang eksamensgruppe. Digitalisering av tegninger. Nedrigg	BlackBox Sverresborg
Helg	Julemarked på Sverresborg! Nedrigg!	Opprigg. Rommet ferdigstilles søndag kveld etter kl 19.00	
48	Sensur mandag 28.11	Forberede rom for muntlig. Eksamen kl 10.00 - 3. trinn 15 barn 1 lærer. Evaluering og middag. Nedrigg	BlackBox Sverresborg
49	Etterarbeid	Transkribering av intervju og bevaring av data. Ferdigstilling forenklet prosjektpeskrivelse til arkiv, STFK og DKS Trondheim og Alta. Søknad Kulturrådet frist 1. des	
50	Etterarbeid	Transkribering av intervju og bevaring av data. Artikkel til publikasjon IMTAL.	
x	Juleferie!		
3	DKS - miniturné	Program Tråante 2017	BlackBox Sverresborg

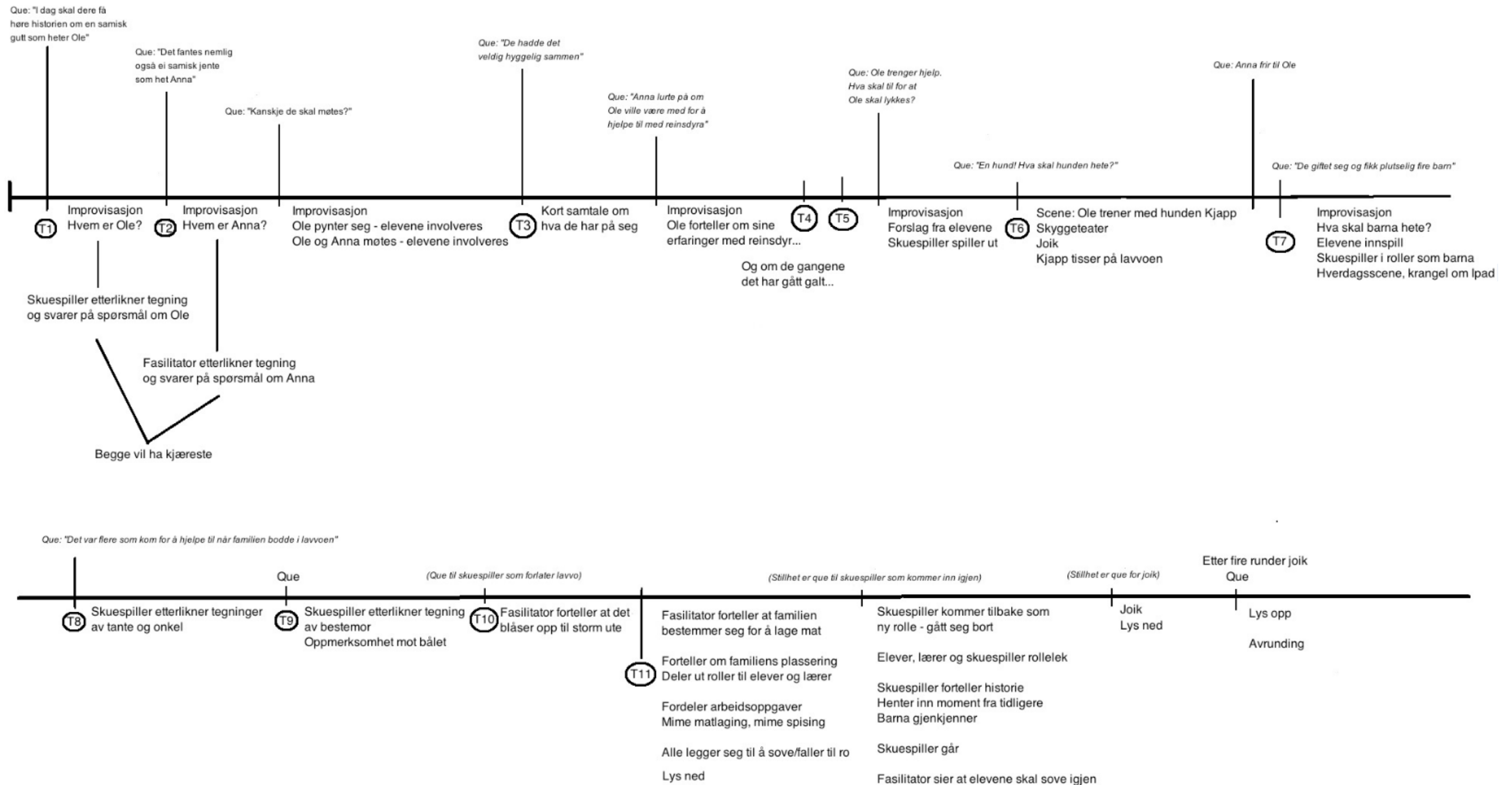
VEDLEGG 11

Skoleklasser praktisk master 2016	
Uke 45 testgrupper	
8-nov.	10.00 -12.00
9-nov.	10.00 -12.00
10-nov.	10.00-12.00
11-nov.	10.00-12.00
Uke 47 testgrupper	
22-nov.	10.00-12.00
23-nov.	10.00-12.00
24-nov.	10.00-12.00
25-nov.	10.00-12.00
Eksamen med sensor	
28-nov.	10.00-12.00

Innhold elevtegninger



VEDLEGG 13



Samtykkeerklæring

”Humor på Museum. Arbeidstittel: Samisk anno 2016”

Prosjektet er en mastergrad ved NTNU institutt for kunst og medievitenskap og utføres i samarbeid med Sverresborg Trøndelag Folkemuseum.

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å undersøke kommunikative strategier i museumsformidling.

Problemstilling:

- Hvordan skape troverdig formidling av samisk kultur med iscenesettelse, improvisasjon og humor som virkemiddel?
- Hvordan bidrar fasilitatoren med sin kompetanse, både i forkant av og under iscenesettelsen, til å skape samspill hvor humor er et vesentlig virkemiddel?

Personen blir forespurt om å delta på grunnlag av sin deltakelse i formidlingsopplegget «Samisk anno 2016».

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer at personen stiller til et intervju, varighet omtrent 30 min, etter endt formidlingsopplegg.

Spørsmålene vil omhandle:

- formidlingens troverdighet
- tilbakemeldinger til fasilitatoren
- reaksjoner på bruk av humor som virkemiddel
- umiddelbare reaksjoner på samspillet mellom ulike modaliteter

Data vil registreres ved lydopptak.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Det skal ikke på noe tidspunkt innhentes direkte personidentifiserende opplysninger: ingen personer vil være direkte identifiserbare via navn, personnummer eller andre personentydige kjennetegn. Det vil heller ikke samles inn bakgrunnsopplysninger (indirekte personidentifiserende opplysninger) som kan identifisere enkeltpersoner. Det vil ikke gjøre digitale bilde- eller videoopptak hvor det registreres personopplysninger.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 25.11.16. Det er kun studenten som vil ha tillgang på intervjumaterialet.

Studien er ikke meldt inn til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

VEDLEGG 15

Intervjuguide

Intervjuer med kontaktlærere

For produksjonen «Ole og Anna - samisk anno 2017»

1. Rammesetting: Løs, uformell prat. «Velkommen inn på kontoret».

2. Informasjon om intervjuet: Intervjuet vil ta omtrent 20 min. Ikke meldt inn til DNS. Intervjuet er anonymt og jeg skal ikke innhente noen personidentifiserende opplysninger. Jeg har taushetsplikt ang det vi snakker om men jeg kan komme til å sitere deg på det du sier i selve oppgaven. Opptaket vil bli slettet etter transkripsjon. Hvis ok: Signere samtykke-erklæring.

Tema for samtalen: Jeg skal stille deg noen spørsmål om formidlingsopplegget «Ole og Anna» som du nettopp vært med på. Jeg skal bruke intervjuet i forskningen min. Spørsmålene dreier seg om fire ulike tema: om dine umiddelbare tanker, om samspillet mellom meg og skuespiller, (tilbakemeldinger til meg som fasilitator, om samspillet mellom andre ting i rommet), som gjenstander, lys og farger. Om humor og om troverdighet.

Start opptak

Overgangsspørsmål:

Kan du begynne med å beskrive det du husker best fra det du nettopp var med på?
La læreren prate, dele erfaringere.

- oppfølgingsspørsmål med utgangspunkt i det læreren har sagt.

Hva fungerte? Ikke fungerte?

Hvorfor tror du det fungerte? Ikke fungerte?

Hvordan kunne dette ha vært gjort annerledes?

Tema 1: Samspill

Hvordan vil du beskrive samspillet?

- oppfølgingsspørsmål

Hva fungerte? Ikke fungerte?

Var det noe du la spesielt merke til?

Var det noe du tenkte at spesielt bidro til samspill?

Hva mente du var min oppgave?

Skuespillers oppgave?

Var det noe du opplevde som overkommunisert?

Noe du opplevde som underkommunisert? For mye rom for tolkning?

Fordeler og ulemper med dette?

Tema 3: Humor

Hvordan mener du at humor ble realisert?

- Oppfølgingsspørsmål:

Hva fungerte? Ikke fungerte?

Hvordan tror du humor påvirker barna?

Tema 4: Troverdighet

Synes du det vi formidlet var troverdig?

På hvilken måte?

Hvilket bilde sitter du igjen med at den samiske kulturen i dag?

Avsluttning

Har jeg forstått dette riktig?

Er det noe du vil legge til?

Takk - Slå av

Budsjett «*Ole og Anna*»

STØTTEMIDLER OG STIPEND	
NTNU IKM produksjonsutgifter	kr 10 000
NTNU IKM promotering	kr 7 000
Stipend Fritt Ord	kr 25 000
STØTTEMIDLER TOTALT	KR 42 000

UTGIFTER	
Honorar skuespiller	kr 25 000
Honorar konsulent	kr 3 000
Materialer, scenografi	kr 2 500
Teknisk utstyr	kr 4 500
Reisekostnader promoterinasarbeid	kr 3 000
Videodokumentasjon, honorar	kr 4 000
UTGIFTER TOTALT	KR 42 000

Fastsatt av Rektor 20.01.2012

STANDARDAVTALE**om utføring av masteroppgave/prosjektoppgave (oppgave) i samarbeid med bedrift/ekstern virksomhet (bedrift).**

Avtalen er ufravikelig for studentoppgaver ved NTNU som utføres i samarbeid med bedrift.

Partene har ansvar for å klarere eventuelle immaterielle rettigheter som tredjeperson (som ikke er part i avtalen) kan ha til prosjektbakgrunn før bruk i forbindelse med utførelse av oppgaven.

Avtale mellom

Student: Ingrid Galadriel Aune Nilsen	født: 03.10.1986
---------------------------------------	------------------

Veileder ved NTNU: Bjørn Rasmussen

Bedrift/ekstern virksomhet: Sverresborg Trøndelag Folkemuseum

og

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) v/instituttleder
--

om bruk og utnyttelse av resultater fra masteroppgave/prosjektoppgave.

1. Utførelse av oppgave

Studenten skal utføre

Masteroppgave	Del 1 (DRA3191) H-16 Del 2 (DRA3192) V-17. Masteroppgaven (skriftlig)
Prosjektoppgave (praktisk-kunstnerisk delprosjekt)	Humor på Museum - om formidling av troverdig samisk kultur og med iscenesettelse, improvisasjon og humor som virkemiddel. Hvordan formidle samisk kultur til barn med iscenesettelse, improvisasjon og humor som virkemiddel?

i samarbeid med

Sverresborg Trøndelag Folkemuseum

bedrift/ekstern virksomhet

01.08.16 - 01.06.17

startdato – sluttdato

Oppgavens tittel er:

Humor på Museum - om formidling av troverdig samisk kultur med iscenesettelse, improvisasjon og humor som virkemiddel

Ansvarlig veileder ved NTNU har det overordnede faglige ansvaret for utforming og godkjenning av prosjektbeskrivelse og studentens læring.

2. Bedriftens plikter

Bedriften skal stille med en kontaktperson som har nødvendig veiledningskompetanse og gi studenten tilstrekkelig veiledning i samarbeid med veileder ved NTNU. Bedriftens kontaktperson er:

Ekstern veileder ikke nødvendig

Formålet med oppgaven er studentarbeid. Oppgaven utføres som ledd i studiet, og studenten skal ikke motta lønn eller lignende godtgjørelse fra bedriften. Bedriften skal dekke følgende utgifter knyttet til utførelse av oppgaven:

Sverresborg Trøndelag Folkemuseum har ingen utgifter til prosjektet, men stiller lokale til rådighet i prøveperioden og til eksamensforestilling i perioden : 04.11.16 - 29.11.16, med unntak av enkelte dager hvor lokalene skal brukes til annen aktivitet. Dette etter avtale med studenten.

3. Partenes rettigheter

a) Studenten

Studenten har opphavsrett til oppgaven. Alle immaterielle rettigheter til resultater av oppgaven skapt av studenten alene gjennom oppgavearbeidet, eies av studenten med de reservasjoner som følger av punktene b) og c) nedenfor.

Studenten har rett til å inngå egen avtale med NTNU om publisering av sin oppgave i NTNUs institusjonelle arkiv på internett. Studenten har også rett til å publisere oppgaven eller deler av den i andre sammenhenger dersom det ikke i denne avtalen er avtalt begrensninger i adgangen til å publisere, jf punkt 4.

b) Bedriften

Der oppgaven bygger på, eller videreutvikler materiale og/eller metoder (prosjektbakgrunn) som eies av bedriften, eies prosjektbakgrunnen fortsatt av bedriften. Eventuell utnyttelse av videreutviklingen, som inkluderer prosjektbakgrunnen, forutsetter at det inngås egen avtale om dette mellom student og bedrift.

Bedriften skal ha rett til å benytte resultatene av oppgaven i egen virksomhet dersom utnyttelsen faller innenfor bedriftens virksomhetsområde. Dette skal fortolkes i samsvar med begreps innhold i Arbeidstakeroppfinnelsesloven¹ § 4. Retten er ikke-eksklusiv.

Bruk av resultatet av oppgaven utenfor bedriften sitt virksomhetsområde, jf avsnittet ovenfor, forutsetter at det inngås egen avtale mellom studenten og bedriften. Avtale mellom bedrift og student om rettigheter til oppgaveresultater som er skapt av studenten, skal inngås skriftlig og er ikke gyldig inngått før NTNU har mottatt skriftlig gjenpart av avtalen.

c) NTNU

De innleverte eksemplarer/filer av oppgaven med vedlegg, som er nødvendig for sensur og arkivering ved NTNU, tilhører NTNU. NTNU får en vederlagsfri bruksrett til resultatene av oppgaven, inkludert vedlegg til denne, og kan benytte dette til undervisnings- og forskningsformål med de eventuelle begrensninger som fremgår i punkt 4.

4. Utsatt offentliggjøring

Hovedregelen er at studentoppgaver skal være offentlige. I særlige tilfeller kan partene bli enig om at hele eller deler av oppgaven skal være undergitt utsatt offentliggjøring i maksimalt 3 år, dvs. ikke tilgjengelig for andre enn student og bedrift i denne perioden.

Oppgaven skal være undergitt utsatt offentliggjøring i

ett år	
to år	
tre år	

¹ Lov av 17. april 1970 om retten til oppfinnelser som er gjort av arbeidstakere <http://www.lovdata.no/all/hl-19700417-021.html>

Ikke utsatt offentliggjøring

De delene av oppgaven som ikke er undergitt utsatt offentliggjøring, kan publiseres i NTNUs institusjonelle arkiv, jf punkt 3 a), andre avsnitt.

Selv om oppgaven er undergitt utsatt offentliggjøring, skal bedriften legge til rette for at studenten kan benytte hele eller deler av oppgaven i forbindelse med jobbsøknader samt videreføring i et doktorgradsarbeid.

5. Generelt

Denne avtalen skal ha gyldighet foran andre avtaler som er eller blir opprettet mellom to av partene som er nevnt ovenfor. Dersom student og bedrift skal inngå avtale om konfidensialitet om det som studenten får kjennskap til i bedriften, skal NTNUs standardmal for konfidensialitetsavtale benyttes. Eventuell avtale om dette skal vedlegges denne avtalen.

Eventuell uenighet som følge av denne avtalen skal søkes løst ved forhandlinger. Hvis dette ikke fører frem, er partene enige om at tvisten avgjøres ved voldgift i henhold til norsk lov. Tvisten avgjøres av sorenskriveren ved Sør-Trøndelag tingrett eller den han/hun oppnevner.

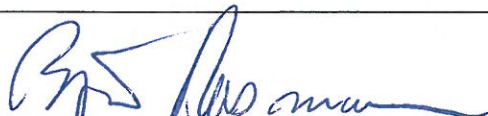
Denne avtale er underskrevet i 4 - fire - eksemplarer hvor partene skal ha hvert sitt eksemplar. Avtalen er gyldig når den er godkjent og underskrevet av NTNU v/instituttleder.

Underskrifter ny side 5:

Trondheim 11.11.16 Ingrid G. A. Nilsen

sted, dato

student



NTNU

9/11-16

veileder ved NTNU

Anne Henriette Myrstad

NTNU, 09.11.16

sted, dato

instituttleder, NTNU

Inst. for Kunst- og
institutt medievitenskap

15.11.16 Tor H.

sted, dato

for bedriften/institusjonen
stempel og signatur

Sverresborg, Trondheim, plenum