



«SAMISK DKS» - FIKSJONSKONTRAKT OG  
ETISKE SPØRSMÅL I ET  
DRAMAPEDAGOGISK OPPLEGG PÅ  
MUSEUM

Kandidatnummer 10006  
Bacheloroppgave i Drama og Teater  
Veileder: Ine Therese Berg  
Mai 2022

Norges tekniske-naturvitenskapelige universitet  
Det humanistiske fakultet  
Institutt for kunst og medievitenskap

## Innhold

Sammendrag .....	2
Summary .....	2
Innledning og problemstilling.....	3
Metode .....	3
Meg som forsker og museumsformidler .....	5
Kort om fornorskingspolitikken i Norge .....	6
Beskrivelse av Samisk DKS.....	7
Analyse av Samisk DKS .....	9
Forberedelse og oppvarming .....	10
Fiksjonskontrakten til «Samisk DKS» .....	10
Isenesetting, spill og visninger.....	12
Refleksjonsfase.....	13
Etiske spørsmål rundt Samisk DKS .....	13
1: Beskriv problemet. Hvem er moralsk subjekt og moralsk part?.....	14
2: Drøft hvilken verdilære som er aktuell for dette feltet .....	14
3: Er problemet beskrevet i nasjonale eller internasjonale lover? .....	15
4: Gi en analyse ut fra etiske modeller.....	16
5: Gi en ny beskrivelse av problemet og alternative valg. ....	18
6: Konklusjon .....	19
Veien videre.....	20
Avslutning.....	20
Litteratur.....	22

## Sammendrag

Denne oppgaven omhandler teater på museum og etikken som følger med et konfronterende drama. Oppgaven tar utgangspunkt i et dramapedagogisk opplegg laget av Sverresborg Trøndelag Folkemuseum kalt «Samisk DKS». Målet med «Samisk DKS» er å formilde fornorskningen av samene i 1919 ved å fortelle om hvordan samiske barn ble behandlet på internatskolene de ble tvunget til å gå på. Opplegget er myntet på 6.klassninger i Trondheim Kommune, og er en del av Den Kulturelle Skolesekken. Denne oppgaven analyserer «Samisk DKS», og fokuserer på dannelsen, konsekvensene og effektene av fiksjonskontrakten. Oppgaven ser også de etiske utfordringene til «Samisk DKS». For at analysen ikke skal fokusere på feil ting er det også gitt en kort redegjørelse for historien rundt fornorskingspolitikken i Norge. Metodene som benyttes er deltagende observasjon, analyse av manuset til «Samisk DKS» og et litteratursøk i relevante bøker og andre fagtekster. Analysen har vist at «Samisk DKS» har en del å gå på i etableringen og i utgangen av fiksjonskontrakten, og at det burde gjøres noen endringer før opplegget kan kalles etisk prisverdig.

## Summary

This thesis deals with theater in museums and the ethics that come with a confrontational drama. The thesis is based on a drama pedagogical program made by Sverresborg Trøndelag Folk Museum called «Sami DKS». The aim of "Sami DKS" is to alleviate the Norwegianization of the Sami in 1919 by telling about how Sami children were treated in the boarding schools they were forced to attend. The program is aimed at 6th graders in Trondheim Municipality, and is part of DKS (a program that gives art and cultural experiences to children). This thesis analyzes "Sami DKS", and focuses on the formation, consequences and effects of the fiction contract. The thesis also sees the ethical challenges of «Sami DKS». In order for the analysis not to focus on the wrong things, a brief account has also been given of the history of the Norwegianisation policy in Norway. The methods used are participatory observation, analysis of «Sami DKS»'s script and a literature search in relevant books and other subject texts. The analysis has shown that "Sami DKS" has some ethical problems with the establishment and at the end of the fiction contract, and that some changes should be made before the confrontational drama is ethically commendable.

## Innledning og problemstilling

Formålet med min undersøkelse er å forske på hvordan Sverresborg Trøndelag Folkemuseum bruker teater som et pedagogisk verktøy til å formidle fornorskningen av samene i 1919 til 6.klassinger i Trondheim, og etiske spørsmål rundt dette.

Jeg har alltid hatt en interesse for historie, og de ulike måtene den kan formidles på. Spesielt har teateret som formidlingsmetode på museum fanget min oppmerksomhet, og jeg ønsket derfor å undersøke hvilke virkemidler fra teateret som kan tas i bruk i museumsformidling.

Sverresborg Trøndelag Folkemuseum har et dramapedagogisk opplegg kalt «Samisk DKS» som har gått i flere år, men versjonen jeg skal se på i denne oppgaven ble laget i 2019. «Samisk DKS» har som mål å formidle hvordan samiske barn i 1919 ble sendt til internatskoler og assimilert inn i den norske kulturen.

Teater som et pedagogisk verktøy kan være så mange ting, og er derfor et for bredt tema for denne oppgaven. Ganske fort så jeg at det jeg fant mest interessant i «Samisk DKS» var hvordan opplegget bruker *fiksjonskontrakt* som et dramapedagogisk verktøy, og de etiske sidene av dette. Derfor har jeg valgt denne todelte problemstillingen:

Hvordan bruker Sverresborg Trøndelag Folkemuseum fiksjonskontrakt som et dramapedagogisk verktøy i sine DKS opplegg for 6.klassinger? Hva slags etiske utfordringer skapes gjennom denne metoden?

Dette er et viktig samfunnsaktuelt tema fordi fornorskningen av samene er en del av Norges forhistorie. Igjennom å forstå den kan man lære om rasisme mot fremmede kulturer, og konsekvensene av å tvinge noen til å være noe de ikke er. Norge har alltid hatt og kommer alltid til å være et land med flere kulturer, og det er viktig at det blir undervist om de ulike kulturene for å skape en forståelse av dem heller enn å skape en frykt for dem.

## Metode

I denne bacheloren benytter jeg meg av *metodetriangulering* – som betyr at jeg benytter meg av flere enn en metode for å finne svar på min problemstilling (Dalland, 2017, s.96).

Metodene jeg benytter meg av er deltagende observasjon, analyse av manuset til «Samisk DKS» og et litteratursøk i relevante bøker og andre fagtekster.

Olav Dalland, forfatter av boken *Metode og oppgaveskriving* og cand.polit med hovedfag i sosialpedagogikk definerer begrepet *deltagende observasjon* som «en forskingsmetode som innebærer at forskeren deltar i de sosiale prosessene som hun eller han studerer for på den måten å samle data» (Dalland, 2017, s.97). Jeg har deltatt i «Samisk DKS» ved at jeg selv har vært formidler på opplegget 8 ganger i løpet av våren 2021. «Samisk DKS» er et opplegg som krever to museumsformidlere for å gjennomføre opplegget, en formidler som spiller rollen som en lærer fra 1919 og en formidler som gjennomfører et opplegg i auditoriet på Sverresborg Trøndelag Folkemuseum. 5 av gangene har jeg spilt rollen som lærer, og 3 av gangene har jeg vært formidler i auditoriet. De empiriske dataene jeg har i denne bacheloroppgaven er med andre ord basert på at jeg selv har hatt en klar funksjon eller oppgave i prosjektet jeg ser på.

I tillegg til har jeg også observert «Samisk DKS» som tilskuer/publikum en gang i løpet av våren 2022, med den hensikt å friske opp hvordan «Samisk DKS» gjennomføres, og å se noen andre enn meg selv gjennomføre opplegget. I ettertid har jeg forstått at jeg gikk da frem med en *ustrukturert observasjon*, som går ut på at jeg ikke hadde på forhånd bestemt meg for hva jeg skulle se etter (Dalland, 2017, s. 104). Jeg ønsket heller å se på helheten, og etterpå bestemme meg for hvilket tema eller fenomen som jeg ville skrive om – som viste seg å bli fiksjonskontrakten, interaktiviteten og etiske spørsmål rundt «Samisk DKS».

Etter å ha oppdaget at det var disse tre tingene jeg ønsket å se nærmere på skulle jeg gjerne ha sett «Samisk DKS» på nytt, og da gått frem med en *strukturert observasjon*. Dalland beskriver at en *strukturert observasjon* krever mer planlegging, men den gjør det og «*lettere å finne frem til egnede situasjoner som belyser den problemstillingen du har valgt*» (2017, s.104). Dessverre hadde «Samisk DKS» da sluttet å gå for 2022, og det ble ikke mulig for meg å observere opplegget en gang til.

På de tidspunktene som jeg selv gjennomførte «Samisk DKS» og var vitne til en gjennomføring av «Samisk DKS» var jeg ikke kjent med at det burde skrives et observasjonsnotat etter endt observasjon. Dette er uheldig, for jeg skulle gjerne også ha hatt et observasjonsnotat som jeg kunne ha henvist til og støttet meg på. Når det er sagt så har jeg rikelig med erfaring med «Samisk DKS», og jeg bruker denne erfaringen aktivt i teksten.

Jeg har også valgt å også analysere manuset av «Samisk DKS», og til det bruker jeg en faglig progresjon laget av Bjørn Rasmussen og Børge Kristoffersen som består av tre deler som jeg beskriver under kapittelet *Analyse av «Samisk DKS»*.

## Meg som forsker og museumsformidler

Når man forsker på noe man selv har deltatt i er det en del forforståelser og bias som jeg må være klar over for å få best mulig resultat. Forforståelser og bias er det umulig å legge helt fra seg, men dersom man blir bevisst dem kan man i større grad hindre at de ubevisst legger føringer for det vi ser etter og finner (Dalland, 2017, s.108). I de neste avsnittene skal jeg forsøke å redegjøre for de forforståelsene og bias som kan påvirke min forskning.

Dette med bevissthet og synliggjøring gjelder også for mine personlige forhold til teater på museum. «*Vi kan ikke hindre at bakgrunn og faglig posisjon påvirker oss, men vi kan synliggjøre det*» (Dalland, 2017, s.117). Jeg som person står svært nær mitt eget felt. Jeg har vært ansatt som formidler i både Stiklestad Nasjonale kultursenter og Sverresborg Trøndelag Folkemuseum i flere år, og på begge disse museene har jeg jobbet med flere opplegg som har brukt mye av de samme metodene som brukes i «Samisk DKS». Ofte blir det regnet som problematisk å forske på egen arbeidsplass, og jeg har nok noen forforståelser om teater på museum etter å ha jobbet med det så lenge. Dalland skriver «*Vi har en forforståelse som vi bringer med oss. Den kan inspirere oss i arbeidet, men den kan også gi oss skylapper*» (2017, s.108). Jeg har uten tvil en stor kjærlighet og engasjement for teater i museum, noe som igjen bidrar til at det er en fare for at jeg ikke forholder meg upartisk om funnene jeg gjør. Når det er sagt føler jeg at det at jeg denne kjærligheten og engasjementet for museum og teater gir meg en analytisk fordel. Jeg ønsker å bidra til at feltet blir bedre, noe man ikke kan gjøre om man ikke ser de sidene av det som trenger forbedring.

Etter at denne bacheloren er levert skal jeg fortsette jobbe som formidler på begge museene, og derfor er det en fare for at min nærhet til de som har laget og gjennomfører oppleggene kan ubevisst hemme min analyse. Det å finne en bevissthet rundt dette er viktig, fordi det minsker forhåpentligvis sjansen for at jeg blir for subjektiv. Bevisstheten kan gjøre at min evne til å være kritisk til det jeg analyserer ikke forsvinner, og at min subjektivitet og forforståelse ikke påvirker analysen min.

## Kort om fornorskingspolitikken i Norge

Før man går inn i en analyse av et spesifikt historisk fenomen og tema slik som fornorskingen av samiske barn er, er det lurt ha en del kunnskap rundt assimileringen av samene. For å kunne forstå hvorfor og hva som er viktig i historieformidling trenger man en mer helhetlig kunnskap, slik at analysen ikke fokuserer på elementer som er bortenfor poenget – å formidle kunnskap om samisk kultur og historie til barn. Førsteamanuensis med tilknytning til Alta Lærerhøgskole (nå en del av Universitetet i Tromsø) og tidligere leder av Norske Samers Riksforbund Odd Mathis Hætta (Bjørnu, 2017), skrev i 1994 en bok kalt *Samene – historie, kultur og samfunn* og det er denne boken jeg har brukt til å prøve å forstå omstendighetene rundt internatskolene og fornorskingen.

Det har i lang tid vært ført en fornorsking og assimileringsspolitikk ovenfor samene i Norge. Det er vanskelig å stadfeste et spesifikt tidspunkt for når dette startet, men kilder helt tilbake til 1400-tallet viser at samer allerede da ikke ble sett på med likeverd og respekt. «Ofte ble samene betraktet som uskyldige naturbarn som ikke visste sitt eget beste. De ble sendt på «utstilling» i utlandet og gitt bort som «gaver»» (Hætta, 1994, s. 109). Etter hvert som Norge ble mer nasjonalistisk på 1800-tallet dukket behovet opp for et samlet folk med en kultur, ett språk og en samlet forhistorie. Dermed ble fornorskingspolitikkenes ønske å få samene til å bli «norske» ved å slutte å snakke samisk og forandre sine grunnverdier til å passe inn i det norske samfunnet. Den Norske Stat ønsket seg et kulturelt hamskifte – Norge ville bort med alt som hadde med samene og gjøre, og det skulle begynne i skolen (Hætta, 1994, s.109). Planene for assimileringen av samene som stortinget satte i livet i 1848 hadde som ønske å skyte fart på assimileringen, men de fikk ikke så stor effekt som man håpet på. Samene levde spredt, og de samiske barna hadde en lang skolevei som førte til mye fravær. I begynnelsen av det 20. århundre ble det derfor bestemt at barna skulle bo på skolen. På den måten fikk lærerne full kontroll over ungene hele tiden, og kunne passe på at de snakket norsk også på fritiden (Hætta, 1994, s.111-112).

Med andre ord ble ikke samisk kultur anerkjent som noe man burde ta vare på, og denne holdningen hadde et sterkt fotfeste i Norge i mange år. For eksempel skrev flere norske aviser negativt om samiske organisasjoner på 1970-tallet. Dette skapte en misnøye blant

samene som resulterte i en ny organisasjon i 1979 kalt Samenes Landsforbund (Hætta, 1994, s.129-130).

Det er ingen tvil om at assimileringen og fornorskningen samene har opplevd har satt sine spor både i mennesker og i tap av kultur. Likevel tok det lang tid før Norge var villig til å ta på seg skylden for dette. Først i 1997, 149 år etter at Stortinget prøvde å skyte fart på fornorskningen kom Kong Harald med en unnskyldning:

*«Den norske stat er grunnlagt på territoriet til to folk - nordmenn og samer. Samisk historie er tett flettet sammen med norsk historie. I dag må vi beklage den urett den norske stat tidligere har påført det samiske folk gjennom en hard fornorskningsspolitikk»* (Det Norske Kongehus, 1997).

Denne unnskyldningen kom 78 år etter 1919 (året «Samisk DKS» er satt til), en tid da fornorskningsspolitikken fortsatt sto sterkt i Norge.

## Beskrivelse av Samisk DKS

En god definisjon for museumsteater er *«the use of theatre and theatrical techniques as a means of mediating knowledge and education and understanding in the context of museum theatre»* (Huges, Jackson & Kidd, 2007, s.680). Teaterets virkemidler brukes som et verktøy til å formidle historiske hendelser, personer og fenomen for at publikum skal få en mer interaktiv opplevelse på museet, og sitte igjen med et større læringsutbytte. Bjarne Sode-Funch, førsteamanuensis i psykologisk estetikk ved Roskilde Universitet og æresprofessor ved Københavns Universitet forklarer viktigheten av denne interaktiviteten: *«The more a person is mentally and physically involved and participants in interactions with other people during an educational process, the more profound the learning experience is»* (2011, s. 416). Denne måten å formidle på er «Samisk DKS» et godt eksempel på. «Samisk DKS» er delt inn i to deler, den første delen befinner seg i auditoriet, og den andre delen befinner seg i *Skolestua*, et hus fra tidlig 1800-tall (Sverresborg Trøndelag Folkemuseum, 2022).

I auditoriet ønskes 6.klassingene velkommen av en formidler fra Sverresborg Trøndelag Folkemuseum. Deretter presenteres det at de i dag skal lære om samisk kultur og historie, også tar elevene en Kahoot-quiz om samisk kultur. Etter quizen blir de vist en film om en



samisk jente kalt Anna som måtte reise langt unna familien sin for å gå på en norsk internatskole. Elevene får så litt tid til å reflektere rundt situasjonen til Anna. Så deler formidleren fakta om fornorskingspolitikken, internatskolene og samenes første landsmøte i 1917. Deretter deles klassen i to, og halvparten går opp til Skolestua mens den andre halvparten blir igjen for å holde på med duodji – samisk håndverk (Sverresborg Trøndelag Folkemuseum, 2019a, s. 1-2).

I den andre delen av opplegget blir elevene sent opp til en bygning som ble brukt som skolestue i perioden 1866 til 1937 (Sverresborg Trøndelag Folkemuseum, 2022). Der møter de en lærer fra 1919. Denne læreren er nyutdannet fra et universitet i Uppsala og har en svært sosialdarwinistisk holdning, og mener at det er det beste for barna om de gir slipp på alt samisk og blir norske. 6.klassingene blir behandlet som om de var samiske barn, og læreren guider de igjennom en «vanlig» skoledag med fagene kristendom, norsk, historie og naturfag/raselære. Etter 20 minutter med «vanlig» skoledag kommer 20 minutter med refleksjon sammen med elevene. Læreren tar av seg en del av kostyme (for eksempel jakken eller kysen) for å vise at den nå går over fra å være læreren i 1919 til å bli en museumsformidler fra 2022. Det stilles nå en rekke spørsmål til elevene for å skape en diskusjon rundt det de har opplevd. Dette er noen av spørsmålene som stilles (Sverresborg Trøndelag Folkemuseum, 2019a, s. 3-5).

*Hvordan synes dere det var å møte en lærer fra 100 år siden?*

*Hvordan var det å bli behandlet på denne måten?*

*Hva betyr det å bli diskriminert?*

*Kjente dere på noen form for diskriminering?*

Læreren fra 1919 har ganske mange holdninger og meninger som ikke hører hjemme i dagens samfunn, og disse blir gjennomgått og forklart hvorfor de er utdaterte i diskusjonsrunden. På noen av spørsmålene blir eleven bedt om å diskutere med sidemannen, på andre spørsmål rekker de opp hånden og svarer formidleren (Sverresborg Trøndelag Folkemuseum, 2019a, s. 5-6). Etter dette er opplegget ferdig og elevene drar fra Sverresborg museum.

## Analyse av Samisk DKS

For å gi denne analysen en struktur har jeg valgt å benytte meg av en faglig progresjon som kunstpedagogene og forskerne Bjørn Rasmussen og Børge Kristoffersen ved Institutt for kunst og medievitenskap ved NTNU og Dronning Mauds Minne Høyskole beskriver i boken sin *Mye på spill – teater som dannelsespraksis i skolen* fra 2014. Boken omhandler et forskningsprosjekt der teater blir brukt som en alternativ dannelsespraksis for å engasjere og motivere elevers innsats på skolen (Rasmussen og Kristoffersen, 2014). Prosjektet rettet seg mot elever på den norske videregående skolen, men jeg mener at den faglige progresjonen som de har brukt også kan brukes for å si noe om et dramapedagogisk opplegg for 6.klassinger.

På lik linje med tenåringer fungerer det ikke å forvente at en klasse med 6.klassinger oser av engasjement, spilleglede og utholdenhet, som man for eksempel finner i en dramaklasse (Rasmussen & Kristoffersen, 2014, s.57). Det kan være første gangen 6.klassingene er i en teatral setting, og mangelen på iver kan enkelt og greit stamme fra mangel på teatererfaring – som igjen kan føre til usikkerhet omkring omstendighetene 6.klasseingene befinner seg i når de er i Skolestua. Dette er den faglige progresjonen til Rasmussen og Kristofferse som jeg bruker på «Samisk DKS» (Rasmussen og Kristoffersen, 2014, s.57):

- Forberedelse og oppvarming
- Iscenesetting, spill og visninger
- Refleksjonsfase

Dette er en velkjent progresjon for teaterverksteder i den kunstpedagogiske tradisjonen etter modernismen. Det er på ingen måte et regeltungt oppsett, men Rasmussen og Kristoffersen prøver heller å «*gi et helhetlig bilde av en lokal konstruert teaterdidaktikk hvor punktene ovenfor kan ses på som vekslende faser i ett verksted*» (Rasmussen og Kristoffersen, 2014, s.57). For Rasmussen og Kristoffersen er det en måte å strukturere deres forskningsprosjekt på, men jeg ønsker å bruke punktene til å se på hvordan «Samisk DKS» er satt opp.

## Forberedelse og oppvarming

I dette første punktet er det fokus på det som oftest får i gang et teaterarbeid. «*Oppvarming (...) handler generelt om å legge til rette for skapende arbeid i et tillitsfullt og samarbeidede miljø*» (Rasmussen og Kristoffersen, 2014, s.57). Dette innebærer mer enn bare kroppslig og mental oppvarming, spesielt i «Samisk DKS» sitt tilfelle. For Rasmussen og Kristoffersens beskriver at oppvarmingsdelen også inkluderer forberedelser som informasjonsskriv og dialog og forklaring (2014, s.58).

I «Samisk DKS» sitt tilfelle starter denne oppvarmingen før de kommer til Sverresborg Trøndelag Folkemuseum. Klassene får tilsendt et skriv fra Sverresborg med litt informasjon om opplegget – skrivet er det andre vedlegget i denne teksten. Skrivet går ikke så mye inn på hvordan skoletime i Skolestua fungerer, men klassen får vite at de skal være med på en «*En gammeldags skoletime med fokus på fornorsking av samene*» (Sverresborg Trøndelag Folkemuseum, 2019b, s. 8), og at et av oppleggene foregår i et antikvarisk bygg (Sverresborg Trøndelag Folkemuseum, 2019b, s. 8).

I auditoriet får klassen en felles kunnskapsbank som de kan bruke for å forstå settingen som de blir en del av i Skolestua. Kunnskapsbanken kan de også bruke til å leve seg mer inn i spillet som samiske barn, og denne infodelen er derfor essensiell for at dramaforløpet i Skolestua skal være forståelig. Uten denne kunnskapsoppvarmingen kan det bli vanskelig for barna å kontekstualisere det de opplever, og de får dermed mindre ut av tiden sin på Sverresborg. Denne kunnskapsoppvarminger hjelper også formidleren som spiller læreren å etablere en fiksjonskontrakt i Skolestua, fordi elevene kan sette det de opplever i sammenheng med de de fikk fortalt i auditoriet.

## Fiksjonskontrakten til «Samisk DKS»

For at «Samisk DKS» skal kunne fungere er det nødt til å dannes en fiksjonskontrakt mellom den som spiller læreren og elevene i klassen. Dette er fordi det man formidler kan såre, krenke eller skremme barn om de ikke forstår at det er en del av et spill, og ikke på ekte. I boken *Dramatugi- Forestillinger om teater* skriver Svein Gladsø, Ellen Karoline Gjervan, Lise Hovik og Annabella Skagen, alle tilknyttet Institutt for Kunst og Medievitenskap ved NTNU, at «Etablering av fiksjonskontrakten handler om å klargjøre sitt publikum, og hva som er

forventet av publikummet» (2005, s.193). Dette sitatet viser at begrepet *fiksjonskontrakt* egentlig handler om to ting – å klargjøre sitt publikum på hva som forventes av dem i forestillingen, og å bevisstgjøre publikum på hvordan innholdet i forestillingen skal fortelles (Storsve, 2007, s.48).

Klargjøringen av hva som kommer til å skje begynner for de fleste før de kommer til Sverresborg. Som nevnt får skolen et informasjonsskriv om «Samisk DKS», så de aller fleste klassene har nok snakket om at de kommer til å gjennomføre en *gammeldags skoletime* før de kommer til Sverresborg. I og med at «Samisk DKS» har gått over flere år er det også mulig at elevene har hørt om hvordan opplegget fungerer fra eldre søsken eller venner. Det er ikke dermed sagt at alle vet helt hva som møter dem. Derfor nevnes det i auditoriet at når de går opp Skolestua så kommer de til å møte en lærer fra 1919 som de skal bli bedre kjent med – «Den andre gruppa skal opp i skolestua, og bli bedre kjent med en lærer som levde for ca. 100 år siden» (Sverresborg Trøndelag Folkemuseum, 2019a, s. 2).

Bevisstgjøringen på hvordan innholdet i forestillingen skal fortelles kan komme som et sjokk for noen av elevene. Det at de dras inn i spillet med en gang når læreren ringer dem inn med klokken og sjekker om hendene deres om de er rene (Sverresborg Trøndelag Folkemuseum, 2019a, s.3) kan virke overraskende eller sjokkerende fordi selv om det sies av formidleren i auditoriet at elevene skal bli kjent med en lærer fra 1919, så er det ikke alltid at det blir tydeliggjort godt nok at elevene skal være med i spillet, ved å spille samiske barn. Dette er ikke nødvendigvis et problem, da barn i denne aldergruppen er ikke eldre enn at de lett blir med på rollespill. De forstår at dette er en opplevelse der det forventes at de deltar på aktivitetene læreren presenterer for dem, som for eksempel at de sammen synger «Herregud Ditt dyre navn og ære» og at de skal stå når de svarer på spørsmål fra læreren (Sverresborg Trøndelag Folkemuseum, 2019a, s.4). De blir med og aksepterer rollespillet. På denne måten skapes det en fiksjonskontrakt mellom elevene og læreren som ikke brytes før den som spiller læreren går ut av karakter ved å ta av seg en del av kostymet, som for eksempel kysen eller jakken. Noen av formidlerne som gjennomfører «Samisk DKS» velger å gå ut av rommet og ta av seg plagget før de kommer inn igjen som seg selv, slik det står i manus at man skal gjøre (Sverresborg Trøndelag Folkemuseum, 2019a, s.5). Når plagget er av og/eller læreren kommer inn igjen som seg selv. Ofte velger formidleren å presentere seg med sitt eget navn på dette tidspunktet.

## Iscenesetting, spill og visninger

Etter oppvarmingen og etableringen av fiksjonskontrakten går man inn i selve iscenesettelsen av skoletimen i 1919. «*Med iscenesettelse som arbeidsfase menes den fasen i arbeidet hvor temaet uttrykkes og bearbeides, hvor mening og form skapes og er «satt i scene» gjennom spill og samtaler»* (Rasmussen & Kristoffersen, 2014, s.69). Kunnskapen om samisk kultur og internatskolene i 1919 som elevene fikk i auditoriet blir her realisert, og teknikken som brukes for å gjøre det ligner mye på teknikken *lærer-i-rolle*.

Professor emerita ved Universitetet i Stavanger Aud Berggraf Sæbø forklarer begrepet *lærer-i-rolle* slik: «*Lærer-i-rolle betyr at læreren deltar i spillet sammen med elevene og går inn og ut av ulike roller. Læreren ivaretar både struktureringen og ledelsen av dramaundervisningen, men i tillegg deltar læreren i deler av selve spillet»* (Sæbø, 2016, s.59). Dette sitatet forklarer hva formidleren i Skolestua gjør ganske bra, men det treffer ikke på alle punkter. Det er formidleren som ivaretar struktureringen og ledelsen av spillet, men hen går ikke inn og ut av flere roller slik Sæbø beskriver. Formidleren forholder seg bare til rollen som lærer fra 1919. I og med at definisjonen ikke klaffer helt med metoden brukt i «Samisk DKS» er det også nyttig å trekke frem hvordan boken *Applied Theatre* av Monica Prendergast og Julia Saxton (red.) ser på de ulike måtene å dele inn museumsteater på.

*Applied Theatre* deler museumsteater inn i fire deler, der de tre første tar for seg skuespillere som spiller historiske mennesker for å skape en forståelse for hvem de var. Den andre går ut på å spille forestillinger som skal formidle en spesifikk tid eller hendelse. Den tredje går ut på å spille ut historiske hendelser, men det er den fjerde måten som er mest relevant for «Samisk DKS». Den går ut på at både publikummet og formidler/formidlerne går inn i roller, og sammen skaper et spill. Denne måten å gjennomføre museumsteater på kaller boken *Applied Theatre* for «second-person interpretation» (Prendergast & Saxton, 2009, s.153-154). Her ser vi at de to definisjonene sammen skaper en fin beskrivelse av dramateknikken som «Samisk DKS» benytter seg av. Begge definisjonene viser til at både formidleren og elevene går inn i roller, men det er kun Sæbøs definisjon som også viser at formidleren går ut av en rolle. Vi trenger Sæbøs definisjon til å vise til at det er formidleren

som leder og strukturerer spillet, og Prendergast og Saxtons definisjon til å forklare at formidleren og elevene holder seg til en rolle, og ikke bytter til nye roller underveis i spillet.

## Refleksjonsfase

I Rasmussens og Kristoffersens siste punkt finner vi refleksjonen og responsen. Denne delen finner sted etter at formidleren går ut av rollen som lærer, og blir seg selv. I *Mye på Spill* beskriver Rasmussen og Kristoffersen at denne delen kan bestå av ulike refleksjoner, som for eksempel hvordan elevene synes oppsettet/øvelsen var, eller hva de synes om innholdet i det de opplevde (2014, s.81). Refleksjonsdelen i «Samisk DKS» tar for seg begge disse eksemplene, men mest fokus er det på hvordan elevene syntes det var å være et samisk skolebarn i 1919. Det tredje vedlegget til denne teksten er et skriv som sendes ut til skolene etter at de har vært med på «Samisk DKS». Det er et skriv med spørsmål som omhandler hva elevene har lært, og hvordan de kan stå imot diskriminering (Sverresborg Trøndelag Folkemuseum, 2019c s.9).

## Etiske spørsmål rundt Samisk DKS

For å kunne finne svar, eller rettere sagt mulige løsninger på etiske problem, er det en god ide å se dem i lys av flere etiske modeller. For å gjøre dette skal jeg benytte meg av Paul Leer-Salvesens «Skjema for etisk analyse» som han beskriver i boken *Etikk for profesjonelle* (2021, s. 59). Dette er «Skjema for etisk analyse» (2021, s.59):

1. Beskriv problemet. Hvem er moralsk subjekt og moralsk part?
2. Drøft hvilken verdilære som er aktuell på dette feltet.
3. Er problemet beskrevet i nasjonale eller internasjonale lover?
4. Gi en analyse ut fra etiske modeller.
5. Gi en ny beskrivelse av problemet og alternative valg.
6. Konklusjon.

I tillegg til at jeg bruker dette skjema skal jeg også støtte meg på de etiske poengene som Bjarne Sode Funch legger frem i sin artikkel «Ethics of confrontational drama in museums» i

boken *Museum Ethics* av Janet Marstine (red.) (2011, s. 414-425). Denne artikkelen drar frem mange poeng som er svært relevante for en etisk analyse av «Samisk DKS».

Jeg kommer i likhet med Leer-Salvesen til å benytte meg av ordet *problem*, og ikke *dilemma* eller *spørsmål*. ««Et dilemma» kjennetegnes av at en har et valg mellom to onder: Uansett hva en gjør, er det ingen fullgod løsning. Et «spørsmål» søker som kjent et svar, og det er ikke alltid vi kan finne svar når vi arbeider med etiske utfordringer» (Leer-Salvesen, 2021, s.60).

Ordet *problem* kan romme flere ting, og dermed også flere etiske utfordringer som kan dukke opp i en analyse av et dramapedagogisk opplegg på museum (Leer-Salvesen, 2021, s.60). Det finnes mange etiske problem som man kan diskutere i et opplegg som «Samisk DKS», men jeg ønsker å se på etikken rundt de pedagogiske metodene som læreren benytter seg av i Skolestua.

1: Beskriv problemet. Hvem er moralsk subjekt og moralsk part?

Det moralske subjektet her blir Sverresborg Trøndelag Folkemuseum. Man kunne argumentert for at det var formidleren som gjennomfører «Samisk DKS» som blir moralsk subjekt, men i og med at det er Sverresborg som lager oppleggene er det de som må ta ansvaret for om oppleggene de lager er moralsk prisverdige. Den moralske parten er barna, og eventuelt de voksne rundt dem, fordi det er de som blir berørt av valgene.

Mesteparten av det læreren formidler er tanker og ideer som vi i dag ville kalt rasistisk, religionsdiskriminerende og historisk vranglære. Hvordan kan man si at det likevel er etisk forsvarlig å formidle dette til 6.klassinger? Kan man egentlig si at «Samisk DKS» er en etisk prisverdig måte å lære barn om fornorskingen av samene som foregikk på internatskolene i 1919?

2: Drøft hvilken verdilære som er aktuell for dette feltet

Det finnes mange ulike verdier som dras frem i dette problemet, men de jeg anser som størst og viktigst er respekt, trygghet og læring. Dersom man ikke har respekt ovenfor historiske hendelser, står man i fare for å parodierte dem. Respekt er spesielt viktig i formidling av fornorskingshistorien, fordi det fortsatt lever mennesker som opplevde det, og fordi samer fortsatt blir diskriminert i Norge i dag. I en artikkel fra VG publisert den 17.mai 2022 forteller Hege Annie Nordlund Hagen at hennes sønn på fem år gikk med samisk flagg i barnetoget i Bodø, og fikk på grunn av det flere diskriminerende kommentarer slengt etter

seg (Husøy og Øvrebø, 2022). Dette vitner til at «Samisk DKS» er svært aktuelt, og kan gjøre en forskjell dersom det temaet blir behandlet med respekt.

Trygghet blir essensielt i denne sammenhengen, i og med at undervisningsmetodene som læreren benytter seg av kan være skremmende for 6.klassingene. Fysiske trusler forekommer i spillet i «Samisk DKS». For eksempel har læreren en pekestokk som hen slår kateteret med dersom elevene bråker. Her er en av replikkene til læreren (i kursiv), etterfulgt av en sceneanvisning: *«I tillegg tillater jeg ingen forstyrrelser i klasserommet, gjør dere dette blir dere straffet. Slå pekestokken i bordet»* (Sverresborg Trøndelag Folkemuseum, 2019a, s.4). Det finnes også psykiske trusler i «Samisk DKS»: *«Hvorfor lærer vi om kristendommen tror dere? Det er rett og slett sånn at dere ikke skal brenne i helvete for evig og alltid»* (Sverresborg Trøndelag Folkemuseum, 2019a, s.4). Naturlig nok går disse tre verdiene inn i hverandre, men jeg vil likevel trekke frem læring som en verdi i seg selv. Uten læring som mål er det ikke noe poeng å drive med noe slags form for undervisning eller skole. Det er allment kjent i dag at enveiskommunikasjon i utdanning er en lite effektiv undervisningsmetode. Jo mer en person er involvert i undervisningen, jo dypere legger lærdommen seg (Funch, 2011, s. 416), og derfor er lærdommen en viktig verdi i denne sammenhengen.

### 3: Er problemet beskrevet i nasjonale eller internasjonale lover?

Det finnes flere lover som man kunne dratt frem for den etiske problematiseringen av «Samisk DKS» pedagogiske metoder. For eksempel er det et brudd på Norges grunnlov å prøve å tvinge noen til å skifte religion slik læreren gjør (1814, §16). I forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skole m.v. sier paragraf 12 (1995) at *«virksomheten skal fremme trivsel og gode psykososiale forhold»*, et krav læreren heller ikke tilfredsstillter. Likevel er det ingen som anmelder Sverresborg for lovbrudd. Det er fordi alt det ulovlige læreren gjør er i spill, det skjer ikke på ekte. Det betyr selvfølgelig at alt er lov bare man har en fiksjonskontrakt, men det gjør at deltagerne aksepterer ting på en annen måte og klarer å distansere seg fra situasjonen de er i. Det belyser hvor viktig det er at fiksjonskontrakten er, for uten den blir Sverresborgs formidlere kriminelle.



4: Gi en analyse ut fra etiske modeller.

Jeg velger å benytte meg av de etiske modellene konsekvensetikk og pliktetikk i denne analysen. Det er fordi jeg tror disse metodene kan belyse viktige og interessante sider av pedagogikkmetodene som «Samisk DKS» benytter seg av.

Filosofen Immanuel Kant (1724-1804) kalles gjerne for en av den sekulære pliktetikks fedre. Han var svært opptatt av den menneskelige fornuft og det var han som formulerte *det kategoriske imperativ* der det heter at «Du skal handle slik i enhver situasjon at maksimen av din handling kan stå som en allmen regel» (Leer-Salvesen, 2021, s. 50). Med andre ord vil *det kategoriske imperativ* at man skal handle slik man mener alle andre burde gjøre i samme situasjon. Kant mente også at alle mennesker kunne finne frem til hva som er moralsk rett, fordi det er fornuftig å handle moralsk (Leer-Salvesen, 2021, s. 39-40).

I motsetning til pliktetikken kjennetegnes konsekvensetikken ved at handlinger ikke er rette eller gale i seg selv. Det er de faktiske eller antatte konsekvensene som er av betydning når et valg skal tas, og man bør alltid velge det som gir flesteparten mest mulig lykke for flest mulig (Leer-Salvesen, 2021, s. 43).

Det mange måter å analysere etikken i «Samisk DKS» på, men slik jeg ser det er det viktigste å velge om man tar hensyn til at alt læreren sier og gjør skjer i et annet fiksjonslag (det skjer ikke på *ekte*, det er en del av en lek), eller ikke.

Om man velger å ikke ta hensyn til at alt skjer i et annet fiksjonslag blir alt det fort til at alt læreren gjør er svært lite moralsk prisverdig ifølge både pliktetikken og konsekvensetikken. Truslene læreren kommer er det motsatte av god pedagogikk, og det er nok få (om noen) som sitter igjen med en følelse av lykke og trygghet etter at timen er over. Dermed blir det også svært vanskelig å forsvare at handlingene læreren gjør kan stå som en allmenn regel for alle lærere. Hvis man velger å se bort fra fiksjonskontrakten vil «Samisk DKS» heller ikke vise respekt for historien den prøver å formidle.

Noen ganger kan teater på museum virke så ekte og bli så toverdig at noen i publikum kan tenke at det er en 100% korrekt gjengivelse av den historiske hendelsen som spilles ut. Det er ikke alltid så etisk heldig med tanke på respekt for historien. Jeg bruker opplevelsen til Kristine Storsve som et eksempel. I 2007 gjennomførte hun et dilemmateater på Sverresborg Trøndelag Folkemuseum. Hun oppdaget at noen av publikummerne kunne tro at

skuespillerne portretterte ekte mennesker, eller til og med var i slekt med den de spilte (2007, s.117). I og med at museum har som ansvar å formidle og formidle kulturarv og historie, er det mange som ser på museum som sannhetsvitner fra fortiden (Storsve, 2007, s.117). Boken *Applied Theatre* diskuterer også dette «*There are clear tensions in the heritage community that sometimes convey a suspicion of all things theatrical as «fake» and a belief that everything of heritage value must be «authentic»* (2009, s. 154). I Storsves tilfelle hadde det ikke så mye å si for dilemmateateret at noen trodde at ekte mennesker ble portrettert. Men det kan være problematisk, fordi noen ganger trenger man at publikum forstår at hendelsen som portretteres ikke er et speilbilde av fortiden. Det er fordi museum flere ganger er nødt til å ta seg noen kreative friheter for å få frem et større poeng, og for å gjøre forestillingen forståelig.

Den største kunstneriske friheten «Samisk DKS» har tatt seg, ligger i dramaturgien. «Samisk DKS»' dramaturgi har et svært høyt tempo, og er innom 4 fag (kristendom, norsk, historie (fremrykkingsteorien) og naturfag/raselære) pluss en introduksjon av internatskolen på kun 20 minutter. Poenget her er å la 6.klassingene oppleve så mange undervisningsfag som mulig, og på den måten gi et større bilde av en skoledag fra 1919. «Samisk DKS» varer bare i to timer, og dersom man skulle ha gjengitt en time akkurat slik den var hadde man risikert og latt barna gå ut av Skolestua med et mindre læringsutbytte, fordi de ikke hadde fått sett helheten. Det hadde også vært svært lite respektfullt for historien, fordi det er umulig å 100% gjenskape en situasjon fra fortiden. Spesielt ikke når de som levde i 1919 og opplevde dette er døde. Her ser vi at uten enighet om at det som spilles er et spill mister «Samisk DKS» sin mulighet til å ta seg kunstneriske friheter for å fortelle historien på en måte som er forståelig. Det er fordi enigheten mellom formidler og publikum om at det de opplever er nettopp det, en læringsbasert *opplevelse*, og ikke en perfekt gjengivelse av fakta.

Dersom man velger å anerkjenne fiksjonskontrakten får den etiske pipen en helt annen lyd. Når alle parter vet at det er de er med på ikke er «ekte», faller mye av redselen og respektløsheten bort og læringspotensialet øker. Det betyr likevel ikke at det er fritt frem, for fiksjonskontrakten fungerer bare dersom den er god. For eksempel må elevene være klar over at det læreren sier og gjør ikke er rettet mot dem som privatpersoner, men mot rollen de spiller -samiske barn i 1919. Det er helt essensielt at fiksjonskontrakten klarer å formidle dette, fordi det er ønskelig at elevene lever seg inn i spillet. Dersom de tar det for seriøst

risikerer man at de blir svært redde læreren. Da får man ingen følelse av trygghet eller læring for elevene.

Fra et pliktetisk ståsted er det et siste poeng som blir viktig å diskutere. I løpet av mine ti runder med «Samisk DKS» har jeg to ganger opplevd at barn har begynt å gråte, og slik jeg tolket situasjonen gråt de fordi de ble redde. Dette er svært uheldig for alles del, og fra et pliktetisk ståsted vil en handling som gjør noen vondt ikke kunne stå som en allmenngyldig regel, for da risikerer man at man selv en gang er den som blir redd, og det er ikke særlig fornuftig. Med andre ord er det fra et pliktetisk ståsted ikke verdt det at «Samisk DKS» har et læringsutbytte for de fleste, dersom det sårer noen. Dette ville en konsekvensetiker være uenig i, fordi flestepartens lykke betyr mer enn to personers redsel. Likevel er det også for en konsekvensetiker viktig at fiksjonskontrakten gjennomføres på en god måte. Funch poengterer at:

*«From an ethical point of view, confrontational drama may look like a risky affair, but, actually, if the program is well planned and carried out by people who are aware of their responsibilities the risk of doing harm to visitors' mental health is minimal, and any possibility of risk is offset by the educational outcomes» (Funch, 2011, s. 422).*

Så dersom det konfronterende drama gjennomføres på en god måte og av folk som vet hva de gjør, poengterer Funch at den minimale risikoen er verdt det fordi læringspotensialet er så veier opp for det han mener er en minimal risiko for publikums mentale helse.

5: Gi en ny beskrivelse av problemet og alternative valg.

Ut ifra denne etiske analysen mener jeg at «Samisk DKS» har noe å gå på for å være helt etisk prisverdig og for å være helt på den sikre siden av loven. Slik jeg ser det er det i formidleren går ut av lærer-i-rolle at det oppstår noen problemer. Skillet mellom lærerkarakteren og formidleren gjøres ikke stort og tydelig nok, og det får konsekvenser for fiksjonskontrakten- og dermed etikken. Den største grunnen til dette er at formidleren beholder store deler av lærerens kostyme, og blir dermed visuelt sett stående et sted mellom seg selv og læreren. I tillegg blir formidleren en fremmed i det at hen blir seg selv, fordi elevene har ikke møtt formidleren som person og ikke karakter (lærer fra 1919) før. Dette kan resultere i en dårligere diskusjonsdel, fordi de skal reflektere til en person som de

ikke kjenner og kanskje kjenner de fortsatt på litt av spenningen og/eller redselen som læreren skapte i dem. Selvfølgelig er klassens egentlige lærer der og trygger dem, men det er formidleren som styrer diskusjonen. Det å dele det man tenker om noe man nettopp har gjennomgått til noen man ikke har møtt før krever en del mot, og er mye å be om fra et barn. Det hjelper heller ikke på tillitsbyggingen mellom formidleren og klassen at noen av teknikkene læreren bruker bygger på redsel. Det er uheldig, i og med at diskusjonsdelen er ekstremt viktig for lærdommen som elevene skal sitte igjen med etter et gjennomført opplegg. Uten en godt gjennomført diskusjonsdel risikeres det verste fall at barna går ut fra Skolestua med farlige tanker, som at frenologi (hodeskalleforskning) er innafor, og at det kun er ok å ha kristendommen som religion. Dette er også svært uheldig med tanke på respekten for historien, og kan også skape svært mye utrygghet og forvirring i barna.

## 6: Konklusjon

For meg er det ingen tvil om at konfronterende drama gjort riktig kan være en mektig og lærerik opplevelse for sine deltagere. Men som Funch påpeker i sitatet ovenfor må det være gjort riktig. Derfor foreslår jeg noen løsninger på problematikken «Samisk DKS» har rundt fiksjonskontrakten.

En måte som kan brukes for å trygge elevene i overgangen mellom lærer til formidler er om formidleren tar av seg hele lærer-kostymet slik at skillet mellom læreren og formidleren blir visuelt ekstremt tydelig.

Jeg foreslår også at Skolestua brukes på en ny måte under diskusjonsdelen, eller enda bedre, man tar diskusjonen i et annet rom. Dette vil gjøre skillet mellom år 1919 og år 2022 enda tydeligere og trygge elevene i at den skumle læreren nå er borte. Da kan sjansen for at diskusjonsdelen engasjerer flere og inneholde flere refleksjoner fra elevene øke. Funch poengterer også viktigheten av en god diskusjon og debriefing etter at man har vært med på et konfronterende drama. «*Because of the intense nature of the confrontational drama, visitors need to regain their equilibrium before they return to daily life*» (Funch, 2011, s. 422). Dersom man tar diskusjonsdelen et annet sted blir alt som skjer i Skolestua en del av spillet, mens verden utenfor tilhører 2022. Dette styrker også fiksjonskontrakten, fordi hvor elevene er signaliserer om man er i spill eller ikke.

For at elevene skal få mest mulig ut av diskusjonsdelen og ikke gå ut av Skolestua med tanker som ikke hører hjemme i 2022 er det nødvendig at forholdet mellom formidleren som

seg selv og elevene etableres tidligere. En mulighet er at formidleren presenterer seg med sitt ekte navn når de kommer til auditoriet før de setter i gang med kahoot-quizen, og går opp til Skolestua og skifter til kostyme etterpå. Dette vil vise elevene hvem formidleren er, og dermed blir det ikke lenger en fremmed de møter når formidleren går ut av rollen som lærer. Dette kan føre til en bedre diskusjonsdel fordi elevene ikke lenger må dele sine tanker til noen de aldri har møtt før.

Oppbygningen av fiksjonskontrakten kan med andre ord starte med at elevene møter formidleren i auditoriet. Formidlerne kan allerede i auditoriet forberede elevene på hva og hvordan opplegget i Skolestua arter seg. Funch skriver at «*One of the most important roles that educators fulfill in the orientation is conveying the confrontational character of the program in question clearly and with integrity*» (2011, s.420). Opplegget trenger ikke å forklares i detalj, men at det brukes litt tid på å forberede barna på hva de møter i Skolestua.

## Veien videre

Her vises det at det er flere ting som «Samisk DKS» kan gjøre bedre, men jeg synes likevel at opplegget fungerer bra. Selv om opplegget har en vei å gå for å bli mer etisk prisverdig, er det ikke store og avanserte forandringer som må til.

Personlig så mener jeg at «Samisk DKS» er et svært viktig opplegg som jeg tror de aller fleste går ut ifra med mer lærdom og kunnskap enn da de kom inn. Funch skriver at «*Confrontational drama is an exceptional educational strategy to involve the visitor in an intensive and personally rewarding experience*» (Funch, 2011, s. 420). Videre skriver han at konfronterende drama er en av de mest effektive utdanningsstrategiene til å gi innsikt i et tema. Det er en opplevelse assosiert med eksistensiell mening og vil ofte bli husket i lang tid, om ikke for resten av ens liv (Funch, 2011, s. 420).

## Avslutning

I denne oppgaven har jeg redegjort for «Samisk DKS» som et dramapedagogisk opplegg på Sverresborg Trøndelag Folkemuseum. Fokuset har vært på å finne ut hvordan fiksjonskontrakten blir brukt i «Samisk DKS» via en analyse, og hvilke etiske utfordringer som

dukker opp i «Samisk DKS» som et opplegg for 6.klassinger. Dannelsen av fiksjonskontrakten begynner allerede i klasserommet på skolen til elevene, når de får informasjon om «Samisk DKS», og utgangen skjer når formidleren tar av seg et plagg og blir seg selv etter å ha spilt rollen som lærer fra 1919. Analysen har vist at fiksjonskontrakten er essensiell for at «Samisk DKS» skal være etisk prisverdig. Uten den står man igjen med en situasjon som er svært truende og ekstremt lite pedagogisk for 6.klassingene. Analysen har og vist at det er noe å gå på for at «Samisk DKS» skal bli helt etisk prisverdig, men at det ikke er vanskelige og store forandringer som må til.

Dersom denne oppgaven hadde hatt et større omfang hadde det vært interessant å se på etikken rundt det å sette fiksjonelle karakterer og handlingsforløp inn i en virkelig hendelse eller fenomen fra fortiden. Museum skal formidle sannheter, så er det da riktig å dikte opp folk og situasjoner? På en annen side er det kanskje heller ikke etisk riktig å med 100% korrekthet prøve å gjengi historiske mennesker og situasjoner, når de som det skjedde med ikke er her til å styre gjengivelsen selv. Eller?

Etter å ha jobbet med denne oppgaven ser jeg virkelig verdien av teater som et pedagogisk virkemiddel. Jeg har lært at det finnes utallige måter å bruke teateret som et verktøy på, og at det kun er kreativiteten som setter grenser for hva man kan gjøre, så lenge man holder seg innenfor etikkens grenser. Jeg har personlig kommet frem til en mening om at museumsteater fungerer ekstremt bra til å formidle forhistorien, fordi det er en opplevelse man sjeldent glemmer. Dermed har museumsteater muligheten til å forandre holdninger, og gjøre verden til et bedre sted fordi vi kan lære av fortidens feil.

## Litteratur

Bjørn, A. (2017). Odd Mattis Hætta: En markant lærer-utdanner i Finnmark. Hentet fra <https://nordnorsk-magasin.no/2017/09/14/odd-mathis-haetta-en-markant-laererutdanner-i-finnmark/>

Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Det Norske Kongehus. (7.okt 1997). Sametinget 1997: Åpningstale. Hentet fra <https://www.kongehuset.no/tale.html?tid=171065&sek=26947&scope=0>

Forskr om miljørettet helsevern i skoler mv. (1994). Forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler m.v (FOR-1995-12-01-928). Hentet fra <https://lovdata.no/forskrift/1995-12-01-928>

Funch S. F. (2011). Ethics og confrontational drama in museums. I Marstine, J. (Red.), *The Routledge companion to museum ethics : Redefining ethics for the twenty-first-century museum* (1.utg, s. 414-425). (2011).. London: Routledge.

Gladsø, S., Gjervan, E., Hovik, L., & Skagen, A. (2005). *Dramaturgi : Forestillinger om teater*. Oslo: Universitetsforl.

Grunnloven. (1814). Kongeriket Norges Grunnlov (LOV-1814-05-17). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1814-05-17-nn>

Hovik, Lise, and Lisa Nagel. *Deltakelse Og Interaktivitet I Scenekunst for Barn*. Bergen: Fagbokforl, 2017.

Hughes, C., Jackson, A., & Kidd, J. (n.d.). The Role of Theater in Museums and Historic Sites: Visitors, Audiences, and Learners. In *International Handbook of Research in Arts Education* (Springer International Handbook of Research in Arts Education, pp. 679-699). Dordrecht: Springer Netherlands

Husøy, E. Øvrebø E. F. (2022, 17.mai) Magnus (5) gikk med samisk flagg i 17.mai-tog – moren forteller om flere ubehagelige situasjoner. VG. Hentet fra

<https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/8Qd9PW/magnus-5-gikk-med-samisk-flagg-i-17-mai-tog-moren-forteller-om-flere-ubehagelige-situasjoner>

Hætta, O. (1994). *Samene: Historie, kultur, samfunn*. Oslo: Grøndahl Dreyer.

Leer-Salvesen, P. (2021). *Etikk for profesjonelle* (1. utgave. ed.). Bergen: Fagbokforlaget. Kap 5 og 7

Prendergast, M., & Saxton, J. (2009). *Applied theatre: International case studies and challenges for practice*. Bristol: Intellect

Rasmussen, B., & Kristoffersen, B. (2014). *Mye på spill: Teater som dannelsespraksis i skolen*. Bergen: Fagbokforl.

Storsve, K. (2007). *Teater I Museum: Dilemmateater Som Formidlingsform*, VIII, 155.

Sverresborg Trøndelag Folkemuseum. (2019a). *Samisk DKS*, upublisert manus. Trondheim: Sverresborg Trøndelag Folkemuseum. Vedlegg 1.

Sverresborg Trøndelag Folkemuseum. (2019b). *Mail til skolene 2021*, upublisert informasjonskriv. Trondheim: Sverresborg Trøndelag Folkemuseum. Vedlegg 2.

Sverresborg Trøndelag Folkemuseum. (2019c). *Etterarbeid Samisk DKS Kultur*, upublisert etterarbeidsskriv. Trondheim: Sverresborg Trøndelag Folkemuseum. Vedlegg 3.

Sverresborg Trøndelag Folkemuseum. (2022, 20.mai). Skolestua. Hentet fra <https://kildekompaset.no/references/nettside-2/>

Sæbø a. B. (2016). *Drama som læringsform* (p. 264). Oslo: Universitetsforlaget.