

Fagfelleurdert artikkel

Fra feltnotater til etnografisk tegneserie

– metodologiske refleksjoner

Audhild Lindheim Kennedy

Stipendiat (PhD fellow), Universitetet i Sørøst-Norge

<https://orcid.org/0000-0002-4442-1988>

audhild.l.kennedy@usn.no

Nøkkelord

Antropologisk feltarbeid, etnografisk tegneserie, refleksiv metodologi.



© Forfatter(ne). Dette er en Open Access-artikkel utgitt i henhold til vilkårene i

CC-BY 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

www.FormAkademisk.org

Sammendrag

I denne artikkelen skrives det frem hvordan man kan overkomme metodiske og metodologiske utfordringer gjennom å lage en tegneserie av etnografiske feltnotater som er samlet ved å gjøre antropologisk feltarbeid. Utgangspunktet for artikkelen er at feltnotater og ord noen ganger kommer til kort, når man skal reflektere og analysere datamaterialet som er samlet inn ved å gjøre disse observasjonene om til tekst. Artikkelen søker med andre ord å undersøke hvordan både det visuelle og det tekstlige som skapes, når man lager en tegneserie, bringer med seg viktige perspektiver som man kan bruke i selve fortolkningen og analysen av ens datamateriale og slik virke som et supplement til feltdagboken. Det er tidligere skrevet artikler av forskere som er dyktige eller erfarne tegnere om å bruke tegninger i kvalitativ forskning. Denne artikkelen er derimot et forsøk på å vise at selv vi som ikke er like dyktige eller erfarne tegnere, med stor nytte kan bytte ut det skriftlige med det visuelle og få fruktbare resultater.

Innledning

Kan det visuelle og det tekstlige som produseres i den skapende prosessen brukes inn i analysearbeidet som et viktig supplement til feltnotater? Jeg mener man kan det, og ideen til denne artikkelen fikk jeg da jeg skrev et metodeessay.¹ I dette essayet ble vi, stipendiatene, bedt om å produsere et multimodalt produkt som kombinerte både det tekstlige og det sensoriske. Til da hadde jeg bare gjort håndskrevne feltnotater i feltdagboken, men denne oppfordringen til å bruke det sensoriske i forskningen fikk meg til å gjøre mine etnografiske feltnoter visuelle – til en etnografisk tegneserie. Sosiologen Douglas Harper poengterer at: «The world that is seen, photographed or otherwise represented visually is different than the world that is represented through words and numbers». (Harper, 2023, s. 4) Derfor spør jeg i denne artikkelen om de metodologiske refleksjonene rundt det å skape en etnografisk tegneserie kan gi en dypere og bredere forståelse av ens empiriske data. Kan tegneserie som medium virke som en legitim metode eller måte å presentere empiri på i et forskningsprosjekt? Denne artikkelen handler om de metodiske erfaringene og den metodologiske refleksjonen jeg gjorde meg i arbeidet med å tegne en etnografisk tegneserie fra feltnotater. Jeg ønsker å vise at forskning er et kreativt virke og at å tilnærme seg forskning fra en arts based inspirert vinkling, kan gi viktig og ny innsikt i en forskningsprosess (Blaisdell et al., 2019; Vaart et al., 2018).

Det er mulig å sette denne teksten inn i en *arts based* forskningstradisjon slik denne er beskrevet av både Greene (1995), Barone (2001) og Irwin og Kind (2005), kanskje spesielt med hensyn til forskningsmetodologi som bygger på *a/r/tography*. *A/r/tography* innebærer at bilde og ord hører sammen på en måte der disse virker utfyllende, forlengende og

tilbakevisende, men også tærende og oppløsende. Denne dobbeltheten motsetter seg transparente omløsninger (rereadings) og gjenskrivninger (rewritings) av erfaring ved at den foretrekker kompleksitet og verdsetter komplekse meningsskapende prosesser (Irwin & Kind 2005, s. 900). Denne forståelsen av hvordan det visuelle og tekstlige står i en spenning til hverandre beskriver også den skapende prosessen som er beskrevet her. Uten å gå dypere inn i a/r/tografiens verden, må det fremheves at spenningen i samspillet mellom tekst og bilde i den etnografiske tegneserien kan belyse noe sentralt; nemlig at gjennom denne kombinasjonen skaper vi, som forskere, aktive forskningsprosesser og praksiser over de levde livene som vi beveger oss i forhold til. Jeg nøler med å gå inn i a/r/tografiens verden på grunn av min fagbakgrunn, men også av respekt for forskningstradisjonen. Derfor kan den kunstneriske tilnærmingen – arts based – som jeg har utforsket i analysen av min empiri, heller sees som en skapende prosess som gir gode data og gode metodologiske refleksjoner enn som et direkte bidrag til a/r/tography.

Sosialsemiotikeren og multimodalitetsteoretikeren Gunther Kress (Cowan & Kress, 2017; Jewitt et al., 2001) beskriver to ulike former for hvordan informasjon eller kunnskap endres fra en modalitet til en annen og bruker begrepene oversettelse/transformasjon [transformation] og omsetting [transduction] for å betegne disse prosessene (Cowan & Kress, 2017, s. 55). Oversettelse eller transformasjon beskriver prosesser der en tekst oversettes fra ett skriftspråk til et annet, mens omsetting beskriver hvordan informasjon oversettes fra en modalitet til en annen. Når man oversetter fra en modalitet til en annen, finner det også sted et skifte i både logikk og ontologi fordi modalitetene har ulike representasjonsformer (Cowan & Kress, 2017, s. 55–56). Den skapende prosessen der jeg gjorde etnografiske feltnotater om til en etnografisk tegneserie kan sees som en omsettingsprosess slik Kress og Cowan beskriver den (Cowan & Kress, 2017, s. 55–56).²

Artikkelen er inndelt i tre deler. I del en beskrives den antropologiske metoden feltarbeid med deltagende observasjon. Neste del avklarer hvordan tegning og tegneserie forstås, mens del tre diskuterer hvordan det å tegne en tegneserie av mine etnografiske feltnotater ble en viktig metodisk mulighet for en dypere innsikt i det metodologiske problemområdet i doktorgradsarbeidet. Som Cowan og Kress (2017) viser, ved å oversette empiri fra en modalitet (tekst) til en annen (tegning), skjer det en endring i logikk og ontologi (Cowan & Kress, 2017, s. 55–56).

Antropologisk feltarbeid med deltagende observasjon

Metoden jeg har brukt i doktorgradsprosjektet er antropologisk feltarbeid med deltagende observasjon. I denne sammenheng bruker jeg begrepene antropologisk feltarbeid eller bare feltarbeid. Antropologisk feltarbeid er deltagende og vedvarende over tid og har til hensikt å

forstå et lokalsamfunns forståelse av verden eller virkeligheten. Andre fagdisipliner legger ikke like stor vekt på den holistiske verdensanskuelsen, samt at det vedvarende feltarbeidet over tid ikke anerkjennes på samme måte som i antropologien.

Participant-observation is not a clearly defined practice. It is better regarded as a methodological 'onion,' with no firm centre. The method is based on the paradox of participating fully in peoples' lives, while simultaneously observing them from a distance (Howell, 2018).

Ifølge sosiologen Kathrine Fangen (2010) er feltarbeid og deltagende observasjon en av de viktigste kvalitative metodene innenfor samfunnsvitenskapen (Fangen, 2010, s. 12). Det er metoden feltarbeid som definerer selve sosialantropologien og er kjernen i antropologisk metode. Antropologien går imidlertid hånd i hånd med etnografien. Som akademisk disiplin baserer antropologiens intellektuelle forestillinger seg på en empirisk basert kunnskapsproduksjon av menneskers livsverdener. Etnografi er den praksis som har blitt utviklet for å innhente kunnskap om menneskenes sosiale liv i henhold til bestemte metodologiske prinsipper. The Royal Anthropological Institute beskriver *etnografi* som «the recording and analysis of a culture or society, usually based on participant-observation and resulting in a written account of a people, place or institution» i sitt digitale referanseverk (Simpson & Coleman, 2017). En etnografs oppgave er å kontekstualisere den innsikten en som antropolog har fått i lokale verdier og praksiser innenfor et lokalt samfunn (Howell, 2018). Feltarbeid er med andre ord en etnografisk metode som knyttes tett opp til deltagende observasjon (Fangen, 2004, s. 28), og etnografi kan direkte oversettes til det å skrive om folk, sammensatt av det greske ordet *ethnos* som betyr folk, nasjon, kulturell gruppe og *graphy* som betyr nedtegnelser eller skrift. Begrepet etnografi beskriver den skriftlige praksisen, mens deltagende observasjon er metoden der man lever tett på mennesker og deltar med dem i deres hverdag og i samhandling, samtidig som man som forsker også har en annen posisjon i folks hverdag. Forskeren forlater feltet etter endt feltarbeid, det gjør ikke de som bor der (Fangen, 2010, s. 9, 13, 17). Howell understreker at «anthropology as a discipline without participant-observation fieldwork would have very little to offer the academic world, or the general public» (Howell, 2018).

Antropologiens ultimale mål er å være og å vise hvordan andre samfunn også har meningsfulle, alternative måter å leve sine liv på: «That is the be-all and end-all of anthropology» (Howell, 2018). Som en følge av en slik definisjon av metoden, at man loggfører og analyserer en kultur eller et samfunn gjennom deltagende observasjon, vil det gi utslag i at man produserer en skriftlig beskrivelse av et folk, sted eller en institusjon (Howell, 2018). I denne artikkelen ønsker jeg å gå videre med dette antropologiske

premisset og vise hvordan beskrivelser av lokale verdier og praksiser kan komme til uttrykk ved å omsette disse til en etnografisk tegneserie.

Hvordan se og erfare det kjente som en fremmed?

Innenfor antropologien er det et uttalt hierarki over hvilke feltarbeid som gir høy status. Sara Delamont refererer til denne problematikken som det som ansees som 'proper anthropology' i artikkelen *Participant observation and ethnography* (Delamont, 2004, s. 75). I såkalt 'ordentlig antropologi' utføres feltarbeidet vanligvis ikke i hjemlige forhold, men under eksotiske himmelstrøk. Denne tanken om hva som er 'ordentlig' feltarbeid er ganske utdatert i de fleste antropologiske miljøer, men debattens kjerne omhandler viktige metodiske problematikker. Disse løftes frem i denne artikkelen og omhandler blant annet evnen til å kunne se ens felt med en utenforståendes blikk – 'the alien gaze'. Ifølge mange antropologer er 'the alien gaze' en viktig komponent, når man gjør feltarbeid (Frøystad, 2003, s. 51–53; Wadel, 1991, s. 79–85). Denne komponenten skal gjøre antropologen klar over og samtidig undersøke hvilke forutantagelser hun har med seg inn i feltet. Howell (2018) understreker dette: «To cultivate a reflexive alien gaze is particularly important when undertaking one's ethnographic research close to 'home'» (Howell, 2018). På et tidlig tidspunkt i feltarbeidet mitt ble dette aspektet – å anlegge en 'fremmeds blikk' – viktig. Ikke bare gjorde jeg feltarbeid i Norge, men jeg gjorde også feltarbeid i nærheten av mitt barndomshjem, og flere deltagere i feltarbeidet var personer som jeg tidligere har hatt en annen relasjon til, og da ikke som forsker-informant.³

I arbeidet med essayet oppdaget jeg at det ble tydeligere for meg hvilke forutantagelser jeg tok med meg inn i feltet ved å tegne feltnotatene som en tegneserie. Jeg begynte også å se annerledes på min rolle i feltet. Sarah Pink, en kjent australsk designantropolog og pådriver når det gjelder å utvikle visuelle og sensoriske forskningsmetoder, definerer etnografi som «a process of creating and representing knowledge or ways of knowing that are based on ethnographers' own experiences and the ways these intersect with the persons, places and things encountered during that process» (Pink, 2013, s. 35). Pink vektlegger at visuell etnografi ikke gjør krav på å:

[...] produce an objective or truthful account of reality, but should aim to offer versions of ethnographers' experiences of reality that are as loyal as possible to the context, the embodied, sensory and affective experiences, and the negotiations and intersubjectivities through which the knowledge was produced. (Pink, 2013, s. 35)

Det Pink peker på her er at man egentlig aldri kan produsere en objektiv eller absolutt sann beskrivelse av virkeligheten. Gjennom det visuelle skaper etnografen etnografi som både beskriver og viser hvordan den sosiale virkeligheten erfares gjennom deltagende

observasjon og feltarbeid. Dette sammenfaller med samtidige forståelser av hva etnografi er. Pink (2015) understreker også at det å gjøre klassisk feltarbeid med deltagende observasjon, slik Delamont (2004) beskriver metoden: der man lar seg trekke inn i og fordype seg i kulturen eller lokalsamfunnet man forsker på, der feltarbeideren har liten eller ingen kontakt og støtte fra akademiske kollegaer og veiledere (Delamont, 2004, s. 206), ofte er vanskelig å gjennomføre i moderne samfunn i det globale Nord (Pink, 2015, s. 6). Jeg vil i denne artikkelen argumentere for at det å tegne en etnografisk tegneserie, selv når man ikke er en dyktig eller erfaren tegner, kan være et metodisk redskap for å få dette til.

Kunsten å skrive feltnotater

Et viktig aspekt ved å gjøre antropologisk feltarbeid er selve prosessen med å skrive ned feltnotater. “As inscriptions, fieldnotes are products of and reflect conventions for *transforming* witnessed events, persons, and places into words on paper” (Emerson et al., 1995, s. 9). Med andre ord anses feltnotater tradisjonelt sett som den prosessen der den kvalitative forskeren skriftliggjør erfaringer og observasjoner som hun samler under feltarbeid. På denne måten forvandler forskeren egne erfaringer og observasjoner om til tekst og data. I denne prosessen er selve forvandlingen avhengig av forskeren, stedet der man gjør feltarbeid, av forskerens kjønn, klasse, familiebakgrunn, nasjonalitet/etnisitet, alder osv. Selve stedet spiller en viktig rolle ettersom omgivelser og landskap virker inn på hvilke erfaringer man gjør seg og hvordan disse gjøres. Et delmål med denne artikkelen er derfor å gjøre denne prosessen enda rikere, og kanskje gjøre det enklere å inkludere det visuelle i etnografiske feltdagbøker som tradisjonelt består av tekst, samt å gi rom for å kunne tegne fyrstikkennesker i en tegnet etnografi.

Antropologisk feltarbeid på Notodden

Etnografien som denne artikkelen refererer til, er fra et tidlig stadium av feltarbeid. Feltarbeidet er lagt til Notodden, en liten post-industriell by i Sørøst-Norge, som, sammen med Rjukan, fikk verdensarvstatus i 2015 for industriell innovasjon. Rjukan og Notodden ble de første i verden til å produsere kunstgjødsel gjennom Birkeland-Eyde metoden og lysbueovnen. Oppfinnelsen hadde verdensomspennende konsekvenser, ifølge Unescos inskripsjon:

Located in a dramatic landscape of mountains, waterfalls and river valleys, the site comprises hydroelectric power plants, transmission lines, factories, transport systems and towns. The complex was established by the Norsk-Hydro Company to manufacture artificial fertilizer from nitrogen in the air. It was built to meet the Western world’s growing demand for agricultural production in the early 20th century. (UNESCO, u.å.)

Verdensarvstatusen fikk også ringvirkninger for lokale undervisningsopplegg både i skolen og Den kulturelle skolesekken (DKS). Nye DKS-produksjoner som bruker lokal verdensarvstatus og kulturarv tematisk ble utviklet som en følge dette. En av DKS-produksjonene jeg har fulgt, *Drømmer for livet*, gjennomføres hver høst og går over to uker slik at hver klasse på 8. trinn i Notodden skolekrets deltar. Jeg har fulgt dette DKS-opplegget hver høst i perioden 2018–2022. Hver gang jeg har vært med har jeg skrevet feltnotater både underveis og i etterkant av selve feltobservasjonene. Høsten 2019 laget jeg en etnografisk tegneserie av denne DKS-produksjonen for et essay. Denne tegneserien gir en beskrivelse av hva som skjer i DKS-produksjonen.

Selve DKS-produksjonen er utviklet og utført av museumspedagoger og formidlere ved Norsk Industriarbeider museum (heretter NIA) og formidler overgangen fra det tradisjonelle bondesamfunnet til industrielt bysamfunn. I DKS-produksjonen legger man vekt på å formidle sosial endring med utgangspunkt i hvordan disse endringsprosessene kan ha skjedd da Notodden ble industrialisert på begynnelsen av 1900-tallet. Gjennom DKS-produksjonen formidles det altså et narrativ om hvordan folk i området kan ha forholdt seg til den lokale industrialiseringen gjennom rollespill som elevene inviteres til å delta i. I rollespillet møter 8. klassingene tre ulike karakterer; presten Krohn, en faktisk prest i Heddal stavkirke i perioden 1898–1909 (Vassbotten, 2022), bondekona på storgården Ramberg, gift med Ole Ramberg en innflytelsesrik og velstående storbonde og skogeier, samt Rambergs eneste gjenværende husmann, Halvor i Hola. Gjennom rollespillet deltar elevene aktivt. De oppfordres til å komme med innspill til dialogen og forhandlingen mellom husmannen og bondekona. Elevenes hovedoppgave i rollespillet er å hjelpe husmannen til å velge sin vei inn i fremtiden. Skal han forbli på Ramberg som gårdens siste husmann eller skal han velge livet som industriarbeider i Hydro og den nye industrien på Notodden?

Å studere verden ved å tegne den

Når man leser artikler eller bøker som viser til bruk av skisser i kvalitative metoder, er disse ofte laget av forskere som allerede er dyktige eller erfarne tegnere. I arbeidet med denne artikkelen ble det kommentert at jeg beskrev meg selv som en som 'ikke kan tegne'. Denne beskrivelsen ble oppfattet som problematisk siden det skaper et problematisk skille mellom de som 'kan' tegne og de som 'ikke kan' tegne. Det ble foreslått å heller bruke 'har erfaring med å tegne', siden det er mange i tegnefeltet som bruker tegning selv om de ikke opplever seg selv som gode tegnere. Jeg tegner ofte, men jeg anser ikke meg selv som en dyktig tegner, og jeg ikke hatt formell tegneundervisning siden ungdomsskolen. Så selv om det kanskje skaper mindre skiller mellom de som 'kan'/'ikke kan' tegne, virket det likevel ikke riktig å beskrive mine tegneegenskaper som å ikke ha erfaring med å tegne. Kommentaren inviterer til refleksjon. I en e-postkorrespondanse med Lovise Søyland (personlig

kommunikasjon, 04. mars, 2024), a/r/tograf og førsteamanuensis i kunst, design og håndverk ved Universitetet i Sørøst-Norge, skriver hun følgende om tegning:

Jeg bygger på en forståelse av at alle kan tegne, at det ikke finnes riktige måter å tegne på, bare et mangfold av variasjon og potensialer. Om målet er å tegne naturalistisk så kan vi vurdere om en tegner er dyktig til å gjenskape for eksempel form, dybde og tekstur, men tegning handler om så uendelig mye mer enn det. Å sette spor med et redskap mot et underlag kan forstås som tenking i handling og en måte å være i kontakt med og forstå mer av verden. Om en setter spor mot et underlag – med fingeren i primen, med nesa mot dugg på et vindu eller ved å styre rullestolen som skaper spor mot et underlag, så vil alt dette kunne beskrives som tegning. Om 'har erfaring med å tegne' så tenker jeg at det er vel vanskelig å finne noen som ikke har erfaring med å tegne. Om barn ikke har tilgang til tegneredskaper og materialer, så finner de andre måter å tegne på som med pinne i sand. Tegning er jo noe vi mennesker har holdt på med siden tidenes morgen. Verdens eldste tegning er datert til å ha blitt tegnet for ca. 73 000 år siden i Cape Town (se også Søyland & Waterhouse, 2024).

Det er derfor på sin plass å beskrive meg selv som tegner. Jeg tegner nesten daglig, men jeg tegner ikke på en figurativ måte. Jeg liker former og å skape former som henger sammen, eller jeg lager mønstre med disse formene. Hvordan jeg tegner er på mange måter en '*Ikke helt A4*' tegnepraksis (Søyland & Waterhouse, 2024). Noen ganger, når jeg tegner er det ofte for å samle tankene mine og holde fokus. Formene jeg tegner virker samlende på tankene mine. Andre ganger er når jeg sitter i en telefonsamtale eller i et Zoom- eller Teamsmøte, og det skjer av seg selv uten at jeg bevisst tenker at nå må jeg tegne. Noen ganger tegner jeg bildene som oppstår i hodet mitt i assosiasjon til det som blir sagt i en forelesning eller i en samtale jeg hører på. Frem til jeg fikk barn, pleide jeg å tegne landskapsskisser i ferier. Jeg mener derfor jeg har erfaring med å tegne, men når jeg ser på mitt tegnede produkt, tenker jeg at jeg ikke er en dyktig tegner. Å være en dyktig tegner er ikke viktig, for selve tegneprosessen har hjulpet meg, så istedenfor å bruke betegnelsen 'kan tegne' brukes dyktig eller erfaren tegner. Jeg kommer ikke til å gå nærmere inn på tegning som metode og didaktisk verktøy for å bedre formidling som sådan, men for forskning som undersøker og diskuterer dette se Frisch (2023), Nielsen (2000) og Skjelbred (2021).

Jeg stiller to spørsmål i denne artikkelen. Det ene er om min visual literacy utviklet seg gjennom arbeidet med å tegne en etnografisk tegneserie. Det andre er om det var dette som inspirerte til ny innsikt i fortolkningen og analysen av erfaringene og observasjonene jeg hadde hatt frem til da. Jeg prøver å svare på disse spørsmålene i denne artikkelen, og et viktig funn er at det å tegne en etnografisk tegneserie har en metodologisk nytteverdi. En

bearbeidet fremstilling av feltobservasjonene gjennom det visuelle og kreative kan sette i gang prosesser som beriker de empiriske dataene selv for forskere som ikke nødvendigvis tenker de er dyktige eller erfarne tegnere. For visuelle og kreative prosesser gir ikke bare nye perspektiver eller logikk (se Cowan & Kress 2017), men også avstand og nærhet til egne data. Liv Merete Nielsen (2000) peker i sin doktorgradsavhandling på at tegning utvikler ens visual literacy (kompetanse), ens anlegg for visuell kommunikasjon og ens visuelle forestillingsevne. Ifølge Nielsen er disse egenskapene nødvendige i dagens samfunn, siden en rekke avgjørelser tas på bakgrunn av billedlige representasjoner som vi må forholde oss til (Nielsen, 2000, s. 144).

Hva er tegneserier?

Tegneserier er et eget format, og videre vil jeg se på hvilke egenskaper dette formatet inneholder, både positive og negative. Tegning kan sees som en «site of departure and arrival» – som en måte å forstå, tolke og representere verden på (Forde, 2022, s. 654), men spørsmålet er om en tegneserie kan tolke og representere verden på lik linje med den tekstlige feltdagboken. Tegneserier kan sees som en del av en stor og verdensomspennende industri innenfor kultur og underholdning. De dekker et stort spenn av sjangere fra underholdning og journalistikk til historie, biografi og ikke minst akademia (Griffin, 2019, s. 319). Formatet tegneserie er komplekst, og det kan være utfordrende å skille mellom hva som er en tegneserie og andre visuelle media. Eisner (1985) og Hayman og Pratt (2005) lander på brede definisjoner. Mens Eisner ser tegneserier som kronologisk kunst der bestemte faktorer som bilde, temporalitet og innramming/framing, spiller inn (Eisner, 1985, s. 127), ser Hayman og Pratt (2005) på tegneserier som billedlige fortellinger eller narrativer (Hayman & Pratt, 2005, s. 423; Meskin 2007, s. 369). Felles for de fleste definisjoner er at tegneserier ofte ansees som mindreverdige sammenlignet med kunst og film. Tegneserier har et rykte på seg for å være barnslige eller vulgære, og mange får gjerne assosiasjoner til tegnede superhelter fra det tjuende århundre. Et sentral aspekt ved tegneserier er likevel det hybride formatet, det at de kombinerer det visuelle med tekst (Griffin, 2019, s. 319) I denne artikkelen understrekes tegneseriens hybride form, noe som også Han (2008) legger stor vekt på; hennes tegneserier må ikke forstås som en illustrasjon til teksten, men heller sees som «play with successive images and their productive coexistence with words» (Han, 2008, s. 58). Jeg vil komme tilbake til dette aspektet i artikkelens konklusjon.

Jeg vektlegger, som Griffin (2019), at når man fokuserer på den visuelle dimensjonen i ens forskning, så skal og bør ikke den kunstneriske kvaliteten være det sentrale. Fokus skal rettes mot tegneprosessen. Dette vil si mot selve visualiseringen – den visuelle kompetansen som understrekes av Nielsen (2000) – og hva den gjør med oss som forskere. Det er dette som er mitt hovedbidrag siden det ofte er de som er dyktige og erfarne tegnere som skriver denne

typen artikler. Ens erfaring eller dyktighet i å tegne bør ikke hindre en i å bruke tegneserieformatet (Griffin, 2019, s. 330) for å utforske visuelle dimensjoner i datainnsamling eller forskning.

Dreiebok – tegneseriens kjøreplan

En dreiebok er et verktøy som brukes for å planlegge og å bryte ned et narrativ. Fremstillingen av et narrativ gjennom et storyboard eller en dreiebok er lineært og brutt ned i mindre celler eller blokker. Intensjonen er å skape en kjøreplan som organiserer og planlegger narrativet som skal fortelles, ofte gjennom tegnede sekvenser som viser kjernepunktene i fortellingen og hjelper forfatteren til å sette søkelys på hver del eller hvert segment etter tur (Sherman, u.å.). Dreieboken kan sees som en ramme for narrativet, og jo bedre denne er utformet, desto tydeligere presenteres narrativet i selve sluttproduktet – budskapet man ønsker å formidle til leseren. Figur 1 viser første del av en dreiebok, som ble brukt som utgangspunkt for den etnografiske tegneserien jeg har laget. I denne prosessen skrev jeg inn og bestemte hva de ulike rammene skulle inneholde.

Arbeidet med å lage dreiebok for essayet gav ny innsikt i de ulike delene av DKS-produksjonen jeg hadde observert på feltarbeid, men det gav også innsikt og større forståelse av museumsarbeiderenes innsats. Den deltagende observasjonen som gav feltnotater fra feltarbeidet, viste ikke tydelig nok at gjennomføringen av DKS-produksjonen krever mer enn bare å gjennomføre selve opplegget. Som forsker kom jeg inn på et tidspunkt der alt forarbeidet og planleggingen av DKS-produksjonen allerede var gjort av museumspedagogene og formidlerne ved NIA. Arbeidet med å lage dreiebok og tegneserie gav en større forståelse for at det allerede var lagt ned mye arbeid i undervisningsopplegget før selve gjennomføringen. Gjennom egen skapende prosess ble jeg bevisst de skapende prosessene som museumspedagogene og formidlerne hadde hatt forut for selve gjennomføringene av DKS-produksjonen. Da jeg kun fokuserte på å gjøre deltagende observasjon av DKS-produksjonen, var jeg mest opptatt av det som skjedde der og da. Det var først da jeg begynte å tegne feltnotatene at jeg reflekterte i større grad rundt forberedelsene og det som skjedde i forkant av DKS-produksjonen. Siden jeg ønsket å tegne en tegneserie med vekt på *serie*, ble et kronologisk fortellerformat viktig. Boksene fra dreieboken tegnes kronologisk også i tegneserien, der handlingen følger den lineære formen som allerede finnes i narrativet. Etter å ha skrevet inn i de ulike rammene i dreieboken, begynte jeg å tegne selve tegneserien.

Figur 1.

Første del av storyboard eller dreiebok.

Ankomst Heddal stavkirke	Utdeling av klesklyper; elevene deles inn i bonden- og husmann-grupper	Håndhilser på presten
Presten holder en preken	Presten går ut av kirken	Forvirring/usikkerhet om neste trinn i opplegget blant elever og lærere
Vi går til Heddal bygdetun	Bondekona hilser på elevene	Husmennene (elever) sendes til Halvor i Hola
Bøndene (elever) inviteres inn i Rambergsstua	Bondekona forteller om livet sitt	Bondekona tar elevene til den rosemalte stua oppe
De går ned igjen, elevene får presentert bondekonas problem	Elevene kommer med et forslag	Elevene går til husmannen med brevet fra bondekona
Elevene møter husmannen og gir han brevet fra bondekona	Elevene får husmannens livshistorie	Husmannen leser brevet fra bondekona
Husmannen forhandler med elevene	Husmannen og elevene går for å snakke med Ramberg	Husmannen inviteres inn i Rambergstua

Note. I denne figuren vises første del av dreiebok. I de ulike rammene har jeg skrevet inn hva som skjer i DKS produksjonen kronologisk. På denne måten viser dreiebok tegneseriens kronologi og fortelling.

Jeg har så langt i denne artikkelen beskrevet antropologisk feltarbeid med deltagende observasjon og avklart hvordan tegning og tegneserie forstås. I neste del diskuteres hvordan det å tegne en etnografisk tegneserie også kan være en metodisk mulighet som gir ny innsikt i forskning og det metodologiske.

Tegneserie som metodologi – Kan man tegne etnografi?

Det som er interessant å se på er om man kan tegne etnografi når etnografi i utgangspunktet betegner praksisen med å ha skriftlige nedtegnelser om folk. Dette spørsmålet kan videre gi rom for andre spørsmål og refleksjoner. En kan for eksempel spørre seg om hva det visuelle er, hva det skriftlige er og hva det som fortelles er. Jeg mener selv at man kan tegne etnografi fordi det i den etnografiske praksisen ligger en fortolkning av det observerbare. Derfor kan man si at ved å tegne gjør man også en fortolkning av det observerbare (Voyer & Trondman, 2017, s. 3). Andre viktige spørsmål en kan stille seg er om en tegner det en faktisk ser, eller om en tegner det en har tolket. Videre kan en se på hva det er som vises i tegningene som ikke kommer frem i feltnotatene. Et annet viktig spørsmål er hvordan en henter ut ulike forståelser av feltarbeid i etterkant av tegneserien. En kan finne ut av om det er bestemte kategorier som utkrystalliseres i feltarbeidet, når det uttrykkes i tegneseriestripen, eller om dette er spørsmål som det kan være nødvendig å reflektere rundt i selve forskningsprosessen. Det er også viktig å spørre seg om disse metodologiske refleksjonene rundt det å skape en etnografisk tegneserie kan gi en dypere og bredere forståelse av ens empiriske data.

Figur 2.

Ramme fra tegneserien.



Note. Denne rammen viser hvordan bondekona møter elevene når de har kommet frem til Heddal bygdetun. En viktig del i denne delen av DKS produksjonen er at bondekona leser hvilket navn som står på klesklypa; er det bondenavn eller husmannsnavn. Har eleven et bondenavn er de likeverdige og hun inviterer disse elevene inn i Rambergstua. Har eleven et husmannsnavn sender hun de til husmannen på gården, Halvor i Hola. På denne måten skal elevene få erfare klaseskillene på bygda i Norge på begynnelsen av 1900-tallet. Perspektiv og proporsjoner i første ramme er fordreid. Disse er ikke realistiske ift. formidler og barn. Jeg har valgt å gjøre det sånn, fordi jeg vil ha med de viktigste komponentene i scenen – barna og formidleren – slik at leseren forstår at denne relasjonen er en viktig del av selve handlingen i tegneserien.

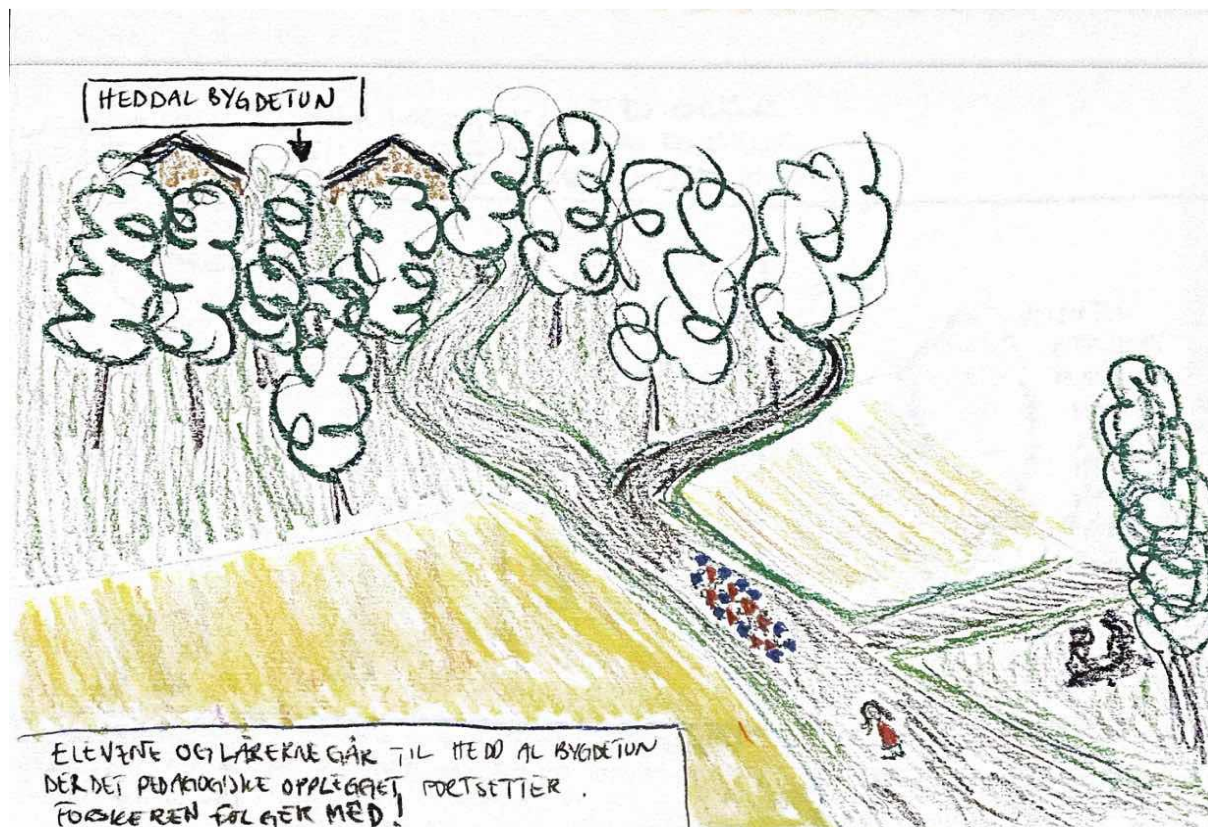
I begynnelsen tenkte jeg tegneserien som visuelle eller tegnede feltnotater, men spørsmålet er om denne egentlig kan defineres som feltnotater, når jeg ikke har tegnet den i selve feltdagboken. Er det fremstilling av empiri eller er det bearbeidet materiale? Videre må en heller ikke glemme at en tegneseriestripe alltid tegnes med et bestemt publikum i tankene, og at man må kjenne sitt publikum, mens i dette eksemplet, så er det egentlig forskeren – meg selv – det snakkes til.

Jeg vil derfor trekke frem tre ulike metodologiske utfordringer som kom til uttrykk, da jeg bestemte meg for å oversette feltnotatene mine til en etnografisk tegneserie. Ved å skape en tegnet visuell etnografi, i tillegg til det tekstlige i form av feltnotater, ble det tatt ulike valg etter hvert som selve utformingen av det visuelle ble tegnet med tilhørende tekst. Valgene ble skrevet inn i et eget refleksjonsnotat for å dokumentere valgene som ble tatt og å vise hvordan disse spilte inn på min fortolkning av observasjoner jeg hadde gjort under feltarbeidet. I tegneprosessen ble det tydelig at det kreative aspektet avslørte, eller kanskje rettere sagt fremhevet, ny informasjon og nye sider ved feltarbeid. Dette til tross for at jeg under tidligere observasjoner hadde gjort detaljerte feltnotater, samt tatt foto av ulike situasjoner underveis.

Metodologisk utfordring I

Figur 3.

Ramme fra tegneserien.



Note. Denne rammen viser elever, lærere og forsker på vei til Heddal bygdetun fra kirken. Her har jeg tegnet meg selv inn i rammen et stykke bak elever og lærere, og i teksten har jeg skrevet: «forskeren følger med!». Jeg understreker min egen mellomposisjon som forsker ved at selve rammen er tegnet fra et fugleperspektiv.

Forskerrollen

I figur 2–4 presenteres de første rammene i den etnografiske tegneserien. Disse gir et innblikk i hvordan deltagende observasjon erfares fra forskerens perspektiv og posisjon. Fordi rammene beskriver første del av formidlingsopplegget, kan de sees som en slags inngangsport til refleksjon rundt forskerrollen ved deltagende observasjon. Rammene kan belyse at vi som forskere er tjent med å tegne ulike sosiale situasjoner fra feltarbeid og deltagende observasjon, siden denne prosessen kan skape en bevissthet rundt hvordan man som forsker finner sin plass i selve feltet eller feltsituasjonen. I mitt eksempel gjorde den visuelle utformingen av etnografien fra DKS-produksjonen meg mer bevisst på hvordan jeg som forsker har fokus på hva elevene opplevde gjennom *sin* deltagelse. Det som ble klart, etter at jeg tegnet det jeg hadde observert, var at det først og fremst er min tolkning av

deres opplevelse. Denne bevisstgjøringen satte i gang refleksjoner og spørsmål som: Hva er det som gjør oss som forskere i stand til å tolke og forstå andres livsverdner og livserfaringer? Og det ble klart for meg at når vi søker å få et innblikk i eller et inntrykk av livene til deltagerne i våre forskningsprosjekt, gjør vi dette først og fremst gjennom empati, tidligere, personlige erfaringer fra lignende situasjoner og forståelse; at vi søker å se og forstå fra deltagerens posisjoner og perspektiv gjennom innlevelser og personlige erfaringer.

Noen ganger i løpet av feltarbeidet syntes jeg det kunne være utfordrende og vanskelig å finne en plass å være. Dette hadde både å gjøre med hvordan jeg fysisk plasserte meg i feltet, men det handlet også om å finne en rolle som falt naturlig for både meg og deltagerne når vi var sammen. Å finne denne rollen var sjelden utfordrende i relasjon til elevene – for dem var jeg bare nok en voksen. Det kunne derimot være utfordrende i relasjon til lærerne etter at det ble avklart at jeg ikke tilhørte formidlingsteamet ved NIA. Det kunne også være utfordrende i relasjon til museumsformidlerne, før de ble vant til å ha med seg en forsker. I figur 3–5 har jeg tegnet meg selv inn. Dette er en bevisst inkludering av meg selv, forskeren, i tegneseriestripen, fordi jeg tross alt gjør deltagende observasjon. Jeg er ikke en skygge som følger elvene og de voksne. Den bevisste handlingen å tegne meg selv inn i tegneseriestripen gav samtidig rom for å reflektere over at jeg til da hadde kjente på et visst ubehag under feltarbeidet. Jeg kjente ikke på et ubehag ved å være i selve feltarbeidssituasjonen, men ved å tenke tilbake til selve feltsituasjonen ble jeg klar over at jeg passet på å ikke være i veien for museumsformidlerne, de voksne og elevene. Hvis de skulle gå inn i eller ut av et hus eller et rom, passet jeg alltid på å gå sist. Jeg satte meg alltid lengst unna, slik at elevene satt nærmest handlingen. På denne måten ble jeg klar over at jeg ofte prøvde å gjøre meg usynlig, og det henger nok sammen med ulike kroppslige erfaringer jeg gjorde meg underveis i feltarbeidet. Disse erfaringene er visualisert blant annet i figur 5, der jeg har plassert meg selv sittende bak elevene i kirkerommet. I arbeidet med rammene i tegneserien ble jeg dermed bevisst min egen tankeprosess og hvordan jeg plasserte meg selv fysisk i et rom, hvordan jeg gikk inn i et rom og det at jeg alltid passet på å gli ut av bildet når museumsformidlerne eller lærerne tok frem kamera eller mobil for å ta et bilde. I etterkant av at jeg tegnet den etnografiske tegneserien er jeg blitt bevisst på å ikke være usynlig på denne måten, samtidig som jeg også viser bevisst at jeg ikke er en formidler, men en forsker. Ved å tegne meg selv inn skjedde det en perspektivendring på min posisjon som forsker, fra å erfare den sosiale situasjonen utenifra til å illustrere meg selv som forsker inn i den fra et fugleperspektiv, se figur 3. Perspektivendringen førte til at jeg begynte å reflektere rundt min posisjon som deltagende observatør. Jeg reflekterte over om jeg sto utenfor eller innenfor den sosiale situasjonen, og om jeg virkelig gjennomførte deltagende observasjon eller kun var observatør.

Denne bevisstgjøringen av egen rolle gjennom fysisk plassering under feltarbeid kan igjen gi rom for videre refleksjon rundt forskerrollen til forskere som forsker i skole, barnehage og DKS. Man må skille mellom rollen som forsker og formidler. Særlig relevant virker dette siden det de siste årene har vært et økt fokus på forskning på egen praksis og egen undervisning. Det å forske på egen undervisning eller praksis kan føre med seg en del paradokser og kompleksiteter knyttet til det å ikke ta for stor plass i feltsituasjonen. Dette handler om de ulike rollene vi har og tar i situasjoner der læring og formidling av kunnskap eller informasjon finner sted. I mitt eksempel kom dette til uttrykk når elever eller lærere spurte meg om noe konkret i forhold til DKS-produksjonen. Som forsker anstrengte jeg meg for å ikke påvirke deres opplevelse av rollespillet i undervisningsopplegget. Senere, da jeg reflekterte rundt denne problemstillingen, ble jeg klar over at denne intensjonen, om å ikke påvirke, kanskje bunner i at jeg har en ide om at de, som deltagere i en sosial situasjon, ikke skal påvirkes av meg fordi jeg er forsker og ikke formidler/lærer. Et eksempel kan illustrere en sånn situasjon: museumsformidlerne, mens de fremdeles er i rolle, forlater de voksne og elevene i stavkirken. Etter rollespillet i kirken med 'presten', er lærerne/de voksne ofte litt rådville om hva som skal skje videre når museumsformidlerne har forlatt rommet. I så og si alle tilfeller henvendte de voksne seg da til meg for å spørre om hva som skjer videre. Jeg vegret meg for å gi informasjon om neste trinn i DKS-produksjonen til tross for at de viste tydelig usikkerhet. Før jeg tegnet tegneserien skapte denne situasjonen en slags konflikt i meg med hensyn til hvordan jeg burde manøvrere min rolle i denne situasjonen, og hvorvidt jeg kunne og burde gi de voksne informasjon om det neste trinnet i DKS-produksjonen. Begrunnelsen for denne indre konflikten munner nok i at hvis jeg ikke hadde vært der, så hadde de måttet finne ut av det på egenhånd. Gjennom den skapende prosessen ved å tegne tegneseriestripene ble jeg på en måte tvunget til å reflektere rundt min posisjon i den sosiale situasjonen som oppsto. Jeg fikk en ny trygghet i selve feltsituasjonen slik at jeg under senere feltarbeid ikke var redd for å bli mer deltagende. Jeg begynte å erkjenne, overfor både meg selv og de andre, at jeg befinner meg i den sosiale situasjonen som en deltager på lik linje med elevene, lærerne og museumsformidlerne. Fordi jeg hadde informasjon om hva som var neste post på timeplanen kunne jeg derfor dele denne informasjonen med dem, siden vi var alle deltagere i samme sosiale situasjon.

I etterkant av denne utprøvingen med å tegne og visualisere egen etnografi i et tegneserieformat, når jeg senere har vært på feltarbeid og gjort deltagende observasjon, har jeg deltatt i feltet på en annen måte enn det jeg gjorde tidligere. Jeg har kanskje vært mer tro mot den antropologiske metoden enn det jeg var tidligere. Jeg begynte i større grad å delta i selve feltsituasjonen og beveget meg bort fra å kun observere. Jeg begynte å finne og utvikle min forskerrolle i feltet i større grad enn det jeg tidligere hadde turt å gjøre. Ved senere feltarbeid i andre DKS-produksjoner har jeg derfor begynt å hjelpe

museumsformidlerne der det faller seg naturlig, uten at jeg tar deres formidlerroller. For eksempel hjelper jeg museumsformidlerne med å rydde opp etter at elevene har reist, og jeg hjelper elevene når de spør om hjelp. Fangen (2010) trekker frem at forskeren må ta en rolle som kjennes naturlig og som stemmer overens med ens ferdigheter (Fangen, 2010, s. 83). I følge Wadel (1991), er et viktig aspekt ved å utføre deltagende observasjon ens evne til å kunne ta ulike roller avhengig av de sosiale kontekstene som forskeren tar del i, men også ens evne til å videreutvikle og utforske de ulike rollene som en forsker gis eller tar i feltet (Wadel, 1991, s. 45–49). Med andre ord krever det å gjøre deltagende observasjon at en som forsker også er i stand til å være en antropolog på seg selv. Forskeren blir klar over de ulike rollene en trer inn i og utav i feltet, men også ens evne til å bruke seg selv som informant og ha en bevissthet om ens egne kulturelle kategorier, siden disse kan styre den retningen en datainnsamling kan ta (Wadel, 1991, s. 5). Jeg tror at gjennom å skape og tegne eller illustrere egen etnografi, så kan man bli en bedre forsker. Samtidig kan man også, i større grad, bli bevisst hva slags kulturelle kategorier en opererer med, når man er på feltarbeid. Dette siste punktet, kan nok i mitt tilfelle, også henge sammen med utfordringen med å gjøre feltarbeid i eget samfunn, og i faren for å bli for subjektiv.

Metodologisk utfordring II

Den andre metodologiske utfordringen handler om hvilke valg som ble tatt med hensyn til narrativet som formidles til elevene gjennom DKS-produksjonen. Her måtte jeg stille meg spørsmålet om hvordan narrativet i DKS-produksjonen gjengis empirisk i feltnotatene, og hvordan det tolkes og uttrykkes i disse notatene. Denne utfordringen gjorde det nødvendig å reflektere over hvilke valg som ble gjort med hensyn til det stilistiske og til tolkningen av det som foregikk i møtet mellom elever, DKS-produksjon og narrativ. Disse valgene måtte tas hensyn til i planleggingen og utføringen av tegneseriens fortelling. Ett eksempel som illustrerer dette er hvordan behandle hensynet til barnas, lærernes og museumformidlernes personvern. Et annet symbolsk grep jeg reflekterte over var hvordan representere elevene, det vil si hvordan tegne elevene. Dette innebar om de skulle tegnes kjønnsnøytrale, hvis ikke, hvilke former og farger burde brukes for å vise kjønn og hvordan skille elevene fra de voksne.

Fremstilling av empiri

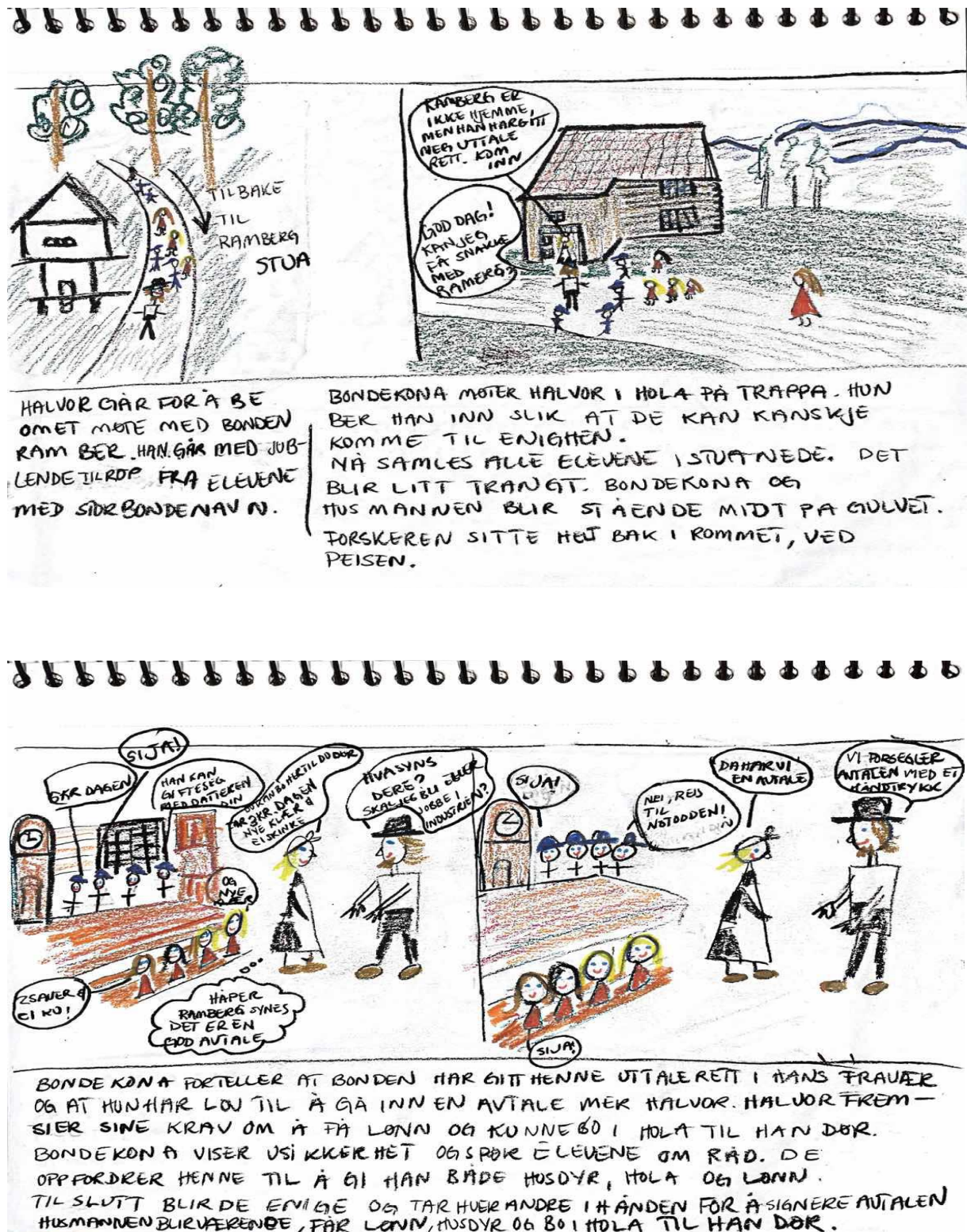
Visuelle valg påvirker hvordan vi leser, ser og oppfatter noe, som for eksempel et narrativ om verdensarven på Notodden. I artikkelen *Comic book visualities*, peker Jason Dittmer (2010) på at leseren kan få nye måter å forstå eller å tenke om tid og sted gjennom det han kaller *the comic book visuality*. Dette har å gjøre med tegneseriens visuelle egenart der leseren inviteres til å lese tegneserier som et narrativ som både er tekstlig og visuell i formen (Dittmer, 2010, s. 223). Dittmer vektlegger at det visuelle ved tegneserier åpner for «more

plural flexible narratives to emerge from a singular montage [...] holding forth possibilities of simultaneity and polyphony» (Dittmer, 2010, s. 223). Formålet med tegneseriens visuelle egenart er å gjøre nye måter å se på eller observere den menneskelige erfaringen tilgjengelig for leseren (Dittmer, 2010, s. 223, 235). Dittmer trekker frem at «the visuality of comic books is reliant on a particular understanding of readers' practice that producers employ when constructing their tales [...] the medium of the comic books requires a particular symbolic and visual literacy» (Dittmer, 2010, s. 233). Det vi si at forfatteren, når hun tegner tegneserier, er avhengig av å kjenne sitt publikum, men bør også rette seg etter en rekke visuelle og symbolske teknikker eller mekanismer innenfor tegneseriesjangeren som de fleste lesere vil være kjent med. I figur 2 og 4 er elevenes bevegelsesretning tegnet, i figur 4 som reversert pil, for å vise at elevene kommer tilbake til storbondens hus sammen med husmannen etter å ha besøkt husmannsplassen. Hergé (sitert i Dittmer, 2010, s. 229) beskriver hvordan han illustrerer sine karakterers bevegelser i tegneseriestripene han skaper. Disse to figurene illustrerer hvordan jeg har forsøkt å benytte meg av Hergés grep for å vise bevegelse i tegneserien. Videre, i figur 4, er menneskene nærmest leseren dimensjonert større og tydeligere enn de som er lengst bak.

Et spørsmål som også dukket opp, var hvorvidt barn og voksne skulle tegnes kjønnsnøytrale. Dette spørsmålet er knyttet til narrativet som formidles i DKS-produksjonen, siden det i DKS-produksjonen gjøres et poeng ut av hvorvidt barna er gutter eller jenter. Når ungdommene møter bondekona på gården Ramberg, blir de ønsket velkommen inn i gårdshuset og bedt om å sette seg ned ved langbordet for å hjelpe bondekona med et problem som har oppstått: å overtale husmannen til å bli værende som husmann. Noen ganger når ungdommene setter seg ned ved langbordet, korrigerer bondekona hvor jentene skal sitte. De får ikke sitte på benken langs vegg, det er mennenes plass. Bondekona forteller elevene at kvinner og jenter må sitte på benken ut mot rommet for lettere å hjelpe til med maten og slikt. Jeg valgte å ta hensyn til narrativet som formidles i DKS-produksjonen og illustrer derfor voksne og elever med kjønn. Jeg valgte symbolet trekant for jenter, et symbol man finner blant annet på toalettdører og som symboliserer en kvinne i kjole. Guttene blir symbolisert med blå skyggeluer. Jeg valgte blå skyggeluer siden mange av guttene som deltar på dette formidlingsopplegget ofte har på seg mørkeblå skyggeluer. De voksne illustreres som større enn elevene, der dette er naturlig. Jeg kunne også ha representere de voksne og elevenes etnisitet eller minoritetsspråklige bakgrunn ved å fargelegge noen personer mørkere, men jeg har valgt å ikke gjøre dette siden figurene i tegneserien fort kan bli karikerte og sees som et uttrykk for blackface eller svartfjes.⁴ Jeg reflekterte med andre ord svært bevisst over hvilke symbolske og visuelle aspekter ved tegneseriesjangeren jeg benyttet meg av i utformingen av tegneserien.

Figur 4.

Bruk av visuelle virkemidler i tegneseriesjangeren.



Note. I disse rammene er elevenes bevegelser visualisert ved hjelp av piler, samt at personer i bakgrunnen i rammen er tegnet mindre for å vise avstand og romfølelse. I rammene ser vi elevene og husmannen komme til storbondens gård for å forhandle nye vilkår for husmannens kontrakt med

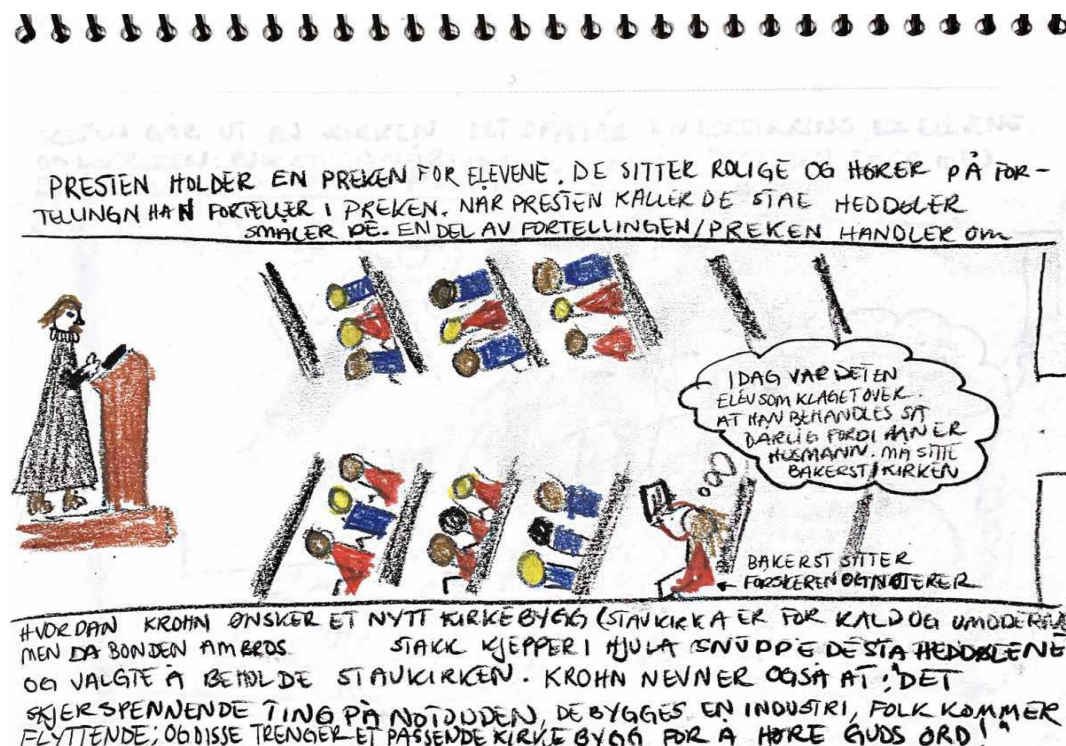
storbonden. Inne i stua forhandler bondekona og husmannen. Forhandlingene mellom de styres av innspill fra elevene. Jeg har i de fire rammene i figur 4 benyttet meg av et sentralperspektiv. Dette har jeg forsøkt å gjøre for å skape en illusjon av tredimensjonal dybde på en todimensjonal flate slik at det som utspiller seg i de ulike rammene får en romlig dybde, men også for å styre blikket mot den vesentlige handlingen som utspiller seg.

Metodologisk utfordring III

Metodologisk utfordring nummer tre viser hvordan det å tegne en etnografisk tegneserie kan skape en ny forståelse av selve feltets materialitet/immaterialitet og temaer. Arbeidet med å tegne tegneserie av deltagende observasjon skapte også en ny forståelse for mine tolkinger av selve formidlingsopplegget, som tidligere hadde gått meg hus forbi, fordi jeg konsentrerte meg om det å observere og skrive feltnotater. Noen ganger kan andre temaer enn de man først har lagt merke til avsløres gjennom å utforske nye måter å tilnærme seg ens data på. I løpet av tegneprosessen ble jeg derfor klar over at DKS-produksjonen også kunne sees som noe annet enn bare et formidlingsopplegg. Det er også et uttrykk for en museumsbasert lek med rollespill, om gamledager – altså en form for undervisning som har til formål å skape historiebevissthet hos elevene. Denne type lek med rollespill i en museums kontekst er for øvrig ikke noe som er unikt for NIA eller DKS (se Allern, 2016; Johanson & Pedersen, 2019; Luff, 2000 Lund, 2016; Magelssen, 2004).

Figur 5.

Ramme fra tegneserien.



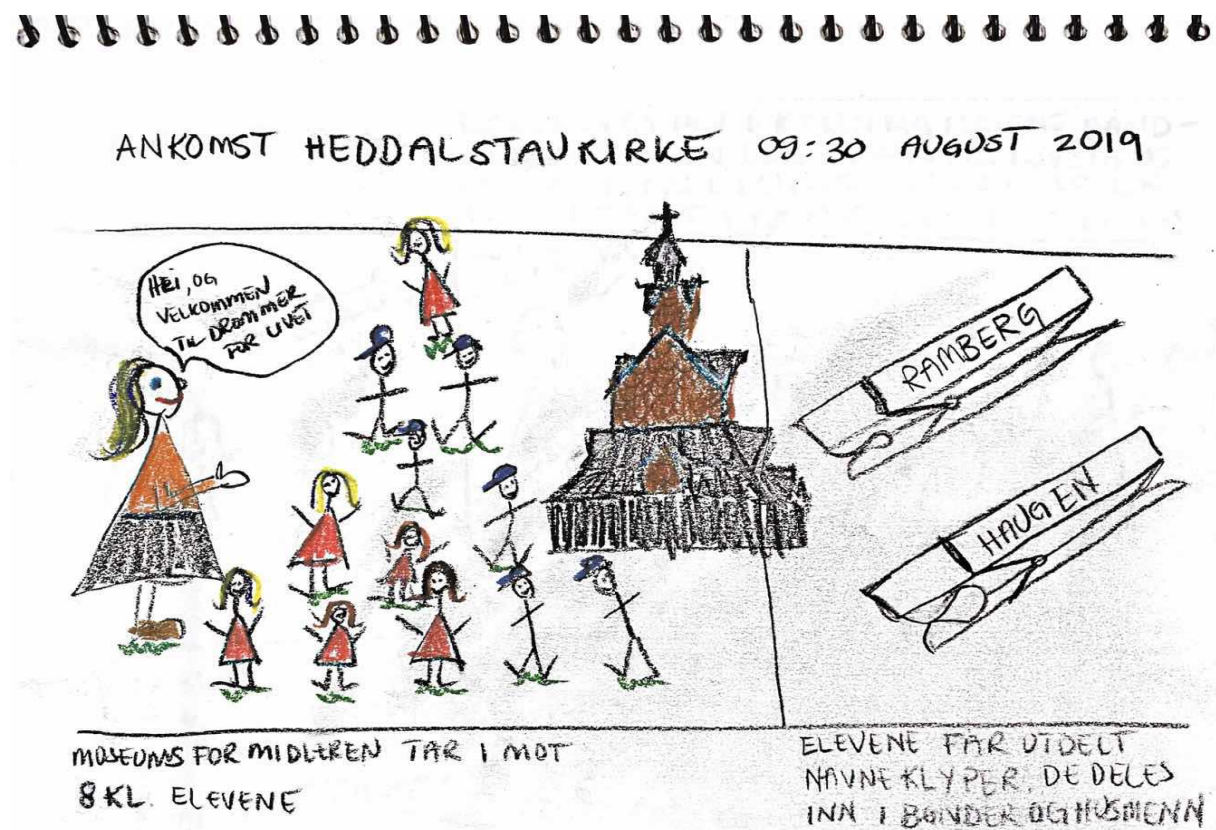
Note. Rammen viser en scene inne fra kirkerommet i Heddal stavkirke, der presten holder en tordentale for elevene. Jeg har inkludert meg selv i rammen. I denne rammen bruker jeg ulike perspektiv; fugleperspektiv og tverrsnitt for å fremheve handlingen som foregår – prestens tordentale. Proposisjonene er gjort urealistiske for å fremheve dette.

Lek med fortiden

Formidling av kunnskap gjennom rollespill er en godt etablert undervisningspraksis og brukes for å motivere, engasjere og oppmuntre til dypere empati, læring og forståelse av et gitt tema (Johanson & Pedersen, 2019, s. 74). Ofte brukes rollespill som undervisningsmetode for å danne grunnlaget for elevers historiebevissthet når de skal lære om fortiden, fordi man gjennom rollespill om fortiden kan skape en bevissthet om og forståelse for fortiden ved et blick inn i de ulike karakterenes betingelser som utspiller seg i rollespillet (Lund, 2016, s. 134, Johanson & Pedersen, 2019 s. 76–77). Leken og rollespillet i DKS-produksjonen trekker på temaer som bondekunst og rosemaling, matkultur, kjønnsroller, klasseforskjeller og maktstrukturer i Norge på begynnelsen av 1900-tallet, dialog mellom voksne og barn, og hvordan vi mennesker når vi samhandler, ofte ganske uanstrengt, går inn og ut av ulike roller.

Figur 6.

Før-nå.

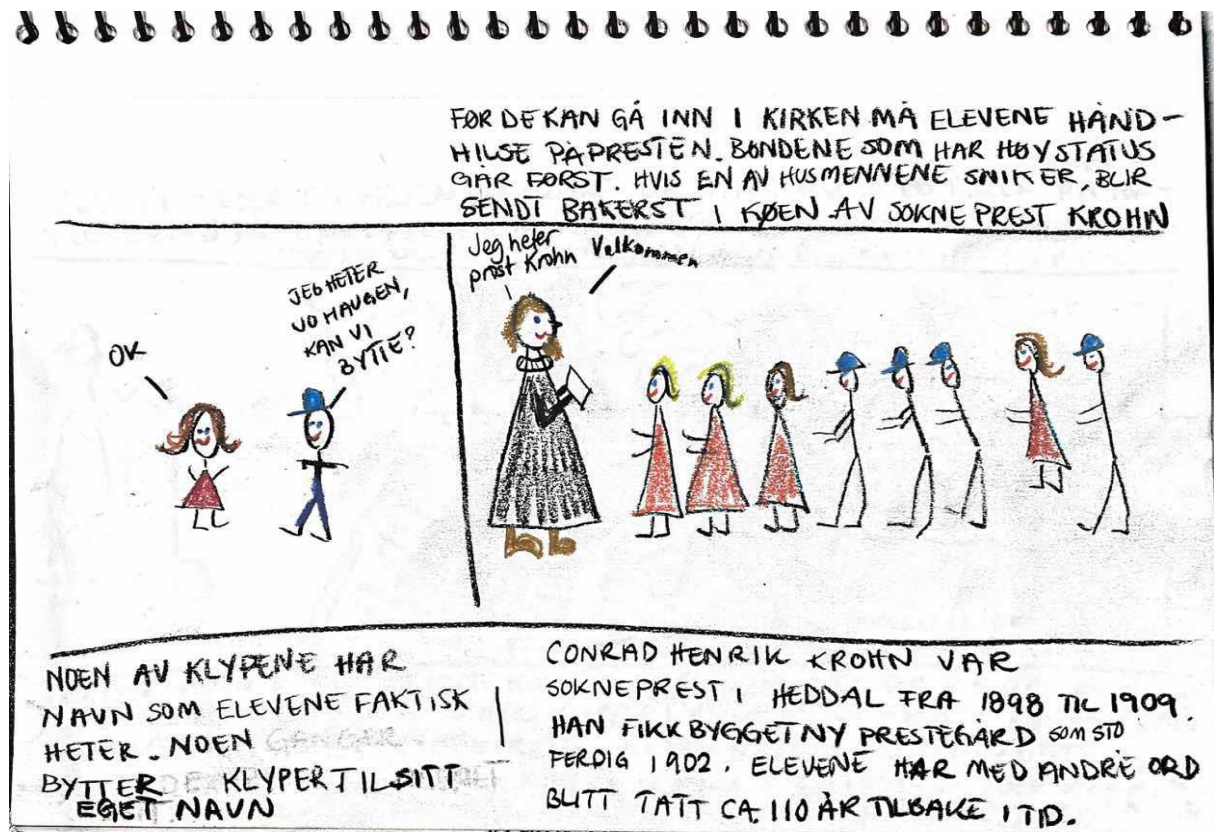


Note. Å tegne en etnografisk tegneserie kan åpne opp for å forstå tid på andre måter. I denne figuren blir elevene møtt av museumsformidleren som gir dem klesklyper med nye navn. Disse klypene virker som en bro til fortiden. Også her er perspektiv og proporsjoner i første ramme fordreid. Disse er urealistiske ift. formidler, barn og kirke, fordi jeg vil understreke det som for meg er de viktigste komponentene i scenen – barna, formidler og kirke. Klesklypene er forstørret for å fremheve et viktig didaktisk grep i DKS-produksjonen.

Visualisering av tekst kan gi nye forståelser av hvordan vi tenker om tid. I dette eksempelet gjelder det tidsperspektivet som omhandler et *før-nå*, og hvordan fortiden spiller inn i vår forståelse av nåtiden og hva vi tenker på som kulturarv. Guro Nordby (2020) kaller dette spillet mellom fortid og nåtid, som gjerne benyttes i museumsverden og i kulturarvsforskningen, for et *før-nå*. I doktorgradsprosjektet mitt er dette et sentralt punkt i selve analysen, siden jeg forsker på formidlingen av kulturarv til barn og unge. Dette kommer til uttrykk i den etnografiske tegneserien i hvordan de voksne deltagerne snakker og formidler fortiden til elevene. Dette spillet mellom fortid og nåtid handler om hvordan formidlingsopplegg knyttet til kulturarv legger til rette for at museumsformidlere og elever kan bevege seg i tid og rom, mellom fortid og nåtid, mellom norsk før-industrielt bondesamfunn og industrielt bysamfunn. I selve formidlingen trekker dette også på forståelser av fortiden og hvordan man skaper en bevissthet – en historiebevissthet – om hvordan det var å leve på Notodden før; i gamle dager, sammenlignet med i dag. Dette er også noe man i DKS-produksjonen tar spesielt hensyn til ved at museumsformidlerne går inn i ulike roller, som personer fra Heddal på begynnelsen av 1900-tallet, og at elevene gis navneklyper med bondenavn eller husmannsnavn.

Figur 7.

Bro til fortiden.



Note. Gjennom rollespill skaper museumsformidleren en bro mellom nåtiden og fortiden. I disse to rammene får elevene utdelt klesklyper med navn. Dette er enten husmannsnavn eller bondeavn, navnet på klesklypene deler elevene inn i to grupper. Denne inndelingen har også som hensikt å la dem erfare noen av de sosiale forskjellene som fantes mellom husmenn og bønder. Noen ganger bytter elevene klyper slik at de får sitt egentlige etternavn, de bryr seg ikke om det betyr at de går fra å være bonde til å bli husmann. Etterpå håndhilser elevene på presten før går inn i kirken. Presten bruker navnet de har fått på klesklypen og forholder seg til elevene som om de var husmenn eller bønder. Barna fremstilles som mindre enn det de i virkeligheten er, altså ikke realistisk i størrelsessammenheng. Jeg har overdrevet komposisjonen slik at størrelsesforholdet mellom voksen og ungdom er unaturlig stort. For eksempel var flere av guttene på 8. trinnet høyere enn museumsformidlerne.

Figur 6 og 7 illustrerer hvordan museumsformidleren gir elevene en klype med deres nye navn. De nye navnene bestemmer elevenes sosiale posisjon i bondesamfunnet før. Dette er en symbolsk handling som har som mål å ta elevene mer enn hundre år tilbake i tid, da Notodden ble etablert og industrialisert. Som en del av denne tidsreisen kan derfor stedet Heddal stavkirke og Heddal bygdetun sees som en del av gamledager i nåtiden. Gjennom

den etnografiske tegneserien kan fortiden bringes frem på en annen måte enn om jeg hadde fotografert handlingen. Gjennom det tegnede uttrykket trenger jeg ikke å ta hensyn til elevenes eller de voksnes personvern; dette skaper en større frihet til å formidle det visuelle. Derfor er det heller ikke nødvendig med samtykke fra de voksne og elevene slik man må hvis man fotograferer eller filmer. Videre så kan jeg utelate moderne objekter, men også la klypene tre tydeligere frem i tegneserien. Figur 6 viser at jeg har tegnet to klyper med navene Ramberg – storbondenavn – og Haugen – husmannsnavn. Slik får denne lille, men likevel svært viktige biten i undervisningsopplegget større plass og kan understreke forskjellen mellom husmenn og bønder *før*, men også vektlegge forskjellen i betydningen av etternavn *før* og nå. Mange av elevene som deltar i dette DKS-opplegget kommer fra slekter som også bodde i området på begynnelsen av 1900-tallet, og mange opplever at klassekamerater blir gitt en klype med deres navn. At de har et navn som tidligere tilhørte en bestemt samfunnsklasse, er de derimot mindre opptatt av, de er mer opptatt av å bytte til seg klypen med eget etternavn på. Klypene spiller en viktig rolle for å bygge bro mellom fortid og nåtid. Gjennom klypene forflytter elevene seg mellom fortiden og nåtiden. Dette vises også i figur 7, der elevene håndhilser på en prest med svart prestekappe og hvit prestekrage. Tegneserierammen illustrerer hvordan presten håndhilser på elevene og kaller dem ved deres nye navn. På denne måten kan det å få en navneklype og håndhilse på presten skape en bro mellom nåtiden og fortiden og danne grunnlaget for en historiebevissthet i ungdommene.

Konklusjon

I denne artikkelen har jeg vist hvordan det gjennom den skapende prosessen med å tegne en tegneserie av mine etnografiske feltnotater åpnet for metodologisk refleksjon, og for nye måter å tolke og forstå erfaringer fra feltarbeid. Gjennom arbeidet med tegneserien begynte jeg å reflektere rundt min forskerrolle. I denne artikkelen deler jeg disse metodiske erfaringene. Den skapende prosessen som resulterte i den etnografiske tegneserien kastet lys over flere viktige aspekter ved selve feltarbeidet. Denne prosessen gav meg større tro på meg selv som forsker og antropolog, men hjalp meg også med å oppdage en ny måte å produsere empiriske data på, samt å starte prosessen med å analysere disse på en måte som både er tekstuell og visuell. Metodologisk sett så 'samles' egentlig ikke data; data produseres gjennom tekst, bilder, foto, intervju og lignende av forskeren.

Videre hadde jeg som forsker, allerede før jeg laget en dreiebok, gjort en fortolkning av feltnotatene. Dette kommer blant annet frem i det lineære aspektet i narrativet i tegneserien. Det viser også hvilken betydning det har at jeg tegner meg selv inn i rammene. For meg er dette en naturlig prosess siden jeg gjennom feltarbeidet gjør deltagende observasjon, og jeg samhandler med både elever, lærere og museumsformidlere i feltet. Det

sentrale punktet her er likevel hvordan jeg ser på, eller reflekterer rundt egen deltagelse i feltet og hvordan denne blir enklere å utføre i etterkant av den skapende prosessen med å lage en etnografisk tegneserie. Det multimodale og muligheten til å fortelle en historie kronologisk er sentralt i denne øvelsen, og særlig viktig er det kronologiske, siden det som fortelles eller søkes å gjengi er en kompleks historie der tegning og tekst er i dialog med hverandre og faktisk bytter på å ta hovedrollen.

Til tross for det visuelle uttrykket i tegneserien er det tekstlige likevel sentralt, samtidig som det tegnede uttrykket tilfører en dimensjon som ikke kan sies med teksten alene. En kan si at det derfor ligger noe mer, en slags spenning, i samspillet mellom disse to som bunner i en omsetting fra en modalitet (tekst) til en annen (tegning). Denne omsettingen kan forstås som en type visual literacy, men krever også et skifte i logikk og ontologisk orientering. Ved å tegne en tegneserie av etnografien fra feltdagboken min har jeg oversatt informasjon fra en modalitet til en annen som ifølge Kress er en omsettingsprosess. Dette gav nye og verdifulle metodologiske refleksjoner rundt datainnsamling og i selve arbeidet med PhD-avhandlingen.

TAKK TIL

Takk til forskningsgruppen EMAL ved USN for å invitere meg til å være bidragsyter til dette spesialnummeret, til Lars Fres for å oppmuntre meg til å levere en tegneserie som essay til PhD kurset *Visual and multi-sensory methods* ved USN, samt fagfeller og andre som har lest og kommentert utkast til denne artikkelen.

Referanser

- Allern, T. H. (2016). Fakta, fiksjon og læring – Levende rollespill (LAIV) i historieundervisning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100(1), 15–25. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2016-01-03>
- Barone, T. (2001). Science, art and the predispositions of educational researcher. *Educational Researchers*, 7(30), 3–45. <https://doi.org/10.3102/0013189X030007024>
- Blaisdell, C., Arnott, L. & Wall, K. (2019). Look Who’s Talking: Using creative, playful arts-based methods in research with young children. *Journal of Early Childhood Education*, 17(1), 14–31. <https://doi.org/10.1177/1476718X18808816>
- Cowan, K. & Kress, G. (2017). Documenting and transferring meaning in the multimodal World. ‘Reconsidering’ transcription. I F. Serafini, & E. Gee (Eds.). *Remixing Multiliteracies: Theory and Practice from New London to New Times* (pp. 50–61). Teachers’ College Press.
- Delamont, S. (2004). Ethnography and participant observation. I C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (Eds.). *Qualitative Research Practice* (pp. 205–218) Sage. <https://doi.org/10.4135/9781848608191>
- Dittmer, J. (2010). Comic book visualities: a methodological manifesto on geography, montage and narration. *Transaction of the Institute of British Geographers*, 35(2), 222–236. <https://doi.org/10.1111/j.1475-5661.2009.00376.x>
- Eisner, W. (1985). *Comics and Sequential Art*. Poorhouse Press. <https://alphalight.files.wordpress.com/2010/07/will-eisner-theory-of-comics-sequential-art.pdf>
- Emerson, R. M., Fretz, R. I. & Shaw, L. L. (1995). *Writing Ethnographic Fieldnotes*, The University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226206851.001.0001>
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Fagbokforlaget.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. Ed). Fagbokforlaget.
- Forde, S. D. (2022). Drawing your way into ethnographic research: comics and drawing as arts-based methodology. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 14(4), 648–667. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2021.1974929>
- Frisch, N. S. (2023). Uformell tegning og formell tegneundervisning sett i lys av teori om lek. Om professor Liv Merete Nielsens bidrag for å fremme visuell kompetanse. *FormAkademisk*, 16(3), 1–13. <https://doi.org/10.7577/formakademisk.5174>

- Frøystad, K. (2003). Forestillingen om det 'ordentlige' feltarbeid. I M. Rugkåsa & K. T. Thorsen (red.). *Nære steder, nye rom. Utfordringer i antropologiske studier i Norge* (s. 32–64). Gyldendal akademisk.
- Greene, M. (1995) *Releasing the imagination: Essays on Education, the arts and social change*. Jossey-Bass.
- Griffin, N. S. (2019). Comic and visual biography: Sequential art in social research". *Visual Studies*, 34(4). <https://doi.org/10.1080/1472586X.2019.1691940>
- Han, J. H. J. (2008). Missionary. *Aether: the Journal of Media Geography*, 3, 58–83.
- Harper, D. (2023). *Visual Sociology*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003251835>
- Hayman, G. & Pratt, H. J. (2005). What are Comics. I D. Goldblatt & L. Brown (red.). *A Reader in Philosophy of the Arts* (s. 410–424). Pearson Education.
- Howell, S. (2018). Ethnography. I F. Stein (red.). *The Open Encyclopedia of Anthropology*. Open Knowledge Press <https://doi.org/10.29164/18ethno>
- Irwin, R. L. & Kind, S. W. (2005). A/r/tography as Living Inquiry Through Art and Text. *Qualitative Inquiry*, 11(6), 813–956. <https://doi.org/10.1177/1077800405280696>
- Jewitt, C, Kress, G., Ogborn, J. & Tsatsarelis, C. (2001). Exploring learning through visual, actional and linguistic communication: The multimodal environment of a science classroom. *Educational review*, 53(1), 5–18. <https://doi.org/10.1080/00131910123753>
- Johanson, L. B. & Pedersen H. C. (2019). 'La elva leve': Alta-saken som rollespill i historieundervisning. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, (2), 72–89. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/19961/18007>
- Luff, I. (2000). 'I've been in the Reichstag': rethinking roleplay. *Teaching History*, (100), 8–17.
- Lund, E. (2016). *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere*. Universitetsforlaget.
- Magelssen, S. (2004). Performance Practices of (Living) Open-Air Museums (And a New Look at 'Skansen' i American Living Museum Discourse). *Theatre History Studies*, 24, 125–149.
- Meskin, A. (2007). Defining Comics. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 65(4), 369–379. <https://doi.org/10.1111/j.1540-594X.2007.00270.x>
- Nielsen, L. M. (2000). *Drawing and spatial representation. Reflection on purposes for art education* [Doktorgradsavhandling, Arkitekthøgskolen i Oslo]. Adora. <https://aho.brage.unit.no/aho-xmlui/handle/11250/2623403>

- Nordby, G. (2020). *Rjukanbanen – betydning, materialitet og tilstedeværelse* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Sørøst-Norge].
<https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2654738>
- Pink, S. (2013). *Doing Visual Ethnography* (1. Ed.). Sage.
- Pink, S. (2015). *Doing Sensory Ethnography* (2. Ed.). Sage.
<https://doi.org/10.4135/9781473917057>
- Sherman, A. (u.å.). *What is a Storyboard*. StoryboardThat.
<https://www.storyboardthat.com/articles/e/what-is-a-storyboard>
- Simpson, B. & Coleman, S. (u.å.) Ethnography. I *The Discover Anthropology*. Hentet 30.04.2024. <https://www.discoveranthropology.org.uk/about-anthropology/glossaryofterms.html>
- Skjelbred, B. H. (2021). *Lærerens oppfattelse og operasjonalisering av tegning i kunst og håndverk i ungdomsskolen* [Doktorgradsavhandling, Høgskulen på Vestlandet]. HVL Open. <https://hdl.handle.net/11250/2760505>
- Søyland, L. & Waterhouse, A.-H., L. (2024). Ikke helt A4! Betydningen av utforskende, kroppslige og materielle tegneprosesser. *FormAkademisk*, 17(2).
<https://doi.org/10.7577/formakademisk.5672>
- UNESCO. (u.å.). *Rjukan Notodden Industrial Heritage Site*. World Heritage List.
<https://whc.unesco.org/en/list/1486/>
- Vaart, G. v. d., Hoven, B. v., & Huigen, P. P. (2018). Creative and Arts-Based Research Methods in Academic Research: Lessons from a Participatory Research Project in the Netherlands. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 19(2), 1-30. <https://doi.org/10.17169/fqs-19.2.2961>
- Vassbotten, O. A. (2022, 20. oktober). *Gamle bilder forteller – fra årsskriftet 2015*. Notodden historielag. <https://notoddenhistorielag.no/2022/10/gamle-bilder-forteller-fra-arsskriftet-2015/>
- Voyer, A. & Trondman, M. (2017). Between theory and social reality: Ethnography and *Interpretation and Social Knowledge*: Introduction to the special issue. *Ethnography* 18(1), 3–9. <https://doi.org/10.1177/1466138115592415>
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur*. SEEK.

¹ PhD-kurset det her er snakk om er *Visual and Multi-sensory Methods* ved Universitetet i Sørøst-Norge, USN.
<https://www.usn.no/english/research/postgraduate-studies-phd/our-phd-programmes/culture-studies/courses/9211-visual-and-multi-sensory-methods>

² Vil her anerkjenne at det allerede er gjort en omsetting fra det visuelle, mine observasjoner, til mine skriftlige/ tekstlige feltnotater.

³ Jeg vil gjerne legge til her at jeg ikke vanligvis bruker betegnelsen informant, men deltager. I denne teksten bruker jeg termen forsker-informant, fordi dette er den vanligste benevnelsen på denne relasjonen i litteraturen. Videre i artikkelen benytter jeg derimot betegnelsen deltager (Fangen, 2010, s.9).

⁴ Svartfjes eller blackface er opprinnelig et amerikansk begrep som brukes for å beskrive fenomenet der hvite mennesker har farget eller malt ansiktet sitt svart eller brunt for å karikere eller etterligne personer med mørk hudfarge. Dette har også blitt gjort i Norge og skapte i 2020 ganske sterke reaksjoner da Espen Eckbo, en hvit, mannlig komiker, malte ansiktet mørkt og ble en mørk nisse i adventsserien *Nissene over skog og hei* på Discovery. Serien er rettet mot et voksent publikum.