

mitt liv mi forteljing

**Kunstdidaktisk arbeid
med innvandarkvinner
og deira livsforteljingar**

av

**SIV TONE MYKLEBUST
Kand.nr 112**

Master i estetiske fag
Drama og teaterkommunikasjon
Høgskolen i Oslo og Akershus
2015



Tittel: *Mitt liv, mi forteljing*. Kunstdidaktisk arbeid med innvandrarkvinner og deira livsforteljingar

Av Siv Tone Myklebust

Kandidatnr: 112

Fakultet for teknologi, kunst og design, Avdeling for estetiske fag

Studieretning Drama og Teaterkommunikasjon

Høgskulen i Oslo og Akershus, 2015

Framsieillustrasjon og layout

av Stine Anette Thoreid

Samandrag/ abstract

Dette masterarbeidet er utifrå følgjande problemformulering: Kva betydning kan kunstdidaktisk arbeid med drama/teater og livsforteljing ha for innvandrarkvinner i ein vaksenopplæringskontekst? Studien er gjort som eit praksisleia forskingsarbeid, med reflekterande praktikal og narrativ tilnærming som forskingsstrategi. Det er utvikla eit kunstdidaktisk arbeid basert på narrativ og estetisk teori og praksis, som er blitt gjennomført i samarbeid med tilsette og deltakarar ved eit læringscenter i Groruddalen som tilbyr grunnskuleopplæring for innvandrerkvinner. I studien vert det trekt fram fire tema som set lys på problemstillinga: empatisk respons og engasjement, meistring og motivasjon, oppvakning og refleksjon, den enkelte si stemme. Desse fire emna vert diskutert opp mot teori, rammefaktorar i konteksten og mål frå retningsgevend læreplan og lovverk. Studien viser at arbeidet kan ha personleg, pedagogisk og politisk betydning for deltakarane, og det vert anbefalt vidare forskingspraksis utifrå nye spørsmål som kjem fram av undersøkinga.

This master thesis is based on this research question: What significance can art didactic practice based on drama / theater and personal narratives have for immigrant women as part of an adult-educational context? The study is seen as a practice-led research work, through the research strategies reflective practitioner and narrative inquiry. The practice is founded in narrative and aesthetic theory and practice, and is a collaboration with an adults-learningcenter in Groruddalen. The study presents four main topics: empathic response and commitment, coping and motivation, awakening and reflection, the individual's voice. These four topics are discussed through theory, context and curriculum. The study shows that the art didactic practice can have personal, educational and political significance for the participants, and the study recommends further research from the aspect of new questions which arise from this study.

Føreord

2013 – 2015 har utan tvil vore mitt livs mest lærerike år, både personleg og fagleg. Eg håpar dette arbeidet kan tilby innsikt som kan skape refleksjon, inspirasjon og tverrfageleg samarbeid for fagfelt innanfor kunstdidaktikk, drama- og teaterkommunikasjon og vaksenopplæring. Det er mi von at oppgåva kan vere til inspirasjon for studentar i drama/teater og estetiske fag, som er drivne av eit ynskje om å medverke til ei litt betre verd og har trua på at kunsten kan gjere nettopp det. Eg er utruleg glad for at eg vart oppmoda til å finne min eigen veg i det anvendte kunstfeltet, og at eg våga å følgje hjartet – sjølv om det vart ei reise som tok litt lengre tid og bydde på fleire hinder enn venta. No er denne av reisa komen til vegs ende, og tankane mine går til alle dei fantastiske menneska eg har fått støtta meg på undervegs.

Dette arbeidet er framfor alt dedisert til deltakarane ved læringscenteret. Eg kom for å undersøke kva betyding det kunstdidaktiske arbeidet kunne få for dykk, og hadde ikkje venta at det skulle få slik enorm betyding for meg – personleg som fagleg. Det er med stor audmjukhet eg har fått lære av dykkar levde erfaring og livsmot, og eg håpar av heile hjartet at eg har klart å forvalte desse dyrebare gåvene på ein god måte. Tusen takk til dagleg leiar og lærarane som tok så godt i mot meg og har vore så engasjerte og opne for dette samarbeidet. Eg kunne ikkje fått ein betre praksiskontekst for dette arbeidet.

Tusen takk til rettleiarane mine, Karin B. Bjerkestrand, Anne Karin Arvola og Venke Aure, for innspel og engasjement i dette arbeidet. Takk til Rikke Gürgens Gjørnum for hjelp og rettleiing. Eg vil takke søskena mine, Anne Linn Fløttum Høen og Tor Åge Myklebust, for verdifulle innspel og korrekturlesing. Dette vil eg og takke Nanna Kathrine Edvardsen og Linn Skansen for. Takk til Kato Adolfsen for teknisk hjelp, takk til Stine, Tor André og Ninni for hjelp med den praktiske eksamen. Takk til Maja, Linn og Juliane for ekstra god støtte på masterrommet, og takk til dei andre medstudentane mine. Tusen takk til alle dei fantastiske venene mine for oppmuntring, støtte og heiarop. Takk til familien min, ikkje minst til tanter og onklar i Markane for middag og vedfyring. Ein ekstra stor takk til verdas beste mamma og pappa, Åse Berit og Jon Myklebust, for fantastisk hjelp og støtte. Vi *er* eit godt team!

Siv Tone Myklebust

Oslo, 13. oktober 2015

Innhald

SAMANDRAG/ ABSTRACT	3
FØREORD	4
1.0. INNLEIING	7
1.1. PROBLEMFORMULERING OG OMGREPSAVKLARING	10
1.1.1. PROBLEMFORMULERING	10
1.1.2. KUNSTDIDAKTISK ARBEID MED DRAMA/TEATER OG LIVSFORTELJING	10
1.1.3. ULIKE FORMER FOR BETYDING: PERSONLEG, POLITISK, PEDAGOGISK	11
1.1.4. INNVANDRARKVINNER I EIN VAKSENOPPLÆRINGSKONTEKST	11
1.2. OPPGÅVESTRUKTUR OG LESARRETTEIING	12
1.3. UTFORMING AV "MITT LIV, MI FORTELJING" SOM KUNSTDIDAKTISK PRAKSIS	13
1.3.1. DEN DIDAKTISKE RELASJONSMODELLEN	13
1.3.2. UTDJUPING AV RAMMEFAKTORAR	13
2.0. METODOLOGI OG VITSKAPSTEORI	18
2.1. HERMENEUTISK OG FENOMENOLOGISK ONTOLOGI	18
2.2. PRAKSISLEIA FORSKING I EIT PERFORMATIVT PARADIGME	20
2.2.1. PRAKSISLEIA FORSKING	20
2.2.2. RELASJONELL KUNNEN	21
2.3. FORSKARROLLE	22
2.3.1. REFLEKTERANDE PRAKTIKAR	22
2.3.2. NARRATIV TILNÆRMING	23
2.4. METODAR	24
2.4.1. DELTAKANDE OBSERVASJON	24
2.4.2. FELTARBEIDTEKSTAR OG PRAKSISMETODAR	25
2.4.3. SEMISTRUKTURERTE INTERVJU OG SAMTALEINTERVJU	27
2.4.4. REFLEKSJONSNOTAT	28
2.4.5. ETISKE OMSYN	28
3.0. TEORETISKE PERSPEKTIV	30
3.1. NARRATIV TEORI	30
3.1.1. TRE KOMPONENTAR I NARRATIV TEORI: KROPPSLEG, KOGNITIV-EMOSJONELL OG SOSIO-KULTURELL	30
3.1.2. Å SKAPE MEINING GJENNOM NARRATIV KONSTRUKSJON	32
3.1.3. NARRATIVE BROT, KOHERENS OG KOMPETANSE	32
3.1.4. KULTURELLE SYMBOLUNIVERS OG NARRATIV – POLITISKE SIDER AV NARRATIV OG IDENTITET	34
3.2. ESTETISK TEORI OG PRAKSIS	35
3.2.1. ANVENDT KUNST OG AUTONOMI	36
3.2.2. PERFORMANCETEORI OG - PRAKSIS	37
3.2.3. DET PERSONLEGE OG POLITISKE – ISCENESETJING AV LEVD ERFARING	38
3.2.4. AUGUSTO BOAL OG DE UNDERTRYKTES TEATER – ESTETIKK SOM HUMANISME	40
3.2.5. ETISKE UTFORDRINGAR I ANVENDT DRAMA/TEATER	41
4.0. RESULTAT OG DISKUSJON	42
4.1. TEMA 1: EMPATISK RESPONS OG ENGASJEMENT	42
4.1.1. VERBAL OG NON-VERBAL RESPONS	44
4.1.2. "DET ER BRA FOR HJERTET"	45
4.1.3. Å SKAPE MEINING GJENNOM EKKOTEATERPRAKSIS	46
4.1.4. ER DET BEHOV OG ROM FOR LIVSFORTELJINGAR I SPRÅKOPPLÆRINGA?	49
4.1.5. KVA BETYDING KAN ARBEIDET HA I FORHOLD TIL DELTAKARFØRESETNADANE?	50
4.1.6. KOMMUNIKASJON OG IDENTITETSUTVIKLING SOM MÅL I NORSKFAGET	51
4.1.7. TERAPEUTISKE KNYTEPUNKT - EIT POTENSIALE FOR VOKSENOPPLÆRINGA?	52

4.1.8. OPPSUMMERING	53
4.2. TEMA 2: MEISTRING OG MOTIVASJON	55
4.2.1 SKAL, SKAL IKKJE, SKAL, SKAL IKKJE....SKAL?	55
4.2.2. FORHOLDET MELLOM ANGST, FRYKT OG MEISTRING	56
4.2.3. RELASJON OG PRESTASJON	57
4.2.4. MEISTRING SOM EIN FORM FOR TRANSFORMASJON	58
4.2.5. TRYGG I DET LIMINALE ROMMET	60
4.2.6. KVA BETYDING KAN DRAMA OG TEATER FÅ FOR MEISTRING OG MOTIVASJON I OPPLÆRINGA?	62
4.2.7. OPPSUMMERING	64
4.3. TEMA 3: OPPVAKNING OG REFLEKSJON	66
4.3.1. NÅR KROPPEN VAKNAR	66
4.3.2. "VI ER MYE BAKERST"	69
4.3.3. IDENTITETSDANNING I EIT KULTURELT SYMBOLUNIVERS	70
4.3.4. BETYDINGA AV Å LÆRE GJENNOM KROPPEN	71
4.3.5. OPPLÆRING SOM POLITISK HANDLING	72
4.3.6. OPPSUMMERING	74
4.4. FUNN 4: DEN ENKELTE SI STEMME	76
4.4.1. FORDOMMAR I SPEL	76
4.4.2. KUNSTEN SI EVNE TIL Å FRAMSTILLE DET UNIKE	78
4.4.3. MAKT OG SÅRBARHEIT I Å REPRESENTERE SEG SJØLV	79
4.4.4. BETYDINGA AV ESTETISK KOMMUNIKASJON MED EIT EKSTERNT PUBLIKUM	81
4.4.5. FORSKAREN SI FORTELJARSTEMME BLANT DELTAKARANE SINE STEMME	83
4.4.6. OPPSUMMERING	86
5.0. AVSLUTNING	87
KJELDER	89

Vedlegg

1.0. Innleiing

Det er mørkt i salen.

Kvinnene har funne plassane sine bak teppet bakerst på scena. Skoa tittar fram under teppet. Ei sølvgrå gardintrapp til venstre i scenerommet, foran den: bøker. Mange bøker. Det heng bøker ned frå taket over gardintrappa, festa med fiskesein. Eg sit framfor bokstabelen med ei blokk gule post-it lappar. "Morula" av Rebekka Karijord vert spelt over anlegget idet publikum kjem inn. Eg skriv ord på lappane, og henger dei på garditrappa. "Teori og praksis", "hermeneutikk", "fenomenologi", "etikk", "livsforteljing", "kulturelle narrativ", "erfaring", "iscenesetting", "innvandrarvinne"... Idet publikum har satt seg, går musikken ned. Eg ser på lappane og vender meg til publikum.

Siv Tone: Livsforteljing. Personlege narrativ. Å sjå våre erfaringar som forteljingar. Forteljingar som seier noko om oss. Kven vi er. Kvar vi kjem frå. Eg heiter Siv Tone. Eg kjem frå Byrkjelo. *Publikum ler.* Ja, av ein eller annan grunn byrjar folk ofte å le når eg seier det! Eg trur det er på grunn av dialekta, eller det faktum at Byrkjelo er ein veldig liten plass som dei fleste eventuelt veit om fordi bussen stoppa der eingong. Eller fordi dei har høyrte om Byrkjelo Games. Sjølv om Byrkjelo er heimlassen min, er det ikkje alltid eg føler meg mest heime der. "Bondeland" liksom... Mine interesser passar kanskje best i by. Heime er det mange som brenn for countrymusikk og friidrett, eg liker best jazz og teater. På mange måter var det godt å kome til ein ny plass, til ein stor by som Oslo. Likevel er det ei endring som av og til opplevast utfordrande. Mange mennesker. Høgt tempo.

Men korleis er det, viss du må flytte til eit heilt nytt land?
Eit land der du kanskje ikkje kjenner nokon frå før, og der alt
verker annleis?

Eg kjem frå Byrkjelo, og eg møtte ikkje mange innvandrarakar i
min oppvekst. Men i masterarbeidet mitt denne hausten har eg
blitt kjent med ei gruppe innvandrarkvinner gjennom eit
læringsssenter som tilbyr grunnskuleopplæring i bydelen. Saman
har vi undersøkt kva livsforteljingar dei har med seg, og jobba
med det gjennom drama og teater. Og no...skal dokke og få møte
dei.

*“El Norte” av Gotan Project kjem på, og kvinnene kjem inn på
scena ein og ein når eg roper opp namnet deira, til stor
applaus frå publikum.*

*Frå manus, scene 1 i eksamensframsyninga “Mitt liv, mi
forteljing. Eit møte med innvandrarkvinner og deira
forteljingar”, HiOA 27.mai. 2015*

Som masterstudent i Estetiske fag, drama- og teaterkommunikasjon, fekk eg i januar 2014 høve til å følgje eit teaterprosjekt i regi av HiOA. Dette var eit *solidaritetsforumteaterprosjekt* (Bjerkestrand & Songe-Møller) der ei gruppe dramastudentar møtte ei gruppe innvandrarkvinnar på eit læringsssenteret i Groruddalen, i ein teaterprosess over fire dagar. I dette prosjektet skulle deltakarane utforske kva utfordringar det fleirkulturelle samfunnet fører med seg, dele erfaringar med kvarandre og iscenesetje dei. Kvar gruppe valde ei forteljing som dei dramatiserte, og desse spelsekvensane vart sett saman til ei forumteaterframsyning (Engelstad, 2001) på vaksenopplæringsssenteret på Helsfyr. Eit spørsmål eg stilte meg etter å ha fått observert og delteke i dette prosjektet, var knytt til kva forteljingar som kom fram i prosessen. Det verka gjennomgåande at gruppene fortalde om erfaringar frå offentlege stadar som i eit klasserom, på butikken eller på Nav- kontoret. Kunne endå meir *personlege* forteljingar ha kome fram i eit slikt teaterarbeid i ein vaksenopplæringskontekst, og korleis

kunne ein lagt til rette for eit slikt arbeid på ein god måte? Kunne dette hatt særskild betydning for innvandrar kvinner, og eventuelt, kva er årsaka til det? Vile det vere rom og behov for eit slikt arbeid i vaksenopplæringa?

Rapporten ”Tett på: Innvandrer kvinner” (Seeberg & Hassan, 2013), utført av NOVA¹, er ein del av Røde Kors si satsing for å ”...fange opp stemmer fra mennesker som i liten grad kommer til orde i det offentlige rom”(Seeberg & Hassan, 2013, s. 2). Rapporten byggjer på intervju med fem kvinner ved Røde Kors sitt kvinnesenter Stella, og dokumenterer kva innvandrar kvinner sjølv seier med fokus på integrering og likestilling i Norge. Forfattarane hevdar at innvandrar kvinner er døme på ei gruppe menneskjer i det norske samfunnet som ofte vert omtala i samband med politiske diskusjonar og avgjersler, men som i liten grad sjølv kjem til orde i desse diskusjonane (Seeberg & Hassan, 2013, s. 4). Forfattarane framhevar óg at omgrepet ”innvandrar kvinner” er omdiskutert, mykje grunna media si medverking til å skape stereotype assosiasjonar av innvandrar kvinner som ”...ressurssvake, passive og ekskluderte” (s. 5). Biletet som kjem fram gjennom informantane i intervjuet er eit heilt anna, noko forfattarane uttrykkjer tydeleg.

Kor vidt eit arbeid med livsforteljingar og drama/teater kunne ha betydning for innvandrar kvinner på personleg, pedagogisk eller politisk plan fører med seg ei rekkje etiske problemstillingar. Kan forskaren og forskingsspørsmålet vere farga av slike stereotype bileter? Korleis kan ein gå inn i ein slik praksis utan å stadfeste eventuelle fordommar, når ein sjølv manglar personleg erfaring og kjennskap til denne gruppa mennesker? Som eg skildra i starten på dette kapitlet, skapte min eigen bakgrunn mange spørsmål som eg måtte ta med inn i undersøkinga. Sidan eg ikkje ønska å basere undersøkinga på ei problemstilling som byggja på feilaktige antakelsar om kva innvandrar kvinner sjølv ynskja eller trengde, valde eg å gå inn i praksiskonteksten gjennom ei open og undrande problemformulering.

¹ Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring

1.1. Problemformulering og omgrepsavklaring

1.1.1. Problemformulering

Kva betydning kan kunstdidaktisk arbeid med drama/teater og livsforteljing ha for innvandrarkvinner i ein vaksenopplæringskontekst?

1.1.2. Kunstdidaktisk arbeid med drama/teater og livsforteljing

Didaktikk vert som oftast relatert til utdanningsinstitusjonar si opplæringsverksemd og forholdet mellom ”kva” (innhald), ”korleis” (metodar) og ”kvifor” (grunnlag for val av innhald og metode) i ein undervisningspraksis. Med omgrepet *kunstdidaktikk* ynskjer m.a. professor Venke Aure å setje lys på at både kunstfeltet og utdanningsfeltet kan operere med ulike former for filosofisk og epistemologisk grunnlagstenking, som gjev utslag i ulike former for estetisk praksis. Med ein utvida didaktikkforståelse der ein vektlegg ”kvifor”-dimensjonen, kan ein fremje viktig analyse og refleksjon som er nyttig for å forske i og utvikle ny praksis i både det kunstfaglege og pedagogiske fagfeltet (Aure, 2013, s 3). I dette arbeidet har eg valt å bruke drama og teater til å få fram og utforske innvandrarkvinner sine livsforteljingar i ein vaksenopplæringskontekst. Dette plasserer undersøkinga som anvendt drama/teaterpraksis- og forskning (Gjærum & Rasmussen, 2012b; Nicholson, 2005; Pendergast & Saxton, 2009). Professor Helen Nicholson poengterar at *anvendt drama* eller *anvendt teater* som omgrep vert brukt på ulike måtar og det ikkje treng å vere viktig å skilje dei frå kvarandre (Nicholson, 2005, s. 4). I teksten brukar eg difor uttrykket *anvendt drama/teater* når eg skriv generelt om ein slik form for praksis. Det vert likevel naturleg å bruke dei etymologiske forskjellane mellom *drama*, (gr. *handling*) og *teater* (gr. *skode*, *skodeplass*) (Teaternett, 2001) for å gjere det tydeleg for lesaren at det kunstdidaktiske arbeidet innebar ei teaterframsyning for eksternt publikum i siste fase av arbeidet.

Omgrepet *livsforteljing* eller *personlege narrativ* viser til det å forstå og framstille våre levde erfaringar gjennom forteljing som språkleg og symbolsk form (Horsdal, 2012, s. 26). Det viser ikkje først og fremst til *ei* forteljing, som ein person si ”livshistorie”. Livsforteljingane kan like gjerne vere korte som lange, kvardagslege som dramatiske, alt etter kva tema ein fortel om og korleis ein set saman forteljinga (Horsdal, 2012, s. 15).

1.1.3. Ulike former for betydning: personleg, politisk, pedagogisk

Den valde praksiskonteksten er eit læringscenter i Groruddalen (heretter: læringscenteret) som tilbyr grunnskuleopplæring for innvandrar kvinner i bydelen. Her er læreplanverket *Kunnskapsløftet* (Kunnskapsløftet, 2006) retningsgjevande for verksemda, og denne utgår frå Opplæringslova (Opplæringslova, 1999). Opplæringslova inneheld mål om læring, meistring og medverking for den enkelte, samstundes som målet er å fremje demokrati, likestilling og motarbeide alle former for diskriminering. Opplæringslova har difor både individretta målsetjingar så vel som politiske. Eg ynskjer å famne om dette spennet i undersøkinga når eg spør kva betydning dette arbeidet kan som del av opplæringa for deltakarane. Eg deler det difor inn i tre ulike nivå av betydning; personleg, pedagogisk og politisk. *Personleg betydning* viser til kva mål opplæringa skal ha for den enkelte og inkluderer eit identitetsnivå. *Pedagogisk betydning* rettar fokus mot den didaktiske tenkinga i opplæringa, og korleis praksis vert utforma gjennom metodar, rammer og dei andre faktorane som inngår i ei didaktisk relasjonstenking (sjå kap. 1.3) Her vert mine egne val, erfaringar og refleksjonar i undersøkinga viktige utgangspunkt for diskusjon om korleis dette forhold seg til vaksenopplæringskonteksten. *Den politiske betydninga* speglar dei overordna samfunnsmessige og politiske måla for opplæringa. Dei ulike nivåa av betydning går igjen i den teoretiske funderinga for det kunstdidaktiske arbeidet i kap. 3.0. *Teoretiske perspektiv*, og i presentasjon av analyse, resultat og diskusjon i kap. 4.0. *Resultat og diskusjon*.

1.1.4. Innvandrar kvinner i ein vaksenopplæringskontekst

Problemformuleringa fordrar ein praksis og deltakarar i ein praksiskontekst, og kan med dette kallast *praksisleia* forskning (Haseman, 2006; Haseman & Mafe, 2009; Smith & Dean, 2009; Ulvund, 2012, 2013). Utforminga av den kunstdidaktiske praksisen i forhold til den spesifikke opplæringskonteksten eg har valt er difor den viktigaste bestanddelen i undersøkinga. Dette vert skildra meir inngåande i kap. 1.3. *Utforming av "Mitt liv, mi forteljing" som kunstdidaktisk praksis*. I anvendt drama/teaterforskning er det viktig å problematisere møter mellom den estetiske praksisen og den situerte konteksten (Gjærum & Rasmussen, 2012, s. 11). Dette gjer eg ved å trekke fram sentrale funn og tema frå praksis, analysere dei ved hjelp av relevante teoretiske perspektiv og drøfte dette i lys av rammefaktorane i konteksten, ikkje minst dei retningsgjevande lov- og planverka som gjeld for vaksenopplæringskonteksten.

1.2. Oppgåvestruktur og lesarretteiing

I det følgjande vil eg starte med å presentere hovudtrekka i det kunstdidaktiske arbeidet og gjere greie for dei mest sentrale rammefaktorane med hjelp av den didaktiske relasjonsmodellen av Bjørndal og Lieberg (1978). I kapittel 2 vil eg presentere det overordna vitskapsteoretiske fundamentet, samt gjere greie for kva forskarrolle og metodar eg har brukt for å gjennomføre undersøkinga. I kapittel 3 kjem eg nærare inn på teorigrunnlaget for innhaldet i undersøkinga og det kunstdidaktiske arbeidet. Teoridelen er i hovudsak delt i to hovudtema. I første del fokuserer eg på sentrale omgrep og perspektiv kring temaet livsforteljing, gjennom den danske professoren Marianne Horsdal (Horsdal, 2012, 2010) sin tilnærming til narrativ teori og praksis gjennom tre komponentar; ein kroppsleg, kognitiv-emosjonell og sosio-kulturell komponent. Horsdal kjem sjølv frå eit utdanningsvitskapeleg felt, og det er relevant for mitt arbeid fordi læringsperspektivet ved narrativ teori og praksis vert lyfta fram. I den andre delen vil eg gje ei nærare utgreiing av det estetiske grunnlaget gjennom teoretiske og praktiske perspektiv frå kunstdidaktikk med bidrag frå førsteamanuensis Boel Christensen-Scheel (2013) og professor Venke Aure (2013). Performanceteori er sentralt i dette arbeidet, og her vil eg ta utgangspunkt i teori frå Richard Schechner (1968, 2003), Erika Fischer-Lichte (2008) samt historiske perspektiv frå Carol Martin (2013) og Rose-Lee Goldberg (2011). Til slutt vil eg trekke ein parallell til anvendt drama/teater gjennom teoretiske og praktiske perspektiv frå Augusto Boal (Boal, 2006; Engelstad, 2001), og Helen Nicholson (2005).

I kapittel 4 presenterer eg resultat frå undersøkinga gjennom fire ulike tema. Desse har eg valt å kalle 1) Empatisk respons og engasjement; 2) Meistring og motivasjon; 3) Oppvakning og refleksjon; 4) Den enkelte si stemme. Desse temane vert diskutert i lys av relevant teori og sentrale rammefaktorar i det kunstdidaktiske arbeidet. Under kvart tema følgjer ei oppsummering der eg presiserer korleis temaet kastar lys over problemstillinga. Det heile vert avrunda i kapittel 5. Her gjev eg ei samla oppsummering, samt avsluttande refleksjonar for framtidige forskningsspørsmål og prosjekt.

Lesaren kan merke seg at eg presenterer egne forteljingar frå praksis som del av empirimateriale. Dette blir skilt frå annan empiri ved at det setjast inn i ein farga tekstboks, som i manusutdraget ovanfor.

1.3. Utforming av “Mitt liv, mi forteljing” som kunstdidaktisk praksis

1.3.1. Den didaktiske relasjonsmodellen

Ein didaktisk relasjonsmodell (Fig.1) kan fungere både som eit hjelpemiddel til å planlegge, gjennomføre og evaluere ein undervisningspraksis, men den fungerer og som eit omgrepsapparat og ei forståingsramme som får fram samanhengar og refleksjon kring dei ulike faktorane ein lærar må ta omsyn til. Den didaktiske relasjonsmodellen som er illustrert under, viser seks rammefaktorar eller didaktiske kategoriar. Desse er likeverdige, og påverkar kvarandre gjensidig. Dei står altså i ein dynamisk relasjon til kvarandre i undervisningsprosessen, noko som vert illustrert gjennom linjene mellom kategoriane i modellen (Baltzersen, 2014). Eg vil no bruke denne modellen til å gje ei nærare utgreiing av den kunstdidaktiske praksisen og den valde vaksenopplæringskonteksten.

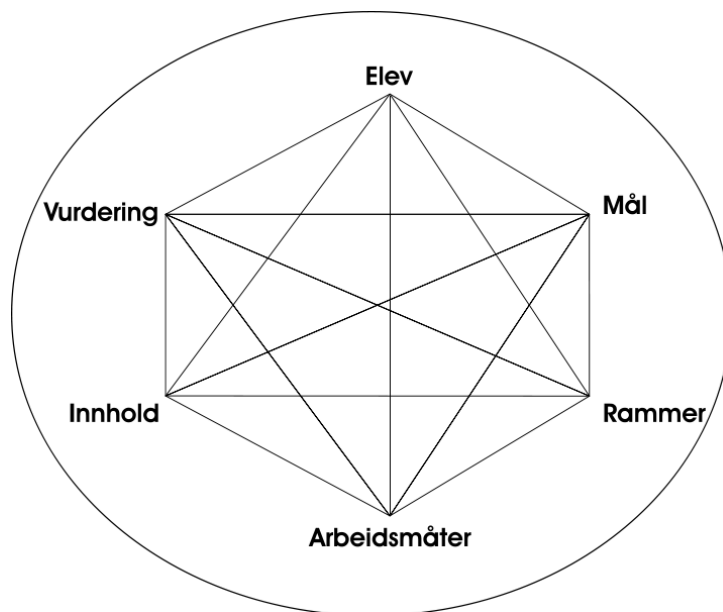


Fig. 1. Den didaktiske relasjonsmodellen
(Bjørndal og Lieberg, 1978)

1.3.2. Utdjuping

av

rammefaktorar

Rammer

Den kunstdidaktiske praksisen består av to hovuddelar:

- Fase ein – skapande arbeid i klasserommet. Dette arbeidet var på læringscenteret sin timeplan frå september til november, hausten 2014, og obligatorisk på lik linje med

øvrige aktiviteter.

- Fase to – framsyningsarbeid. Denne delen bygde på fase ein, og her fortsette vi det kunstdidaktiske arbeidet, men med mål om å skape ei teaterframsyning til den praktiske eksamen. Dette var frivillig, og her deltok ei mindre gruppe frå læringssenteret. Arbeidet pågjekk dels på læringssenteret og dels på HiOA i tidsrommet frå 18. april til 27. mai 2015 – datoen då den vart vist på høgskulen. Framsyninga hadde tittelen: ”Mitt liv, mi forteljing – eit møte med innvandrar kvinner og deira forteljingar”.

Deltakarane på læringssenteret er fordelt på to grupper, etter faktorar som kva norskkunnskapar dei har frå før, kor mykje skulegong dei har frå heimlandet og om ein har særskilte behov eller lære vanskar. Gruppe B si opplæring er på eit litt høgare nivå enn i gruppa A, med utvida fokus på skriving og tiltak for å kome ut i jobbpraksis. Gruppe A har fleire timar i veka til norskopplæring, 20 timar, medan gruppe B har 12 timar i veka. Eg møtte gruppene kvar for seg åtte gongar under fase ein, og hadde 1,5 timar med kvar gruppe når vi møttes. Gruppestorleiken varierte litt, mellom anna grunna jobbpraksis, men vi var som regel mellom 10-15 personar i kvar gruppe. Læringssenteret har varierte aktiviteter som del av sitt undervisningstilbod i tillegg til grunnleggande norskopplæring, m.a. tekstilarbeid, trening, turgåing og foreldrerettleiing. Det er ein hovudregel at all kommunikasjon skal føregå på norsk.

Mål

Det overordna målet var å undersøke kva betydning kunstdidaktisk arbeid med drama/teater og livsforteljing kunne ha for innvandrar kvinner i ein vaksenopplæringskontekst. I tillegg til dei teoretiske perspektiva, vart mål frå læreplanen viktig for planlegginga av praksis.

Kunnskapsløftet er sett saman av ulike delar som er like forpliktande i opplæringa;

Læreplanar for fag, Generell del av læreplanen, Prinsipp for opplæringa, fag- og

timefordeling og tilbodsstruktur (Kunnskapsløftet, 2006). I grunnskuleopplæring for vaksne,

gjeld Opplæringslova kapittel 4A. ”Opplæring spesielt organisert for vaksne”

(Opplæringslova, 1999). Opplæringa skal følge læreplanene for fag i grunnskulen så langt det

passar, men tilpassast vaksne og tilrettelegge for den enkelte sitt behov i større grad enn

vanlig grunnskule (Ianke, Holm, Anderssen, Larsen & Størset, 2013, s. 10). Dette medfører

mellom anna at opplæringa ikkje treng å sikte mot vitnemål, den vaksne lærande har rett til å

ta enkeltfag eller dei delane av faget ein har behov for. Den enkelte kommune har difor større fridom i organiseringa av grunnskuleopplæringa for vaksne enn for born og ungdom (Ianke et al., 2013, s. 10). I tillegg til læreplanen, vart praksisen planlagt utifrå dei valte teoretiske perspektiva og utifrå den kompetansen eg har opparbeida gjennom erfaring og opplæring som drama/teaterpedagog.

Innhald

Eg prøvde å utforme ein praksis med tema som kunne ivareta:

- prosjektet sin eigenart som kunstdidaktisk arbeid med drama/teater og livsforteljing
- overordna mål med opplæringa gjennom å vere forankra i mål frå gjeldande læreplan
- deltakarane sine behov og føresetnader (Baltzersen, 2014)

Her var det viktig å kommunisere med dagleg leiar og norsklærarar før oppstart, og høyre med dei kva tankar dei hadde om å arbeide med drama/teater og livsforteljing, og om dei hadde forslag til undertema som kunne vere høvelege i forhold til dei lokale måla dei hadde for opplæringa på læringscenteret. På bakgrunn av dette planla eg undervisningsøktene utifrå undertema som:

- Verbal og non-verbal kommunikasjon
- Å uttrykke seg sjølv i kjensler og kropp
- Å gje uttrykk for tankar og seie meininga si
- Å lære og kommunisere gjennom forteljing
- Korleis var det å kome til Norge?

Generelt sett var øktene lagt opp etter ein slik struktur: Introduksjon – leik – forteljing/dialog – dramaarbeid – refleksjon/dialog – avslutning.

Deltakarføresetnad (elev)

Deltakarføresetnader kan både dreie seg om forventning, kunnskap, erfaringar, evner, motivasjon og bakgrunn (Baltzersen, 2014). Ei av utfordringane med å kome inn i ein framand kontekst med ein kunstdidaktisk praksis, er at ein ikkje veit så mykje om deltakarføresetnadane frå før. Eg hadde møtt nokre av kvinnene gjennom det nemnde Solidaritetsforumteaterprosjektet som eg følgde i januar 2014. Slik visste eg at somme hadde

litt erfaring med drama og teater, og med nokre av dei praktiske arbeidsmetodane eg ville bruke. Dei fleste var nye på læringscenteret, og dei fleste hadde lite eller inga erfaring med drama. Dei norskspråklege ferdigheitene varierte ganske mykje mellom gruppe A og B, det var og store skilnadar innad i gruppene. Det som skapte mest uro for min del, var at eg visste så lite om bakgrunnen deira og kva dei eventuelt bar med seg av sterke, dramatiske, og kanskje traumatiske erfaringar. Kvinnene kom hovudsakleg frå Pakistan, Tyrkia, Afganistan, Marokko, Somalia, Irak og Etiopia, men eg visste ikkje kor mange som hadde eller hadde hatt flyktningstatus. Dette var det ingen formell oversikt over på læringscenteret heller. Kor utadvente og opne ein er kan variere mykje mellom deltakarane, og dette kan og hengje saman med klassemiljø og gruppedynamikk. For meg var det eit behov å møte deltakarane mange nok gongar til å bli kjende med dei og til at dei kunne bli kjende med meg. Eg tenkte at det var viktig å stille spørsmål utifrå tema som ga rom for sterke forteljingar, men óg rom for det humoristiske og kvardagslege. Det å innvitere deltakarane til å medverke i ein skapande prosess med å dele og iscenesetje eigne livsforteljingar skapte mange spørsmål som var tilstade under heile prosessen: Ville eg gå utanfor rammene for min eigen kompetanse i dette arbeidet? Kunne eg setje i gong prosessar i den enkelte som eg ikkje ville kunne kome i møte på ein profesjonell måte? Kva om somme av deltakarane ikkje hadde føresetnadar for å arbeide med dette, eller opplevde seg pressa til å utlevere seg sjølv? Desse spørsmåla gjekk eg inn i feltet med, og denne uvissa er noko av grunnen til at den etiske dimensjonen ved prosjektet kjendes særskilt viktig.

Vurdering

Det kunstdidaktiske arbeidet har, som nevnt under Innhald, inkludert dialog og refleksjon. I klasserommet kunne refleksjonane skje td. etter ei enkelt dramaøving som del av dialogen i klasserommet. Somme tider spurde eg deltakarane om kva dei syns om det vi hadde gjort, kva dei tenkte, følte og opplevde at dei lærte. Refleksjonssamtalar med leiar og norsklærarane var nyttige for å fange opp kva dei hadde observert, og korleis dei vurderte situasjonar som oppstod eller tema vi jobba med.. Lærarane sine refleksjonar, og somme tider observasjonar, kunne hjelpe meg til å vurdere situasjonar som oppstod. Elles ville mi evne til å vurdere betydinga kome mot slutten av praksisen, i skrivinga av rapporten, når eg kunne sjå tilbake på den kunstdidaktiske praksisen i klasserommet og framsyningsarbeidet. Dette er tydelegare utdjupa i metodekapittelet, under 2.3. *Forskarrolle* og 2.4. *Metodar*.

Arbeidsmåtar

Metodane eg har brukt frå drama/teaterfeltet er i stor grad henta frå teatermetodane til Augusto Boal (Boal, 2000; Engelstad, 2001) Det inkluderer innleiande øvingar som ”spegling”, ”mime på stikkord”, ”colombiansk hypnose” etc. (Engelstad, 2001) for å førebu kropp og sinn til å arbeide med bildeteater. Ulike formar for leik har blitt brukt som oppvarming og start på kvar økt. Bildeteater, eller tablåarbeid, har vore ein sentral arbeidsmetode. Dette inkluderer ”statueforming”, ”tablå” og ”dynamisering” av tablå på ulike måtar. Ekkoteater (Ulvund, 2012, 2013) er og ein metode vi har brukt for å få fram og utforske somme av forteljingane. Deltakarane har veksla mellom å vere tilskodar og deltakar i dramaarbeidet. Eg ser mi rolle i dette arbeidet som ein *fasilitator*², og har med det prøvd å legge til rette for deltakarane si medverking i ein dialogisk og skapande prosess, der dei kan utforske eigne livsforteljingar saman med dei andre i gruppa. I tillegg til å planlegge forløpet, måtte eg strebe etter å gå inn i praksisfeltet med ei opa og undrande haldning, vere lyttande til den einskilde deltakar, gruppene og dei tilsette for å kunne endre og tilpasse praksis etterkvart. Dette er viktige eigenskapar hjå ein fasilikator (Pendergast & Saxton, 2009, s. 5), og viktig for å kunne vurdere kva betydning praksisen kunne ha for deltakarane i opplæringskonteksten.

² Merriam-Webster: *facilitator*: one that facilitates; *especially* : one that helps to bring about an outcome (as learning, productivity, or communication) by providing indirect or unobtrusive assistance, guidance, or supervision.

2.0. Metodologi og vitenskapsteori

I dette kapitlet vil eg gjere greie for prosjektet sitt vitenskapsteoretiske og metodologiske grunnlag, og kva forskingsstrategiar og forskingsmetodar som er blitt brukt i den praktiske gjennomføringa av undersøkinga.

2.1. Hermeneutisk og fenomenologisk ontologi³

I boka *Historie, forståelse og fortolkning* (Krogh, 2003) trekkjer filosofiprofessor Thomas Krogh fram sentrale omgrep frå den tyske filosofen Hans- Georg Gadamer. Gadamer er representant for ein *hermeneutisk* ontologi. Han tek utgangspunkt i at forståing og meiningssøking er eit grunnleggjande trekk ved det å vere menneske, og noko som går føre for metode, uansett vitenskap. Behovet for fortolking og forståing dukkar opp ved alle former for menneskeleg kommunikasjon (Krogh, 2003, s. 229). Vi møter alltid verda med ei førforståing, eller fordomar, utfrå vår forståingshorisont. Vi kan aldri få full oversikt over vår eigen horisont, eller bryte ut av den. Men horisonten vår justerer seg kontinuerleg i møte med det nye og framande, gjennom korrigering av fordomane våre (Krogh, 2003, s. 248). På den måten endrar forståinga seg i ein open prosess, ein hermeneutisk sirkel, eller spiral, som går gjennom stadig nye felt. Dette kan igjen danne ny førforståing for vidare innsikt (Krogh, 2003, s. 259). Ein kan seie at den hermeneutiske sirkelen som modell for korleis vi utviklar forståing byggjer på eit dialogisk prinsipp, fordi vår forståing er leia av tanken på å ville forstå noko nytt. Forståing kan og sjåast som ein relasjon mellom spørsmål og svar, fordi det fins ikkje noko utsagn som ikkje kan forståast som svar på eit spørsmål (Lægreid, Skorgen & Hagen, 2001, s. 14). Fortolkinga innber og ei sjølvbevisst vurdering av kva som trer fram som framand og kjent for meg i møte med det som er nytt. Som forskar i eit praksisfelt entrar eg feltet med ei førforståing, og det er viktig å vere medviten og reflektert rundt korleis eins eiga førforståing påverker spørsmåla eg stiller og mitt fortolkingsarbeid undervegs i gjennomføring av undersøkinga og presentasjonen av den.

Den franske filosofen Maurice Merleau- Ponty er ein av dei viktigaste representantane for fenomenologi, ein ”kroppens og sansningens fenomenologi” (Bale & Bø-Rygg, 2008, s. 254). I essayet ”Cezannes tvil” (1948), presentert i boka *Estetisk teori. En antologi* (Bale & Bø-Rygg, 2008) skildrar Merleau-Ponty vesentlege trekk i eit *kroppsfenomenologisk*

³ Store norske leksikon: *Ontologi*, læren om det som er eller finnes, også beskrevet som læren om værensformer og væremåter.

utgangspunkt for våre eksistensvilkår. Det er gjennom kroppen og sansane vi møter verda, og det er eit mål å unngå motsetnadane mellom sansane og intellektet (Bale & Bø-Rygg, 2008, s. 257). Målet er å skildre røyndomen slik den er, og ikkje forenkle naturen gjennom vårt arbeid for å forstå den. Merleau- Ponty hevdar at: ”Vi persiperer ting, vi når til forståelse av dem, vi er forankret i dem, og det er på dette fundamentet av ”natur” vi konstruerer vitenskaper” (Bale & Bø-Rygg, 2008, s. 258). Det er gjennom ei rik skildring av enkelte fenomen at andre sider eller andre fenomen kan tre fram. ”Når fargen er på sitt rikeste, er formen på sitt fulleste (Bale & Bø-Rygg, 2008, s. 260). Difor er ei praktisk anvendinga av fenomenologien ”...A philosophical “method/practice” of observing, recording, and interpreting “lived experience” through vivid and detailed descriptions” (Magrini, 2012). Gjennom rik og detaljert skildring kan den sanslege og kroppslege erfaringa bli trekt inn i forståinga. I fenomenologisk skrivning er det vanleg å nytte narrativ for å trekke lesaren inn i ei fullare forståing av eit fenomen (Alvesson & Sköldberg, 2009, s. 115). I narrative undersøkingar er dette ein naturleg måte å presentere forskingsmateriale på.

Teolog og professor Jan- Olav Henriksen skriv i boka *Pedagogikkens mange ansikter* (Steinsholt & Løvlie, 2007) om dialog som kjernen i nærleiksetikken hjå den jødiske filosofen Emmanuel Lévinas kan sjåast både som del av ein fenomenologisk og hermeneutisk filosofi, samstundes som han kjem med ein kritikk av nokre utgangspunkt fenomenologien byggjer på. Når forståing spring ut av våre erkjennelsesinteresser, våre behov og begjær, og vi møter verda gjennom kroppen som utgangspunkt, er det vi og vår forståing som er det første og grunnleggjande. Med denne tilnærminga blir verda noko for meg, noko eg skal ordne, forstå og gripe. Mennesket sine intensjonar, behov og begjær vert dermed det som kjem ”først” (Henriksen, 2007, s. 528). Problemet er at etikken då vil kome i andre rekke, og ikkje ta omsyn til at ein grunnleggjande del av eksistensen er at eg *deler* med Den Andre. Viss forholdet til andre mennesker er bestemt av mitt behov eller begjær, då bestemast ikkje Den Andre ut frå seg sjølv, men ut frå meg og mitt. Den Andre vil altså framstå for meg utifrå det eg allereie møter han eller henne med, og eg er ikkje verkeleg open for Den Andre som ein som er radikalt annleis (Henriksen, 2007, s. 529). Lévinas brukar uttrykket *Den Andres ansikt*, som eit uttrykk for at møtet med Den Andre kallar på mitt etiske ansvar ovanfor han eller henne. For å verkeleg stadfeste eit menneske sin eksistens og uendelege verdi, må eg møte Den Andre sitt andlet (Levinas, 2000, s. 10). Slik meiner Lévinas at etikken må kome før alt anna. ”Etikken kan ikke begrunnes ontologisk, i stedet skal ontologien begrunnes etisk” (Henriksen, 2007, s. 528). Lévinas etikk vert kalla nærleiksetikk, og her spelar dialog ei

sentral rolle. Det er kun i eit dialogisk møte ein verkeleg kan ta inn annleisheita til Den Andre utan å verte truga av den (Levinas, 2000, s. 33), og slik verkeleg ha moglegheit til å stadfeste Den Andre sin eksistens og uendelege verdi.

2.2. Praksisleia forskning i eit performativt paradigme

Forskningsparadigmer er menneskelege konstruksjonar, og mi undersøking kan karakteriserast som både kvalitativ og performativ forskning. Eg vel å halde meg til Haseman si avgrensing, der han skiljer ut performativt forskningsparadigme frå det kvalitative og kvantitative paradigmet (Haseman, 2006; Ulvund, 2013). Hovudforskjellen er at i eit performativt paradigme kan det kunstnariske materialet utgjere dokumentasjon og presentasjon av forskningsmaterialet:

”...reporting in this paradigm occurs as rich, presentational forms (...) And so when research findings are made as presentational forms they deploy symbolic data in the material forms of practice; forms of still and moving images; forms of music and sound; forms of live action and digital code.” (Haseman, 2006, s. 5)

Professor Bjørn Rasmussen skildrar dette som at kunstprosessen i seg sjølv er ein språkleg meiningsskapande forskningsprosess, det han kallar altså *presenterende kunnen*. Det kunstneriske arbeidet blir her sett på som ei eiga språkform som framstillast gjennom symbolske data. Den praktiske eksamen som vart halden på HiOA 27 mai 2015 fungerte som ein presentasjon av viktige tema, oppdagingar og refleksjonar frå forskingsreisa gjennom teateret sine verkemiddel. Framsyninga bygde på det praktiske arbeidet eg hadde gjort i klasserommet saman med innvandarkvinnene, og slik fekk vi dokumentert kva metodar praksis hadde bestått i, td: forteljing, bildeteater, musikk og dramaleik. Vidare fungerte framsyninga som ein viktig symbolsk og visuell dokumentasjon av korleis samhandlinga hadde vore mellom meg som forskar og innvandarkvinnene som deltakarar, og kva forskarinnstilling eg hadde teke med meg inn i møtet med deltakarane.

2.2.1. Praksisleia forskning

I denne undersøkinga har den kunstdidaktiske praksisen i ein praksiskontekst vore heilt sentral for å kunne svare på problemformuleringa, og dette er ein viktig grunn til at eg kallar undersøkinga for *praksisleia forskning* (Ulvund, 2012, s. 56). Førsteamanuensis Marit Ulvund (Ulvund, 2012, 2013) framhevar at eit praksisleia forskingsprosjekt består av tre

komponentar: praksis, praksiskontekst og teori. Gjennom relasjonen mellom desse komponentane kan ein kalle fram og samanstillе dei ulike formene for kunnskap som er tilstades (Ulvund, 2012, s. 52). Mykje av denne kunnskapen er taus og kroppsleg basert, og i relasjonen mellom desse komponentane kan ein løfte denne kunnskapen til reflektert og forskingsbasert viten. Når forskaren går inn i konteksten med ein praksis slik eg har gjort i denne undersøkinga, medfører det ei grunnleggjande fenomenologisk forskarinnstilling (Ulvund, 2012, s. 54). I boka *Forestilling, framføring, forskning. Metodologi i anvendt teaterforskning* (Gjærum & Rasmussen, 2012a) skriv Professor Bjørn Rasmussen at i praksisleia forskning kan problemformuleringa vere ”ustabil” så lenge den praktiske utforskinga pågår (Rasmussen, 2012, s. 43). Dette har med å vere open for at viktige tema og fokus skal få kome fram i møte med praksiskonteksten. Eg har søkt å arbeide ut frå openheit og ynskje om til å ta imot innspel frå praksisfeltet, og slik la meg leie av praksis gjennom heile prosessen. Dette gjenspeglar seg i problemformuleringa, der eg vil gå opent ut og la møta og erfaringane frå praksisfeltet kaste lys over kva betyding det kunstdidaktiske arbeidet kan ha for innvandrar kvinner i ein vaksenopplæringskontekst.

2.2.2. Relasjonell kunnen⁴

Rasmussen legg ein grunn for kunstbasert og praksisleia forskning, gjennom å sjå kunsten som ein kunnskapsmåte som er kjenneteikna av eit relasjonelt, dialogisk og økologisk syn på korleis meinings- og kunnskapsdanning (Gjærum & Rasmussen, 2012b, s. 14). Vi utviklar kunnskap i og gjennom relasjonar. Det å gå inn i ein praksiskontekst, er ein møtesituasjon der alle som deltek er med å påverke kvarandre gjensidig (Rasmussen, 2012, s. 31). Kunnskap er altså noko vi skaper saman gjennom vår interaksjon og deltaking. Kunnskapssynet Rasmussen talar for er eit heilskapleg kunnskapssyn, som består i ulike subjektive og objektive kunnskapsformer: *erfaringskunnen, ferdighetskunnen, presenterande kunnen og påstandskunnen* (Rasmussen, 2012, s. 33-35). Det er i samspelet mellom kunnskapsformene at ein får eit heilskapleg kunnskapssyn som ikkje skiljer mellom kropp og intellekt, forskarsubjekt og forskingsobjekt eller teori og praksis. Dette vert bunde saman til ein heilskap, som utgår frå erfaring og handling som dei viktigaste byggjesteinane. I eit slikt utgangspunkt for forskingspraksis er det ikkje ”forskarsubjektet” som forskar på deltakarane som ”forskingsobjekt”, fokuset er relasjonane mellom dei ulike deltakarane i forskingsprosjektet. Ein kan ikkje representere den eine eller

⁴ Rasmussen nyttar ordet *kunnen* (knowing) som alternativ til *kunnskap* (knowledge) for å framheve verdien av *kunnskapshandlinga* framfor *kunnskapproduktet*.

andre part ”som den er” ut over møtesituasjonen. Rasmussen skriv at: ”Teater kan generere mening og kunnskap – først og fremst den som skapes relasjonelt i produksjonen, deretter den som eventuelt relasjonelt skapes med et publikum” (Rasmussen, 2012, s. 39). Eg vel å inkludere tilskodarperspektivet i den relasjonelle meiningsproduksjonen sidan det kunstdidaktiske arbeidet innebar ei teaterframsyning for eksternt publikum i fase to av prosessen.

2.3. Forskarrolle

I denne undersøkinga har eg valt å nytte to forskingsstrategiar som er vanlege i eit praksisleia forskingsarbeid der forskaren er deltakande i praksisfeltet. Det er rolla som *reflekterande praktikal* i ei *narrativ tilnærming*.

2.3.1. Reflekterande praktikal

Donald Schon nyttar omgrepet ”den reflekterte praktikal” om korleis ein kan forske i eigen praksis med mål om å forbetre den gjennom refleksjon på ulike nivå. Denne forskingsstrategien har sitt opphav i at kunstnarar, lærarar og andre praktikalrar utøver sitt virke ut frå ei form for viten som ofte er ”taus”, men like fullt i verksemd gjennom praktikalren sine ferdigheiter. Alt som medverker til å forme vår praksis og profesjonelle atferd anten det er kunnskap av praktikal, teoretikal eller eksistensiell art, kallar Schon ”knowing- in- action” (Schon, 1983, s. viii). Eg planla den kunstdidaktiske praksisen utifrå mine erfaringar med dramaundervisning og spesielt forteljarkunst, ekkoteater og bildeteater. Eg har gått utifrå eit teorigrunnlag hovudsakeleg knytt til narrativ teori og praksis, performanceteori, anvendt drama/teater og læreplanverket Kunnskapsløftet. Dette er eksempel på min ”knowing-in-action” i planleggingsfasen (Fig.2). Dei intuitive vala ein gjer i samspel med praksis er ofte basert på erfaringar og ferdigheiter, det Schon kallar ”reflection-in-action” (Schon, 1983, s. 49). Døme på dette er år ein gjer endringar i undervisningssituasjonen, i samspel med dei behova eller situasjonane som oppstår i praksis. ”Reflection-on-action” viser til det å evaluere eller tenke attende på praksisen i forhold til vår ”knowing-in-action”, for å vurdere effekten eller endringar i praksis som igjen kan leie til større effektar (Schon, 1983, s. 277). Gjennomføring av praksis har reist nye spørsmål som har ført meg tilbake til teori og vidare inn i djupare og meir filosofisk informerte refleksjonar. På denne måten kan denne forskingsstrategien framstillast som ein hermeneutikal sirkel, der dei ulike refleksjonsnivåa påverkar kvarandre og formar utviklinga av praksis (Fig. 2.). Professor i Drama and Theatre Education, Jonothan Neelands, tek utgangspunkt i Schon sine omgrep om

den reflekterande praktikal, men utvider det med omgrepet *reflexivity-in-practice*”, fordi ei slik forskarrolle inneber ein tydeleg etisk dimensjon i møte med praksiskonteksten (Neelands, 2006, s. 18). Neelands framhevar at det er ei etisk nødvendighet å forme eit partnerskap av stemmer og at forskaren er sensitiv for å representere dei ulike stemmene og ivareta verdigheita deira (Neelands, 2006, s. 20). Det er viktig med systematiske moglegheiter for dialog om prosessen og fortolkingane av læring og undervisning mellom dei ulike involverte, og skape refleksjon på alle refleksjonsnivåa. Ved å gje rom for dialog om forskning- og undervisningsprosessen og fortolkingane av dette mellom dei ulike involverte, vil desse dialogane forme refleksjon, fortolking og modifikasjon over den pågåande praksisen (Neelands, 2006, s. 19). ”Reflexivity-

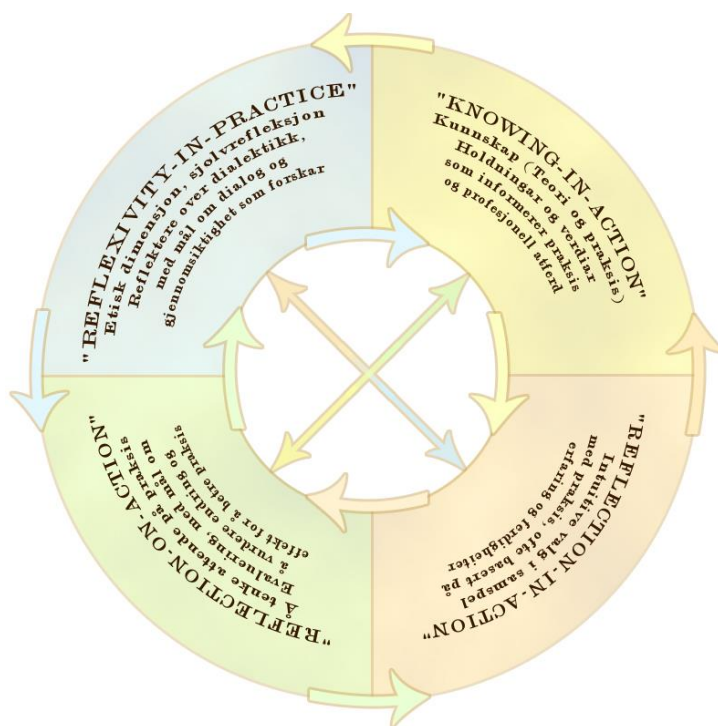


Fig.2 Reflekterande praktikal som hermeneutisk sirkel

in-practice” inneber at ein har som mål å vere gjennomsiktig i forhold til dei valga ein gjer som forskar. Det er eit mål å synleggjere dialektikken mellom dei som er direkte eller indirekte berørt av innhaldet i praksisen, og late dei vere med å forhandle om innhaldet i praksis (Neelands 2006, s. 20).

2.3.2. *Narrativ tilnærming*

I ei rolle som reflekterande praktikal, er det vanleg å nytte praksisforteljingar som ein måte å gje innsyn i praksisen (Baltzersen,

2014). Dette fell saman med måten ein kan bruke forteljingar på i ei narrativ tilnærming. I ei narrativ tilnærming [eng. narrative inquiry] er det rom for at forskaren ser på seg sjølv som ein forteljar (Chase 2005, s. 657). Det å gjere utval for kva ein skal presentere er ein del av forskaren sin eigen narrative aktivitet, og det mest vanlege er å fortelle utifrå seg sjølv som førsteperson. Forskaren si stemme ”... speaks different from but not disrespectfully of the narrators voice (Chase 2005, s. 664). Chase løfter fram at det er knytt eit etisk ansvar, som må vere ein del av forskaren sin metodekritikk, å vurdere kor mykje informantane sine stemmer faktisk får kome fram. I denne undersøkinga kjem deltakarane sine stemmer tydelegast til stades gjennom

sitat og utdrag frå intervju og samtalar. Det er og viktig å la dei kome til orde gjennom skildringane eg gjer i min eigen narrative aktivitet, først og fremst i narrativa eg skapar i teksten. Som tidlegare nemnt, vert desse skilt ut i teksten gjennom lyseraude tekstboksar. Eg ynskjer å formidle mine erfaringar og opplevingar til lesaren i poetisk form (Chase, 2005, s. 665) gjennom forteljinga som symbolsk representasjon av mine personlege og profesjonelle erfaringar, og vonar det opnar for at lesaren kan leve seg inn i og gjere eigne fortolkingar av teksten.

2.4. Metodar

2.4.1. Deltakande observasjon

I forskingsprosjekt som fokuserar på menneskeleg atferd og prosessdata over tid, er observasjon ein eigna metode. Når forskaren er opptatt av meiningsinnhald og intensjon, er ulike former for samtale- og intervjudata ein god måte å undersøkje dette på. Ikkje minst er det veleigna å kombinere dette med observasjonane for å fange opp samanfall og moglege diskrepans mellom det som vert sagt og atferda/handlingane. Professor Aud Sæbø hevdar at den viktigaste reiskapen ein brukar i observasjon, er å gjere fortløpande feltnotat/observasjonsnotat (Sæbø, 2012, s. 170). I denne undersøkinga er det eg som har leia det kunstdidaktiske arbeidet, og delteke i samspelet med deltakarane på læringscenteret. Eg har dermed vore deltakande observatør, noko som gjer det utfordrande å gjere observasjonsnotat undervegs (Sæbø, 2012, s. 173). Spesielt i fase ein, det kunstdidaktiske arbeidet i klasserommet, hjalp det å på førehand skrive ut planen eg hadde for undervisningsøkta, og notere stikkord i den undervegs. Men dialogane og det skapande arbeidet vi gjorde saman kravde som oftast at eg var heilt og fullt tilstades, og då kunne det opplevast kunstig og forstyrrende å måtte skrive ned observasjonar undervegs. Løysinga for meg vart å aktivt bruke diktafon som ein måte å lese inn observasjonsnotata på. Etter at ei undervisningsøkt var avslutta, brukte eg litt tid i pausa til å gå rundt i klasserommet og lese inn kva inntrykk eg hadde fått frå arbeidet, kva respons deltakarane hadde gjeve gjennom aktivitet, kjensleuttrykk og sitat. Eg skildra hendingar eg hadde lagt merke til, og gjenfortalde kva narrativ som hadde kome fram og kven av deltakarane som hadde fortalt det. Undervisningsplanen og evt. stikkord vart til god hjelp for å gjenkalle forløpet. Ved å gå igjennom øving for øving, kom det fram detaljar og hendingar som vart utelatt i mitt

umiddelbare opplevde heilskapsinntrykk. Dei innleste observasjonsnotata vart transkriberte same dag eller kort tid etter at observasjonane hadde blitt gjort. Dette skapte større distanse til materialet, og hjalp meg å skilje observasjonane frå fortolkingar og refleksjonar. Utifrå observasjonane og hendingar i praksis, har eg skapt narrativ/praksisforteljingar som både er brukt som empiri i teaterframsyninga og i denne skriftlege avhandlinga.

2.4.2. Feltarbeidstekstar og praksismetodar

Sæbø nyttar omgrepet *feltarbeid* når ho refererar til samtalar og intervju som går utover sjølve undervisningssituasjonen (Sæbø, 2012, s. 167). Ulvund brukar omgrepet *feltarbeidstekstar*, og byggjer på ein vidare definisjon av kva *tekst* er. Å nytte praksismetodane som forskingsmetodar er i tråd med forskning i eit performativt paradigme (Haseman & Mafe, 2009). Det vil seie at materiale som kjem fram av praksismetodane er opent for fortolking, og er del av feltarbeidstekstane (Ulvund, 2012, s. 62). Dei viktigaste praksismetodane - og materialet som kjem fram av dei i denne undersøkinga- er forteljing, ekko- og bildeteaterarbeid, samtalar/sitat og refleksjonar.

Forteljing

Innvandrarkvinnene sine forteljingar er grunnlaget for dette arbeidet. Desse har kome fram på ulike måtar gjennom det praktiske arbeidet. Utgangspunktet har ofte vore spørsmål som eg har stilt utifrå mi undring, og utifrå mitt ynskje om å bli meir kjend med deltakarane. Spørsmål som vart stilte var til dømes: Korleis var det å reise frå heimlandet? Korleis var det å kome til Norge? Etterkvart som prosessen ga meir innsikt i deltakarane si livsverd, og det utkrystalliserte seg tema som verka meir eller mindre interessante for dei, kunne eg planlegge nye spørsmål for øktene vidare i det kunstdidaktiske arbeidet. Forteljingane kunne og kome fram spontant som del av arbeidet med å iscenesetje forteljingane gjennom ekko- og bildeteaterarbeid.

Ekkoteater og bildeteaterarbeid

Ekkoteater er ein måte å jobbe kollektivt med å iscenesetje erfaringane vi deler i ei livsforteljing (Ulvund, 2012, s. 51-52). Ekkoteaterprosessen kan delast inn i fem fasar:

a) gjenkalling av erfaringa, b) narrativ, c) drama, d) framføring, e) evaluering (Ulvund, 2013, s 180- 190). Fase a) og b) fungerer som ein form for narrativt intervju, der fasilitator/lærer stiller spørsmål for å finne detaljar som er naudsynte for iscenesetjinga. Til dømes: Når

skjedde dette? Kven var dei viktigaste personane som var involvert i denne forteljinga? Kva består handlinga av? Kva er start, hovuddel og slutt? Kva skjedde vidare? osv. I del c) går forteljaren over i ei regissørrolle, der det vert gjort val for kven av dei andre deltakarane som speler dei ulike rollene og kva instruksjonar dei bør følgje, samt val i forhold til rom, verkemiddel og regi. Sjølv om ein tek utgangspunkt i forteljaren, er dette ein kollektivt skapande prosess, der dei andre kan medverke aktivt til kva val som vert tekne. Iscenesetjinga går over i fase d) framføring. Dette kan bli gjort ein eller fleire gongar. Forteljaren kan til dømes kome med innspel til noko som burde endrast, eller ein kan prøve ut ulike måtar å forsterke og estetisere forteljinga gjennom verkemiddel som spelestil, kontrast, tempo, rytme, osv. Ekkoteaterprosessen avrundast med ein evalueringsdelen (e) der ein reflekterer og samtalar med utgangspunkt i det praktiske arbeidet.

Noko av fasen som Ulvund nyttar til å skildre ekkoteaterprosessen er overførbar til bildeteaterarbeidet. Den største forskjellen i denne praksisen, var at bildeteaterarbeidet som regel føregikk i mindre grupper, der forhandlingane og vala vart tekne innad i kvar gruppe. Her var ikkje eg like aktiv i forhold til å kome med forslag som når eg leda arbeidet i ekkoteaterprosessen. Bileta som kvar gruppe lagde med seg sjølv som materiale, vart vist for dei andre i klasserommet og danna utgangspunkt for fortolkingar og refleksjonssamtale i plenum. Når vi skulle vidareføre bildeteatermateriale frå fase ein over i ei teaterframssyning i fase to, vart eg meir aktiv i arbeidet med komposisjon og tydeleggjering av bileta vi valde saman. I tillegg til tablå eller ”frysbilder” i gruppe, inkluderte bildeteaterarbeidet andre aktivitetar som er meir øvelsesbaserte i sin karakter, det som gjerne kallast innleiande øvingar for å førebu til arbeidet i bileter (Engelstad, 2001). Til dømes leik, speiling, mime og statueforming.

Refleksjonssamtalar / sitat

Eg har hatt refleksjonssamtalar med dei ulike aktørane som vart involvert i det kunstdidaktiske arbeidet i denne undersøkinga, og dette er ein viktig del av feltarbeidstekstane. Refleksjonssamtalane med deltakarane er ein del av dialogen vår, kunne dreie seg om deira opplevinga av undervisinga, eller refleksjonar utifrå det kunstnariske materialet vi skapte saman gjennom praksismetodane. Mange refleksjonssamtalar har oppstått spontant med både lærarar og deltakarar, også utanfor undervisningskonteksten som til dømes i pauser og når eg har blitt

med på andre aktivitetar i læringscenteret sin regi, eller på t-bana. Noko av dette vart dokumentert skriftleg i ettertid, på linje med observasjonane mine.

Eg har valt å trekke inn stemmer frå publikum, for å diskutere kva betydning ei teaterframsyning kan ha i dette arbeidet. Dette har eg sett som vesentlege for å tilføre perspektiv som får fram ulike sider ved prosjektet, og som ledd i å motverke sjølvbekreftande praksis og nå størst mogeleg grad av intersubjektivitet (Sæbø, 2012, s. 178). Det er viktig å streke under at dette er *enkelte* stemmer. Eg har ikkje metodisk belegg for å uttale meg generelt om publikum si oppleving og synspunkt på framsyninga. Utvalet er likevel gjort i tråd med dei oppfatningane eg fekk gjennom min deltakande observasjon som aktør i framsyninga, og tilbakemeldingar frå tilskodarar gjennom samtalar og meldingar som ikkje er sitert i denne avhandlinga. Dei som er blitt sitert i den skriftlege avhandlinga, men som ikkje har skrivne under eit samtykkeskjema, er blitt spurt om godkjenning før publisering. Sitat frå samtalar vert henvist på denne måten: *Samtale, leiar/lærar/navn, dato.*

2.4.3. Semistrukturerte intervju og samtaleintervju

Deltakarane på læringscenteret er dei viktigaste stemmene for å kunne svare på kva betydning det kunstdidaktiske arbeidet med livsforteljingar og drama/teater kan ha for innvandrar kvinner i ein vaksenopplæringskontekst. I denne undersøkinga verka det naudsynt og riktig å kombinere intervju med andre metodar, fordi dei norskspråkelege ferdigheitene varierte i så stor grad mellom deltakarane. Bakdelen med intervju for denne deltakargruppa er at sidan dei norskspråkelege ferdigheitene varierer, kan nokre informantar ta større plass eller kjem meir til orde enn andre. Dette viser seg gjennom avhandlinga, ved at nokre namn går oftare igjen i siteringa enn andre.

Basert på frivilligheit og tilgjengelegheit vart ni av deltakarane sett saman i ei fokusgruppe som deltok i eit semistrukturert gruppeintervju 15. juni 2015. Desse ni verka som eit representativt utval av di det var god variasjon mellom grad av deltaking, erfaring med drama/teater og kor lenge dei hadde vore på læringscenteret. I teksten refererer eg til dette som *Gruppeintervju, 15.6.2015*. Same datoen hadde eg eit semistrukturert intervju med ein enkelt deltakar som eg møtte seinare. Ho hadde vore med på heile prosessen, og hadde kome med refleksjonar undervegs i arbeidet som eg gjerne ville spørje nærare om. Eg refererer til dette i teksten som *Intervju, Cheydan, 15.6.2015*. Dei gongane eg hadde planlagde samtalar

med dagleg leiar og norsklærarane utifrå eit spesielt tema eller hendingar frå praksis har eg som oftast tatt det opp på diktafon og transkribert samtalane. samtalane som har fått denne karakteren og meir grundige bearbeidinga, har eg kalla *Samtaleintervju, leiar/lærar, dato* når eg viser til dei i kapittel 4. Tre norsklærarar har vore tilstades på læringscenteret i løp av undersøkinga. Norsklæraren i gruppe A kallar eg *Lærar A*. *Lærar B* har opplæringsansvar for gruppe B, medan *Lærar C* har litt mindre grupper frå desse klassene i tekstilarbeid, teikning m.m. Desse intervjuar har vore opne i sin karakter, for å la informantane gjere sine refleksjonar og assosiasjonar. Det er ikkje blitt brukt intervjuguide. Eg gjennomførte eit samtaleintervju med ei som var tilskodar på eksamensframsyninga. Dette intervjuet vart gjennomført 12. juni 2015, altså om lag to veker etter framsyninga. Eg referer til dette intervjuet som *Samtaleintervju, Wilde, 12.6.2015*.

2.4.4. Refleksjonsnotat

Mine egne refleksjonar har blitt dokumentert undervegs gjennom loggskrivning. Refleksjonane har kome utifrå mine spørsmål, og/eller blitt informert både av praksis og teori, slik eg har visualisert det i modellen for refleksiv praksis (sjå Fig. 2, s 23) Utifrå min eigen reflekterande aktivitet har eg modifisert og utvikla praksisen undervegs, og refleksjonane har vore sentrale i det å framstille mi eiga forskarreise og møte med deltakarane i eksamensframsyninga ”Mitt liv, mi forteljing. Eit møte med innvandrankvinner”.

2.4.5. Ethiske omsyn

I anvendt teaterforskning er forskaren interessert i å problematisere møter mellom den kunstneriske praksisen og den situerte konteksten (Gjærum & Rasmussen, 2012, s. 11). I dette er det og viktig å rette blikket mot seg sjølv. Forskingsstrategiane eg har valt framhever forskaren si medverking og påverkinga av feltet og forskinga, og dette tydeleggjer behovet for etisk (sjølv-) refleksjon. Det er sentralt å leggje til rette for gode etiske partnaraskap med konteksten ein går trer inn i som forskar og ivareta deira stemmer og verdigheit på best mogeleg vis (Neelands, 2006, s. 20). Eg melde prosjektet inn til godkjenning av NSD, og har samla inn skriftleg samtykke frå deltakarane, leiar og lærarar på læringscenteret. Det var imidlertid utfordrande å gjere akkurat dette pga. språkbarriera mellom oss og at mange ikkje kan lese så mykje norsk. Mange av deltakarane tek med seg skriftlege beskjedar heim for å få eit familiemedlem til å lese det viss dei ikkje forstår det sjølve. Dette vart problematisert av dagleg

leiar, som bistod med å redigere eit utkast som både var enkelt nok i språket og samstundes i tråd med krava frå NSD. Norskklæraren for gruppe A hjalp meg med å formidle informasjonen muntleg til deltakarane, slik at vi var tilstrekkeleg sikre på at dei vart informert på ein god måte og kunne føle seg trygge på det dei skreiv under på. Det vart og forklart at dei ikkje skulle bli presentert gjennom bilete og namn i rapporten, alle har difor blitt anonymisert gjennom å få namn som ikkje viser til deltakarar på læringscenteret, men likevel representerer dei ulike nasjonalitetane i gruppa.

3.0. Teoretiske perspektiv

3.1. Narrativ teori

Narrativ teori er eit fagfelt som rører ved fleire humanistiske vitskapsgreiner, som religionsvitskap, teologi, filosofi, psykologi, pedagogikk, sosiologi og tekstanalyse (Brok, 2012; Horsdal, 2012). Antropologisk forskning har skildra mennesket som *meningssøkande* (Hvalvik & Stordalen, 1999, s. 444). Det inneber at vi har behov for samanheng [eng. coherence] i dei erfaringane vi gjer oss gjennom livet, og samanheng mellom oss sjølv og verda som omgjev oss. I narrativ teori er det ein grunntanke at vi konstruerer meining ved å fortolke hendingar gjennom ein forteljande struktur, *vi skapar meining* gjennom narrativ. Professor Marianne Horsdal hevdar i forordet i *Tellings lives. Exploring dimensions of narratives* at dette er at dette er vår primære veg til å forstå og skape meining av vår eigen verden (Horsdal, 2012, s. forord). Å skape meining gjennom narrativ rører ved djupe, eksistensielle behov og er essensielt for vår sjølvforståing og identitetskonstruksjon. Dette medfører ei vesentleg betyding på individnivå, for kvar enkelt sitt personlege identitetsarbeid, og er ein grunnleggjande *hermeneutisk* operasjon. (Horsdal, 2012, s. 6) Samstundes har narrativ tydelege sosiale, kulturelle og politiske dimensjonar ved seg, og bygger dermed på eit *sosial- konstruktivistisk* sosiologisk perspektiv. Våre kulturelle og sosiale miljø har verknad på minna våre, og dette heng saman med våre fysiske rørsler i tid og rom. Narrativ inneber difor eit tydeleg *fenomenologisk* perspektiv. Dette speglar seg i Horsdal sitt forslag til ein narrativ teori som byggjer på tre komponentar: ein kroppsleg, ein kognitiv- emosjonell og ein sosio- kulturell komponent (Horsdal, 2012, s. 3).

3.1.1. Tre komponentar i narrativ teori: kroppsleg, kognitiv-emosjonell og sosio-kulturell

Livsforteljingar er kroppsleggjort erfaring. Mennesket er uløysleg knytt til det faktum at vi gjer våre erfaringane gjennom vår eigen kropp. Når vi deler ei forteljing, held vi oss til eit valt tidsrom der hendinga tok plass, og gjennom vår posisjon som forteljar eller lyttar er vi "...embodied and situated in space and time" (Horsdal, 2012, s. 33). Vi erfarer gjennom å bevege oss fysisk i rom og tid, og når vi deler ei livsforteljing med andre dekkjer vi eit tidsspenn, alt etter kvar vi vel å setje markørane for start og slutt. Sidan vi alle er individuelle, mobile kroppar, er vår livsreise per definisjon individuell og unik (Horsdal, 2012, s. 13). Dette representerer ei fenomenologisk tilnærming til narrativ, der det er ein grunnføresetnad og eit

ufråvikeleg utgangspunkt at vi møter og erfarer verda gjennom kroppen og sansane. Likevel er vi avhengige av andre menneskje for å skape meining gjennom livsforteljingar.

Horsdal grunnjev den kognitiv-emosjonelle komponenten i livsforteljingar utifrå nevrovitskap og psykologi, mellom annan basert på teoriar om *den sosiale hjerne* og *speilnevronar*. Skiljet mellom kognitiv utvikling og kulturell interaksjon vert mindre markert, og miljøet vert tillagt ei enormt viktig rolle i hjernen sin fysiske og sosiale utvikling (Horsdal 2012, s 41). Livsforteljingar tillét oss å kombinere kunnskap, sanseintrykk, kjensler og åtferd. Når vi lyttar til ein annan si historie, imiterer vi ofte ansiktsuttrykk, vi kroppsleggjer uttrykket (Horsdal, 2012, s. 25). Forteljingar vekker alltid emosjonelle reaksjonar, vi lyt respondere på ein eller annan måte til andre si personlege erfaring. Psykolog Jerome Bruner (1986, 1990), som gjerne vert knytt til narrativ pedagogikk og sosialkonstruktivistisk syn på læring, brukte omgrepet *vicarious experience* om dette. I nevrovitskapen knytas dette til eit system av speilnevronar som skaper resonans i hjernen og gjer det mogeleg for oss å lytte til fortellingar som om vi var ein del av den levde erfaringa (Horsdal, 2012, s. 26). For å vise empati, treng vi å leve oss inn i handlingane som er assosierte med dei kjenslene vi er vitne til (Horsdal, 2012, s. 25). Her kjem omgrepet *den sosiale hjerne* opp. Vår personlege erfaringar knyter spesifikk meining og kjensler til visse handlingar og hendingar, og vi knyter dette til forteljingane vi høyrer frå andre. Forteljingar kan lyfte oss ut av her-og-no perspektivet og førestellingsevna kan gjere det mogeleg for oss å reise i tid og rom i andre sine erfaringar og perspektiv. Soleis kan narrativ gje oss høve til å lære gjennom å identifisere oss med *andre si erfaring* og stadig lære noko nytt av andre forteljarar (Horsdal, 2012, s. 26-27). Livsforteljingane har difor tydelege sosiale dimensjonar.

Den sosio-kulturelle komponenten refererer til dømes til at det er eit potensielt rom mellom forteljar og lyttar som oppstår i forteljinga og inneber eit høve til å skape meining og relasjon saman (Horsdal, 2012, s. 1). Kommunikasjon i leik og narrativ gjer oss evne til å kjenne fellesskap og samhørighet med andre. Horsdal uttrykkjer samanhengen mellom meg og dei andre slik: "Our individuality is founded on, and intertwined with, personal relationships. We exist by virtue of others, and we did not give birth to ourselves (Horsdal, 2012, s. 3). Den vi *er* kan ikkje skiljast frå kven vi er *i relasjon med andre*. "We interact, therefore we are" (Horsdal, 2012, s. 117). Den sosio-kulturelle komponenten synleggjer at narrativ blir til i ei samhandling med andre menneskje og i samspel med andre narrativ. Dette er noko av det som utgjer ei tydeleg politisk side av narrativ.

3.1.2. Å skape meaning gjennom narrativ konstruksjon

Livsforteljingar er symbolske, språklege representasjonar av våre levde erfaringar (Horsdal, 2012, s. 25). Når vi fortel om ei livshending, vel vi ei byrjing og avslutning. Vi gjer seleksjonar for kva vi tar med eller utelét, og vi set forteljinga inn i eit *plot*, ein samanheng som fungerer som ”den raude tråden” i forteljinga (Horsdal, 2012, s. 15-16). Det er vi som konstruerer og konfigurerer narrativa og forhandlar om meaning gjennom å prøve ut ulike måtar å organisere delane til en heilskap. I dette er det viktig å forstå at livsforteljingar ikkje nødvendigvis handlar om eit menneske si ”livshistorie”, som frå fødsel til død. ”The physical journey we are travelling in life is individual, singular and unique, but numerous stories can be told about this journey” (Horsdal, 2012, s. 17). Sjølv om det er eit faktum at eit menneske sine livshendingar har funne stad i fortida, skjer det ei fortolking når vi fortel om dei. Livsforteljingar er opne for fortolking og difor *forhandlingsbare*. Den ibuande søken etter å kjenne meaning i tilvera og forstå oss sjølve som ein del av den, driv oss mot å prøve ut nye konfigurasjonar, plot og seleksjonar – nye måtar å fortelje på – for å skape samanhengar og finne alternative måtar å forstå erfaringane våre på. Det er ein dynamisk og ”...ongoing process, not a final achievement” (Horsdal, 2012, s. 70).

3.1.3. Narrative brot, koherens og kompetanse

To omgrep som peikar på kvifor livsforteljingar er viktige for mennesket si evne til å skape meaning, er *narrative brot* og *narrativ koherens*. Livsreise vår er ikkje kjenneteikna av stillstand, men av endring, rørsle og stadig nye hendingar som vi søker å integrerer inn i samband med vår forståing (Horsdal, 2012, s. 70). Evna til å skape narrativ koherens heng saman med evna til å integrere det fortidige med det temporære. Denne evna er knytt til *minnefunksjonen* vår. Minnefunksjonen vår er ein aktiv og konstruktiv prosess, og sinnet omorganiserer konstant gamle inntrykk og knyter dei saman med ny informasjon. Sansseintrykk, rørsler og hendingsforløp vert symbolisert og transformert til forteljingar som vi fortel oss sjølv og andre med mål om å formidle eit samanhengande narrativ til verda (Horsdal, 2012, s. 72). Difor er livsforteljinga ein språkleg og symbolsk representasjon av ei erfaring.

Horsdal forklarar kva narrativ koherens kan bety, og kva det medfører å ikkje klare å skape denne samanhengen: ”The (...) construction of narrative coherence ensures the feeling of meaning which is indispensable in negotiations between different emerging selves in changing circumstances. A loss of meaning and sense exposes us to chaos and makes us freeze” (Horsdal, 2012, s. 71-72). Viss vi vert for rigide i vår forståing av oss sjølv og verda, kan vi bli sårbare for store endringar eller hendingar som opplevast som motsetningar til det biletet vi har av oss sjølv eller verda. Fortolkingane kan bryte saman og etterlate individet til ei oppleving av kaos (s. 71). Vi kan dermed oppleve *narrative brot*. Sjølv om grad av fleksibilitet og evne til å handterer endringar og omveltingar varierer frå individ til individ, er det somme hendingar som kan gje så store narrative brot at vi ikkje klarar å handtere det på eiga hand. Traumatiske erfaringar kan gå ut over vårt autoetiske medvit [eng. autoetic consciousness], vår evne til å gjere mentale forflytningar i tid og rom gjennom minna våre (Horsdal, 2012, s. 71,13). Når vi ikkje klarar å integrere erfaringar frå fortida saman med notid, vert det vanskeleg å sjå kontinuitet i tilvera, og det kan både gå ut over evna til å sjå framover eller vere tilstade her og no. Det er sjeldan at kroppen og sinnet genererer presise bileter, lukter eller sanseintrykk frå fortidige hendingar. Men for menneskjer med PTSD eller posttraumatisk stresslidning [eng. post-traumatic stressdisorder], kan visse kjensler, bileter og sanseintrykk som er relatert til eit traume bli så djupt innprenta i sinnet at ein ikkje klarar å transformere erfaringa tilstrekkeleg om til symbolsk representasjon. Ein lever opp att hendinga som om det hende i notid, igjen og igjen. Dette er eit problem som kan skape stressreaksjonar i lang tid, kanskje tiår etter at ein vart råka av den traumatiske erfaringa (Horsdal, 2012, s. 72). Det å kunne vere tilstade her og no, å sanse, erfare og delta aktivt i det som skjer kan vere vanskeleg om notida vert oversvømt av forstyrrende og forvirrende fragment frå fortida eller av frykt for framtida. Når vi deler ei livsforteljing, gjer vi ei mental tidsreise, og evna til å gjere dette er, paradoksalt nok, knytt til opplevinga av å vere heilt og fullt tilstade her og no (Horsdal, 2012, s. 72).

Horsdal hevdar at det å praktisere livsforteljing kan støtte vår evne til narrativ integrering av erfaringar og narrative koherens. Det kan hjelpe oss med å bygge bru mellom fortid og notid, og gjere oss meir rusta til å handtere endringar og klare å integrere det i forståinga av oss sjølv og verda. I det vestlege samfunnet lever vi under stadig aukande informasjonspress- og mengde frå mange hald. Den historiske utviklinga mot urbanisering og sekularisering har medført større valfridom, raske endringar, mangfald og rotløyse (Ådnes, 2012, s. 42-44). Det å skape samheng ved å integrere dei ulike erfaringane i kulturen vert utfordra i slike samfunnsforhold og kan gjere den enkelte sitt identitetsarbeidet særskilt krevjande. Horsdal talar

difor for eit auka fokus på å utvikle narrativ kompetanse som del av ulike opplæringsamanhengar, ikkje minst læring i livslangt perspektiv (Horsdal, 2012, s. 2; 2010). Narrativ kompetanse er ulike kompetansar eller eigenskapar som er viktige for å skape mening. Horsdal kjem med forslag til ei konkretiseringa av desse eigenskapane, som inkluderer til dømes analytiske evner, evne til å forhandle mening, regulere kjensler og dialogisk kommunikasjon (Horsdal, 2012, s. 62-63). Delar av desse eigenskapane er individuelle evner, men mange av dei er knytt til mellommenneskeleg og sosiale ferdigheiter. I utvikling av narrative kompetanse er responderande interaksjon og grad av narrativ aktivitet i det sosiale miljøet heilt avgjerande. Dette kan vere eit viktig argument for å ta ein forteljarpraksis med fokus på levd erfaring inn i ulike opplæringsamanhengar.

3.1.4. Kulturelle symbolunivers og narrativ – politiske sider av narrativ og identitet

Søken etter samanheng og mening gjer uansett at livsforteljing som tema har vesentlege eksistensielle og religiøse dimensjonar. Religion og ideologiar si skildring av korleis verda ser ut og er blitt til, syn på historie, og forståinga av mennesket dannar rammeverk for ei heilskapleg tolking og forståing av verda. Slike overordna narrativ kan kallast universalforteljingar, rammeforteljingar eller ”den store forteljinga”. Religion og ideologiar har ein vital politisk dimensjon fordi det har potensiale til å vere eit avgjerande element i det *kulturelle symboluniverset* og individets identitetskonstruksjon (Hvalvik & Stordalen, 1999, s. 444-447). Når ei gruppe menneske over tid nedfeller erfaring, innsikt og forståing i bestemte ”system” og gjev det betyding og funksjon, skapar ein kulturen sitt symbolunivers. Språket vårt er ein del av dette symboluniverset (Svennevig, 2009, s. 25), det same er dei kulturelle forteljingane, skikkane og uttrykka vi blir fødd inni. Før vi utviklar verbalspråk, lærer vi å skape mening og samanheng gjennom å overta kulturen sitt symbolunivers. Ein er med andre ord ikkje fristilt frå omgjevnadane til å danne eit eige verdsbilete, ein overtek foreldre og kulturen sitt utkast til meningssamanheng. Vi vert ”...culturally embedded through participation in ”common” or ”cultural” spaces and acquire social and cultural meanings in communication” (Horsdal, 2012, s. 101).

Våre personlege narrativ og vår identitet blir til i eit samfunn med større kulturelle narrativ. Sosiolog Peter Berger seier at vi *internaliserer* symboluniverset i vår kultur. Etterkvart som vi veks opp og gjer egne erfaringar, oppstår det behov for å lage plass til dei ny innsikt og erfaring

i det symboluniverset vi har arva. Arbeidet med å vurdere, forkaste eller modifisere deler av kulturen sitt symbolunivers kallar Berger *eksternalisering* (Hvalvik & Stordalen, 1999, s. 445). Å skape meining er å integrere våre narrativ i eit samspel med kulturen, og det er i ein slik prosess vi skaper vår sjølvforståing, og får tilhørighet i eit kulturelt fellesskap. Forståing og identitet blir til i ein fortolkingsprosess, eit samspel mellom erfaringa (del) og kulturens symbolunivers (heilskap). I dette blir verken del eller heilskap ståande upåverka. Når kvart individ integrerer sine erfaringar og gjer symboluniverset til sitt, er ho med å skape symboluniverset på nytt (Hvalvik & Stordalen, 1999, s. 446). Alle blir derfor med å prege kulturen som igjen vert overført til neste generasjon etc. Denne personlege integreringsprosessen er viktig for at den enkelte skal etablere sin eigen forståing av seg sjølv, og gå ifrå ei heteronom (utanfråstyrt) til autonom (sjølvstyrt) livsform for å bli eit harmonisk og vel fungerande menneskje.

Horsdal etterlyser fleire eksempel på pedagogiske intervensjonar som kan undersøke betydinga av narrativ i ein pedagogisk kontekst (Horsdal, 2012, s. 69). Det har eg gjort gjennom det kunstdidaktiske arbeidet med livsforteljingar i ein vaksenopplæringskontekst for innvandrarvinner. Narrativ teori har vore ein viktig del av grunnlagstenkinga i dette arbeidet, men det involverer òg eit grunnlag basert på estetisk teori og praksis. Noko av dette grunnlaget er presentert i kapittel 2, *Metodologi og vitenskapsteori*. Vidare vil eg gje ei nærare utgreiing av det estetiske grunnlaget gjennom teoretiske og praktiske perspektiv frå samtidskunstdidaktikk der eg i hovudsak vil bruke teori frå Boel Christensen-Scheel (2013) og Venke Aure (2013). Eg vil så trekke inn performanceteori frå Richard Schechner (1968, 2003) og Erika Fischer-Lichte (2008) med historiske perspektiv frå Carol Martin (2013) og Rose-Lee Goldberg (2011). Til slutt vil eg trekke ein parallell til anvendt drama/teater gjennom teoretiske og praktiske perspektiv frå Augusto Boal (Boal, 2006; Engelstad, 2001), og Helen Nicholson (2005).

3.2. Estetisk teori og praksis

Det reiser seg viktige estetiske og etiske problemstillingar når ein bringer estetisk praksis ut av kunstinstusjonane og over i ein spesifikk politisk, pedagogisk eller terapeutisk samanheng (Gjærum & Rasmussen, 2012b, s. 11). Kva gjer ei slik anvending av estetikk med kunstnarisk kvalitet og kompetanse? Kva er målet med ein slik praksis og for kven? Kva relasjonar kjem i

spel når ein engasjerer deltakarar til å medverke i ein skapande prosess, og kva faktorar må ein vere medviten om som fasilitator⁵⁶ av ei slik verksemd?

3.2.1. Anvendt kunst og autonomi

I artikkelen "Application and authonomy - The reach and span of contemporary art didactics", søker førsteamanuensis Boel Christensen- Scheel å formulere eit grunnlag for kunstdidaktisk tenking basert på *relasjonell estetikk* (Bourriaud, 2007). Ho hevdar at kunst opp igjennom historia har blitt definert gjennom si "ikkje-nytte". "Kunst for kunsten si skyld" viser til ein historisk tanke om at kunsten har nytte og verdi i seg sjølv, den treng ikkje tene andre føremål for å vere viktig (Christensen-Scheel, 2013, s. 110). I dette kan det ligge ein tanke om at å anvende kunsten til eit anna mål enn å skape kunst – det vere seg politiske, pedagogiske eller terapeutiske mål – *forringer* den kunstnariske kvaliteten og slagkrafta. Men i samtidskunsten, hevdar Christensen- Scheel, skjer det ei dreining i kunsten igjen, der den vender seg mot samfunnsmessige og sosiale behov, og der estetiske og sosiale kvalitetar vert sett i spel og i forhandling med kvarandre (Christensen-Scheel, 2013, s. 109). Eit relasjonelt syn på estetikk, medfører at ein ikkje treng å hamne i dikotomien mellom den "reine" og "anvendte" kunsten, for i relasjonell estetikk vert kunstens autonomi knytt til andre ting enn det materielle verket. Kjernen i det relasjonelle kunstsynet er å sjå estetikk som eit *møte* mellom verk/hending og betraktar/deltakar, i spennet mellom det sosiale og estetiske. (Christensen-Scheel, 2013, s. 112,118) Når samtidskunsten viser ei dreining mot det anvendte, relasjonelle perspektivet, er det knytt til meir opne strukturar enn tanken på kunstverket som ein essens (Aure, 2013). "As parts of contemporary art through the twentieth and twenty-first centuries have become increasingly immaterial or have had a specific social or educational engagement, the field of performance theory has likewise become increasingly important (Christensen-Scheel, 2013, s. 113). Nokre omgrep frå performanceteori- og praksis som er blitt viktig i samtidskunstdidaktikk og anvendt drama/teaterforskning er iscenesetjing, forhandling, medverking og relasjonen mellom kunst, fiksjon og røyndom.

⁵ Merriam-Webster: *facilitator*: one that facilitates; *especially* : one that helps to bring about an outcome (as learning, productivity, or communication) by providing indirect or unobtrusive assistance, guidance, or supervision.

⁶ Omgrepet fasilitator er vanleg å bruke om leiarrolla i eit anvendt drama/teater arbeid, td. i Pendergast & Saxton, 2009

3.2.2. Performanceteori og - praksis

Performanceteoretikar Richard Schechner er eit viktig referansepunkt når ein søker eit grunnlag for forskning og kunnskapsproduksjon i anvendt drama/teaterpraksis- og forskning (Gjærum & Rasmussen, 2012a), og for ei kunstdidaktisk tenking som baserer seg på eit relasjonelt kunstsyn. Noko av bakgrunnen for det er at Schechner byggjer bru mellom teateret og sosialantropologi gjennom eit performanceomgrep som viser til fellesstrekk mellom fenomen som har både sosiale og estetiske element i seg, til dømes leik, sport, drama og ulike former for ritualer. Schechner definerer performance som ein "...inclusive term. Theatre is only one node on a continuum that reaches from the ritualizations of animals (including humans) through performances in everyday life (...)" (Schechner, 2003, s. xvi-xvii).

Schechner grunnlegg sine teoriar i antropologien gjennom rituala sin plass i det menneskelege livet. Ei dramaturgisk tenking basert på ritual er ei deltakande form for teater. Det er gjennom å medverke og erfare at menneske kan vekse og erkjenne (Schechner, 2003, s. xvi-xvii). I denne dramaturgien vil det vere eit forløp eller struktur der deltakarane går igjennom ulike fasar saman, som i eit overgangsrite.

Strukturen i eit rituale inneber ein førebuaende fase (pre-liminal), ein overgangsfase (liminal) og ein nedkjølande fase (post-liminal). Den liminale fasen av forløpet vert skildra som ein slags terskel mellom to sosiale tilstandar (Gladsø, Gjervan, Hovik & Skagen, 2005, s. 137). Schechner sitt omgrep *actuals* kan utdjupe kva spesifikke kvalitetar som ligg i performance-omgrepet, og kva betydning det kan få for deltakarane. Det inneber ein *prosess*, der noko skjer her og no. Det må innebere ein risiko, det Schechner kaller *contest*, det må stå noko på spel for deltakaren. Ein tredje performancekvalitet er at det skjer ei form for *endring i status* for deltakarane gjennom dette forløpet (Christensen-Scheel, 2013, s. 114). Alle desse kvalitetane skjer i ein prosess over eit tidsspenn, der det er utvikling, endring og konsekvens i løp av tidsrommet for den aktuelle hendinga. Dette viser til det teatervitar Erica Fischer-Lichte kallar *The transformative power of performance* (2008). Vendinga som skjer i teater- og kunsthistoria mot slutten av 1900- talet, refererer Fischer-Lichte til som *den performative vendinga*:

The dissolution of boundaries in the arts, repeatedly proclaimed and observed by artists, art critics, scholars of art, and philosophers, can be defined as a performative turn. (...) Instead of creating works of art, artists increasingly produce events, which involve not just themselves but also the observers, listeners, and spectators. Thus, the conditions for art production and reception changed in a crucial aspect (Fischer-Lichte, 2008, s. 22)

Ein av dei viktigaste føresetnadane som endra seg var skiljet mellom objekt og handling. Objekt var sjølvstøtt i bruk, men ikkje lenger knytt til betydninga av å vere essensen i kunstverket gjennom materialitet. Når verket istaden vart definert gjennom hending, opna performansen opp for at alle deltakarane - aktør og tilskodar - kunne erfare ein transformasjon (Fischer-Lichte, 2008, s. 23). Iscenesetjing [eng. staging] blir brukt for å beskrive ei openheit der mykje kan setjast i spel, anten det er kunstnariske uttrykk, aktørar, narrativ eller identitet på ulike nivå (Schechner, 2003, s. 211). Fischer-Lichte skildrar iscenesetjing som ein strategi som leikar med tre prosessar som er nært knytt til kvarandre, og søker å skape forhandling mellom dei. Det eine er ombyting av roller mellom aktør og tilskodar; det andre er etablering av ein form for fellesskap [eng. community] mellom dei; det tredje er at det vert skapt varierte former for gjensidig, fysisk kontakt mellom deltakarane. Desse prosessane utforsker samspelet mellom nærleik og distanse, det visuelle og sanslege, det private og offentlege (Fischer-Lichte, 2008, s. 40).

Det å nytte drama/teater til å utforske innvandrarkvinner sine livsforteljingar, er ei iscenesetjing av personlege narrativ. I deleprosessen vekslar dei innbyrdes på rolla som forteljar og lyttar. I iscenesetjinga går dette over i ein forhandlingsprosess mellom rolla som aktør og tilskodar. I det kunstdidaktiske arbeidet var øktene sett saman av leik, forteljing, iscenesetjing og dialog, noko som skapte varierte former for kontakt og dessutan kan sjåast på som eit forløp med element av rituell struktur. Samspelet mellom nærleik og distanse hjå aktørane blir sett ytterlegare i spel når delinga av personlege narrativ går vidare frå å bli delt i eit klasserom, til å bli delt i ei offentleg teaterframsyning for eit eksternt publikum. Her oppstår det forhandlingar mellom den private/personlege dimensjonen i livsforteljingane og den offentlege/politiske dimensjonen.

3.2.3. Det personlege og politiske – iscenesetjing av levd erfaring

I andre delen av det tjuande århundre, det ein gjerne kallar "neo- avantgarden" i kunsthistoria (Goldberg, 2011), blir livet utanfor teaterhusa viktig for iscenesettinga. Tanken var at teateret burde iscenesetje røyndomen, og den kunne trekkast frå den verkelege, levde erfaringa (Martin, 2013, s. 22). "Det verkelege" var i denne diskursen knytt til autensitet, sannhet og tema som personleg frigjerung, autonomi og kollektivitet. Teateret skulle vere ein agent for sosial rettferd, og dei personlege erfaringane vart ein inngang til å kritisere og synleggjere sosial og politisk verkelegheit. Aktørane på scena deltok i ein framsyning utan å ta på seg ei fiktiv rolle, det ein

kallar "non-matrixed acting" (Martin, 2013) eller "non-matrixed performance" (Schechner, 1968). Livsforteljingar vart brukt som utgangspunkt for ein skapande prosess og inkorporert som materiale i framsyninga, som "...witnessing and testimony through the use of personal experience and memory" (Martin, 2013, s. 23). Desse framsyningane hadde som mål å avdekke personleg og offentlege sanningar på ein måte som stilte krav til sosialt medvit (Martin, 2013, s. 23). Historisk sett har teater hatt ein sentral funksjon i second-wave feminismen på 70-talet, under slagordet "det personlege er politisk". Teateret vart ein effektiv reiskap for å synleggjere kvardagen til kvinner, og til å skape refleksjon og (sjølv-) medvit om at problema deira ikkje var individuelle, men at dei var del av ei kollektiv, strukturell, undertrykking som låg i samfunnsstrukturane (Heddon, 2008, s. 21). Dette er eit døme på korleis skiljet mellom kunst og liv vart diffus, somme tider utviska, gjennom å oppheve skiljet mellom røyndom og fiksjon. Gjennom å ville forhandle med posisjonane sosialt gjennom iscenesettinga og sjå på forholda mellom det politiske og personlege utifrå levd erfaring, ligg ei kritisk undersøkjande holdning i performancebegrepet. Som eksempelet viser i second-wave-feminismen sin bruk av teater med sosialpolitiske mål, handlar det om å synleggjere og skape medvit om kva forteljingar og kven sine stemmer som blir gløymde, vekk-gøymde og dermed marginaliserte i eit samfunn (Heddon, 2008).

Å granske korleis narrativ oppstår, og korleis ein kan utfordre dei og få fram alternative narrativ kan sjåast som ei kjerne i anvendt drama/teater (Nicholson, 2005, s. 63). Professor Helen Nicholson trekker fram at: "Aesthetic and performative encounters within diaspora spaces also require the capacity to move around and negotiate different locations, not as the meeting place of fixed identities or positions, but as an open state of becoming" (Nicholson, 2005, s. 159). Det er ei mogelegheit for ein praktisk i anvendt drama/teater å skape eit rom for utforsking av grensene som definerer kunnskap og meinings-skaping. Ein kan kritisk granske og utfordre dei konseptane av makt som er i spel, og skape forhandling i sosiale posisjonar. Her kan ein finne om mange ulike former for drama/teaterpraksis og inngangar til kulturell læring (Nicholson, 2005, s. 159). Med eit blikk ut mot samfunnsmessige behov og inn mot deltakarane, har anvendt drama/teaterforsking eit grunnleggjande syn på teateret som demokratisk uttrykks- og kommunikasjonsform (Gjærum & Rasmussen, 2012a, s. 12). Eit viktig referansepunkt for utviklinga av anvendt drama/teater i teori og praksis er Augusto Boal og *De undertrykte teater*.

3.2.4. Augusto Boal og De undertryktes teater – estetikk som humanisme

Augusto Boal var brasiliansk dramapedagog, teaterinstruktør, forfatter og politiker. De undertryktes teater (heretter: DUT) er ei samlebegrep for Boal sine teaterformer, som bildeteater, forumteater og usynleg teater (Engelstad, 2001). Teatersynet til Boal heng saman med dei undertrykkande fascistiske regima i Brasil og resten av Sør- Amerika i 60-70 åra, og Boal meinte at teateret skulle overføre myndighet [eng. empowerment] til deltakaren og tilskodaren. Teaterets form og språk måtte gjerast tilgjengeleg for alle og nyttast i kamp mot alle former for undertrykking (Engelstad, 2001). Ei sentral side av Boal sitt arbeid var bruk av deltakarane og tilskodarane sine personlege narrativ som grunnlag for teaterarbeidet (Bjerkestrand & Songe-Møller). I dei ulike teaterformene vart forholdet mellom deltakar og tilskodar oppløyst, det Boal kallar ”spect-actor”, og teateret kunne fungere som ein interaktiv dialog og ei prøve på verkelegheita som bygde forståing gjennom erfaring og handling (Engelstad, 2001, s. 12).

Boal ser teater som ei sanseleg og symbolsk kommunikasjonsform som kan formidle meining på ein meir nyansert og tydelegare måte enn ord. Dette medfører at teateret kan avdekke maktforhold som kan skjule seg i det skriftlege og munnlege språket (Engelstad, 2001, s. 22). Utifrå eit grunnlag av humanistiske filosofi, ser Boal på kunst som grunnleggjande menneskeleg, det motsette av dehumanisering. Å skape kunst er å engasjere seg i metaforisk aktivitet, og dette handlar om å utvide og utforske vår forståing og medskaping av verda:

The aesthetics of the oppressed aims at the liberation and fortification of metaphoric activity, a symbolic language, intelligence and sensitivity. It aims at the expansion of the perception that we have of the world. This is done through the Word, Image, Sound guided by Humanist ethics (Boal, 2006, s. 43).

Undertrykking i ulike former er dehumaniserande, det gjer oss til objekt i staden for subjekt. Ein overgripar som nektar å ta ansvar for eit menneske sitt verdi, eller mediekulturen som vil få oss til å kjøpe dei same kleda og same musikken er begge eksempel på former for undertrykking som fungerer dehumaniserande. Difor framhever Boal viktigheita av å skape kultur sjølv gjennom bilete, rytme eller andre former for estetiske uttrykk. Å skape kultur handlar om å utvikle vår identitet, det handlar om å vite kven ein er eg vere den ein er, ikkje berre lyde og rette seg etter andre (Boal, 2006, s. 39). Gjennom metaforisk aktivitet saman med andre, kan vi skape kultur som er basert på oss – vår unike subjektivitet, vår kreativitet, vårt syn på verda:

The aesthetics of the Oppressed is a project about helping the oppressed to discover Art *by discovering their art, and in the act, discovering themselves*; to discover the world, *by discovering their world and, in the act, discovering themselves (...)* to create their own metaphors of their own world (Boal, 2006, s. 39).

3.2.5. Etiske utfordringar i anvendt drama/teater

Som sagt reiser det seg viktige etiske problemstillingar når ein vil anvende kunsten til andre formål i ein kontekst utanfor kunstinstusjonane. Helen Nicholson nyttar metaforen av *ei gåve* i boka *Applied drama. The gift of theatre* (2005) for å synleggjere at mykje god praksis kjem ut av empati, sjenerøsitet og omsorg for andre (Nicholson, 2005, s. 160). Mange praktiskarar er motiverte av trua på at teateret kan røre ved menneskjer sine liv og medverke til personleg og sosial endring. Nicholson rettar for det første eit fokus på at ein kan ha for stor tru på anvendt drama/teater si evne til å skape transformasjon i andre og effektiviteten i sin eigen praksis. Heller kan ein snakke om *transportasjon*, som viser til at aktørar er mellombels transformerte gjennom drama/teaterarbeid. Ein kan bli teken med til nye stader gjennom drama/teater, men blir returnert meir eller mindre til startpunktet ved slutten av forløpet. Dette omgrepet er opnare, men utelukkar likevel ikkje at ein slik praksis kan medføre djupe og varige endringar på sikt, for ein serie transportasjonar kan bli til transformasjon (Nicholson, 2005, s. 12). Men om anvendt drama/teater er sosialt transformerande, kva type samfunn er målet for transformasjonen? Kva verdiar og ideologiar ligg bak dette verdsbiletet, og kven sine verdiar er dette? Om målet med praksisen er endring for den enkelte deltakar, er denne praksisen gjort mot dei, med dei eller av dei? Kven sine verdiar og interesser er det denne praksisen tener, eigentleg? (Nicholson, 2005, s. 12) Er ein slik praksis nødvendigvis velkommen i konteksten ein har valt? Har deltakarane som ein kjenner omsut og empati for eigentleg behov for eller ønske om denne hjelpa (Nicholson, 2005, s. 160)? Med desse spørsmåla peiker Nicholson på betydinga av sjølvrefleksjon hjå praktikaren. Det å bli etisk medviten og utvikle ein praksis som er etisk er ein langvarig prosess og kontinuerleg reise mellom handling, refleksjon og evaluering (Nicholson, 2005, s. 166). Difor er det og sentralt i anvendt drama/teaterforskning å "...dokumentere, analysere og problematisere møter mellom teatermediets form og innhold, og den 'situerte' kontekst (...) for eksempel (...) 'målgruppen' (...) 'stedet', eller mer overordnede politiske, pedagogiske eller terapeutiske kontekster" (Gjærum & Rasmussen, 2012b, s. 11). Det er dette eg ynskjer å gjere vidare i kapittel 4.0 *Resultat og diskusjon*.

4.0. Resultat og diskusjon

I dette kapitlet vil eg leggje fram materiale frå undersøkinga i praksis, og sjå dette i samband med teoretiske perspektiv som eg presenterte i kapittel 3. Eg har valt å trekkje ut fire tema som kan representere ulike resultat og diskusjonar som kom fram av undersøkinga.

Desse har eg kalla tema 1: Empatisk respons og engasjement, tema 2: Meistring og motivasjon, tema 3: Oppvakning, og til slutt, tema 4: Den enkelte si stemme.

4.1. Tema 1: Empatisk respons og engasjement

Det er torsdag, ein septembarmorgon. I dag møter eg gruppe to først, gruppe ein etter lunsj. Det er tredje gongen vi møtast, og i dag er planen å jobbe med ekkoteater. Stolane står allereie i ein ring i foajeen, etter ei leiken oppvarming med "fruktsalat". Eg seier til damene at dei kan bli sittande, og henter sjølv ein stol som eg plasserer i ringen. Så fiskar eg fram ein rull med dopapir frå veska, og sender den rundt i ringen. Eg seier at alle kan ta litt papir, så mykje eller lite dei vil. Nokre flirer litt, og spør om vi skal gå på do saman, medan dei forsyner seg av rullen.

"De husker at eg har sagt vi skal jobbe med fortellingar frå vårt eige liv", seier eg, "og det betyr dei tinga som er sant om oss, tinga vi har opplevd i vårt eige liv, som vi kan fortelle om oss sjølv. Det kan vere små eller store hendingar, kanskje noko frå då du var mindre, eller noko som skjedde deg i dag tidlig. Fakta om deg sjølv, eller ting du liker å gjere er og eksempel på dine livsforteljingar. Og no", seier eg medan eg river av eit tørk, "vil eg at du skal seie ein ting om deg sjølv, ei setning, for kvart tørk du har. Eg kan starte."

Eg sit og lytter til papir som rivast og ord som følger i etterkant. Pausane og blikka imellom fortel den neste at det er hennar tur.

"Jeg har fire barn."

"Jeg har en snill mann."

"Jeg savner hjemlandet mitt."

"Mannen min er syk."

"Jeg vil ha en jobb."

"Jeg liker å gå på skolen."

"I dag skal jeg på Europris og kjøpe mye dopapir."

Medan dei siste tørka rivast av, byrjar eg å tenke på kva neste punkt i planane mine er. Eg tek ordet for å avrunde øvelsen, men legg merke til at to av deltakarane snakkar saman. Eg stopper opp og får blikkontakt med Deena. Ho skifter frå morsmål til norsk og forklarar: "Sumaira er lei seg. Hun sier hun ikke ville være alene i dag, at hun måtte komme på skolen." Eg skjønner ikkje heilt kva som skjer, men spør Sumaira om det er noko ho vil fortelle om?

Sumaira fortel at sonen har vore på skuletur, og at han no var på sjukehus fordi han hadde blitt påkøyrd av ein bil. Ho og mannen hadde vore på sjukehuset i natt. No orka ho ikkje å vere aleine heime, ho måtte kome på skulen. Medan ho fortalde detaljane om kva som hadde skjedd, byrja tårene å trille. Fleire av dei andre i ringen tørka tårer med papiret dei hadde i handa, andre spurde Sumaira om detaljar kring det som hadde hendt. Nokre byrja å forklare til den som sat ved sidan av på morsmål, etterfølgd av eit bekreftande sukk eller ei hand som tok seg til ansiktet.

Sumaira hadde full merksemd. Og eg tenkte med meg sjølv: "Her er det berre å sleppe taket, Siv. Lytt, lytt, lytt."

Denne forteljinga frå praksis er henta frå mitt tredje møte med gruppe B på Furuset, og er eit døme på at arbeidet med livsforteljingar verka til å kunne røre ved deltakarane emosjonelt, og at dette hadde ein sterk effekt på engasjementet i gruppa. Denne hendinga oppstod når øvinga vi gjorde var over, og rett før eg skulle gå vidare i planane. Idet Sumaira fortalde om si otte for sonen, observerte eg ei endring i fokus frå dei andre. Dei lytta meir konsentrert. Nokre av kvinnene byrja å gråte medan ho sjølv fortalde og gret. Nokre som sat ved sidan av kvarandre forklarte delar av det som vart sagt på morsmålet, før dei lytta vidare. Som deltakande observatør i rommet fekk ei umiddelbar kjensle av at vi rørte ved noko som var viktig, både for Sumaira og dei andre i gruppa. Dette fekk meg til å endre planane eg hadde lagt for undervisningsøkta, og heller fokusere på å lytte sensitivt med fokus på å forstå kva som skjedde i gruppa. Forteljinga til Sumaira skapte eit engasjement og ein dialog i rommet som byrja å vekse og nærast ”tok av” på eiga hand. Eg opplevde at det ikkje var behov for meg å leie samtalen, det kjendes viktig å gje forteljinga rom og spørje og lytte til Sumaira og gruppa for og å finne ut når det var naturleg å gå vidare.

4.1.1 Verbal og non-verbal respons

Dei emosjonelle reaksjonane som kom til uttrykk er døme på ikkje-verbal respons til Sumaira si forteljing, og kan sjåast i lys av den kroppslege-fenomenologiske dimensjonen av narrativa. Våre narrativ er symbolske og språklege representasjonar av vår levde erfaring, frå vår interaksjon med verda. Vår interaksjon med verda er aldri emosjonelt nøytral, og dermed er ikkje våre forteljingar om dette emosjonelt nøytrale heller. Dei vekker emosjonar, og vi responderer på dei med kjensler av glede, frykt eller sympati (Horsdal, 2012, s. 22) Når vi lyttar til andre, reagerer vi som regel gjennom å kroppsleggjere uttrykk, til dømes gjennom å imitere ansiktsuttrykkjet. For å vise empati, treng vi å leve oss inn i handlingane som er assosierte med dei kjenslene vi er vitne til. Vi prøvar å identifisere oss med den andre sine erfaringar. Slik kan vi lære gjennom andre si erfaring, gjennom vicarious experience (Horsdal, 2012, s. 25-27).

Sumaira si forteljing skapte ulik form for verbal respons. Ei av kvinnene i ringen som lytta og spurde aktivt, ga uttrykk for sine kjensler rundt det å sende barna på skuletur: ”Jeg syns det er skummelt å sende barna på tur sånn. Jeg er redd for hva som skal skje. Jeg liker det ikke” (Hadjia, observasjonsnotat, 25.9.14). Det verka som Hadjia her identifiserte seg med akkurat

denne forteljinga, som handla om det å sende bornet på skuletur, og at ho kjende seg att og leve seg inn i kjenslene til Sumaira. Dette vesle narrative fungerte både som ein verbal og emosjonell respons til Sumaira si forteljing, og kan vere eit døme på at handlingar og forteljingar kjem til i samspel med handlingar og forteljingar som allereie eksisterar. Slik vert vår narrative identitet – våre livsforteljingar og sjølvrepresentasjon – til i nært samspel med andre mennesker. Dette tydeleggjer at livsforteljingar er dialogiske i sin natur (Horsdal, 2012, s. 116-117). Den dialogiske aktiviteten som oppstod i gruppa fortsatte gjennom nye narrative som kom fram etter at Sumaira hadde delt si forteljing. Vi tok ei lita pause for at Sumaira skulle få hente seg inn att. Når vi var attende i sirkelen av stolar, fortsatte dialogen gjennom at andre byrja å dele forteljingar. Den eine tok over for den andre, og det var ganske personlege ting mange delte som sjukdom i familien, operasjonar dei hadde tatt m.m. Mange tema vart introduserte, og forteljingar oppstod som respons til andre forteljingar.

4.1.2. "Det er bra for hjertet"

Denne hendinga viser at det kom fram mange livsforteljingar med alvorlege eller dramatiske tema, gjennom det kunstdidaktiske arbeidet. Det var gjerne i arbeid med narrative av ein slik karakter at eg opplevde den empatiske responsen og engasjementet sterkast innad i gruppa. Eg la vekt på å prøve å stille relativt opne spørsmål når eg spurde etter forteljingar i dialog eller gjennom øvingar, især i starten når eg ikkje kjende deltakarane så godt. Det vil seie at eg ikkje har spurd spesifikt etter forteljingar om krig, død, flukt etc., men at deltakarar har valt å dele mange slike narrative når eg til dømes har gjeve dei i oppgåve å fortelje om ei hending eller eit minne der du hugsar ei tydeleg kjensle som glad, trist, sint osv. Gjennom heile prosessen har eg spurt meg sjølv: Er det ein god ting at vi brukar tid på å samtale om forteljingar med tunge, følsomme eller vanskelege tema? Kan det vere negative sider ved det for deltakarane? Ein av informantane ga uttrykk for at dette var noko positivt:

Cheydan: Noen ganger jeg snakke med søstera mi, og jeg ikke sier til hun at jeg ikke glad, for hun har mye problem. Det er ikke bra jeg snakke, at jeg ikke glad. Det er veldig vanskelig for meg. Viss jeg kommer til skolen etterpå, du kommer, det er veldig bra for meg. Noen ganger jeg hadde noen problem, jeg kunne ikke komme. Andre dager jeg bare ser på dagen, denne dagen jeg har time med Siv Tone, jeg er veldig glad for det (...) Også fordi jeg hadde ikke familie her, og holder inne i hjertet mitt. Du spør meg, og alle kommer ut. Og det er veldig bra for meg (Intervju, Cheydan, 15.6.15).

Cheydan er opphavleg frå Afganistan, og var både med på det meste av fase ein i det kunstdidaktiske arbeidet og med i det framsyningsretta arbeidet i fase to. Tema om heimland, sagn og utfordringar med å kome til Norge kom opp både i fase ein og fase to, frå fleire av deltakarane. Cheydan delte meir av si forteljing når vi arbeidde fram mot framsyninga, om systra som endå er i Afganistan, og om kor vanskeleg det er å leve i saknet og avstanden samstundes som ho sjølv lever sitt liv i Norge. Ho ga fleire gonger uttrykk for det ho sa i intervjuet, at det var ”godt for hjertet” å snakke om det vanskelege. Det verker som ho gledde seg til desse timane fordi ho vart spurt om desse tinga, og at denne problematikken vart gjeve rom. Då kunne det få ”kome ut”, og dette seier ho var godt og bra for ho. I dette nemner ho og fellesskapet med gruppa og det å sjå forteljingane som drama som vesentleg.

Cheydan: (...) jeg tenker kanskje, hvorfor bare jeg har problem, med at familie ikke er her? No jeg ser på denne drama, jeg ser: Nei. Etterpå jeg er veldig glad, for jeg ikke, bare jeg ikke. Alle har forskjellig problem. Ikke bare jeg. Andre damer tenker, kanskje bare jeg har problem i Norge? Hvis alle damer sitter og ser på en bilde, de tenker: Nei, jeg ikke bare har problem i Norge, alle har noen problem. Det er bra for hjertet. Fordi alle damene har mye problemer i hjertet. Viss du kommer, det er veldig bra (...) Jeg er veldig glad, og alle damer etterpå, de er veldig bra. Vi snakker sammen og etterpå alle veldig glad, alle smiler. Det er veldig bra. (Cheydan, intervju, 15.6.15)

Cheydan vart glad for å oppdage at ho ikkje var aleine om problema ho opplev knytt til saknet etter familie i heimlandet. Ho oppdaga at ho vart kjend med andre kvinner som og har slike forteljingar med seg, og at dei *deler* desse utfordringane. Ho forklarar her at dette kunne skje når ho såg drama, eller bileter. Då kom det fram at andre damer og hadde problem, ikkje berre ho.

4.1.3. Å skape mening gjennom ekkoteaterpraksis

I arbeidet med å iscenesetje livsforteljingane i klasserommet, har ekkoteater vore ein metode vi har brukt. Ei forteljing som vart iscenesett på denne måten klasserommet er Dari si forteljing.

"Er dere ferdige? Skal jeg samle inn lappene?", spør eg deltakarane medan dei sit og skriv på dei gule post-it lappane. Dei sit og skriv tittelen på ei forteljing. Eit minne dei huskar godt.

"Ferdig nå!", svarar ei stemme.

Eg tek ein boks frå hylla over symaskinene, og samlar inn lappane.

Leyla trekker ein lapp. Der står det "Id". Dari ler.

"Åh nei, det er min!", seier ho og ler.

"Ja, Dari, det ble din fortelling! Kan du fortelle oss hvorfor du skrev dette?", spør eg.

Dari fortel om ein Id ho seier ho aldri gløymer. Det var den dagen foreldra skulle kome frå Afganistan til Norge, og ho skulle reise til Gardermoen saman med mannen for å hente dei. Ho hadde ikkje sett dei på sju år. Dari hugsar spesielt ein augneblink. Augneblinken då døra opna seg i ankomsthallen, og ho såg ansikta deira.

"Da var det som alle bare var borte. Jeg så bare mamma og pappa. Jeg tenkte ikke på andre mennesker, de andre var bare borte."

Ekkoteater er ein måte å jobbe kollektivt med å iscenesetje livsforteljingar (Ulvund, 2012, s. 51-52). Ekkoteaterprosessen kan delast inn i fem fasar: a) gjenkalling av erfaringa, b) narrativ, c) drama, d) framføring, e) evaluering (Ulvund, 2013, s 180- 190). I denne forteljinga brukte vi ei øving med post-it lappar for å gjere utval for kva vi skulle iscenesetje, og for å gjenkalle narrativa. Etterkvart som Dari fortalde, spurde eg ho om meir detaljar, og når eg ikkje heilt forstod kva ho meinte eller sa. Eg spurde til dømes om kva ho pleide å gjere når det var Id. Fleire av deltakarane fortalde om det, og medverka til at eg fekk eit indre bilete av korleis det såg ut når ein ordna huset klar til feiring av Id. Det kom og fram at mannen var med, at ho var ivrig og nervøs, medan han syns ho masa litt om å reise tidleg til Gardermoen. Slik kom det fram detaljar som både utdjupa Dari si forteljing og ga oss materiale til å gå over i dramatiseringa av den. Her valde vi bestemde vi kva rolle som var viktigast å ha med, og kven

som skulle spele dei. Dei fleste av deltakarane var med i prosessen, blant anna i rolla som mennesker i ankomsthallen. Når Dari fortalde om dette, opplevde eg at ho verka meir engasjert når ho fortalde om augeblikket då dei kom ut frå dørene i ankomsthallen. Eg la merke til at dette var ein del som skapte indre bileter hjå meg, og sidan Dari la vekt på denne episoden når ho delte si erfaring, tenkte eg at dette var eit augeblikk som var viktig å gjenskape på ein måte som ”stemmer” med hennar måte å dele den på. I framføringsdelen spelte vi igjennom forteljinga meir enn ein gong, der vi prøvde å skape ein kontrast mellom ventetida og augeblikket der Dari såg foreldra sine. Vi øvde på å bruke tid på stillheit først, og eg sende ”foreldrene” ut i gangen. Dei skulle prøve å vente lenge før dei kom inn, og den som spelte Dari skulle bli veldig glad når dei kom – i takt med korleis Dari hadde fortalt det. I slutfasen vart det gjort refleksjon over arbeidet vi nettopp hadde gjort. Spesielt spurde eg den som fortalde om korleis det var å oppleve dette som teater. Ein del av samtale dreide seg om kor vanskeleg det var å ha det slik, å sakne familie medan ein sjølv var i Norge.

Ekkoteaterprosessen ser ut til å vere ei god form for å arbeide med styrking av narrativ kompetanse, mellom anna fordi det kan styrke dei *analytiske evnene* (Horsdal, 2012, s. 68) gjennom iscenesetjingsarbeidet. Dei fem fasane i denne prosessen er med å vise korleis eit narrativ er strukturert, og iscenesetjinga skapar fleire spørsmål, fordi det vert tydeleg kva vi treng å vite for å spele det ut. Og når vi skal omsetje det i handling, må vi vite kvar den enkelte aktør skal gå, kva uttrykk ho skal spele på, kva replikkar ho skal seie. I denne prosessen kjem meir informasjon fram frå forteljaren, som og har eit regiansvar saman med meg som fasilitator. Ulvund trekkjer fram som eit av sine funn at deltakarane si læring i dette arbeidet og er knytt til den som leder arbeidet, og hennar estetiske kompetanse (Ulvund, 2013, s. 2). Når iscenesetjinga er målet, spør eg som praktisk arbeid mellom anna utfrå min kunnskap om dramaturgi. Denne kompetansen kan vere med å gjere det mogeleg for deltakarane å lære om å bygge opp eigne forteljingar, utifrå eit praktisk arbeid med å fortelje saman. Ekkoteater som samhandlande prosess gjer og til at alle deltakarane kunne aktivt medverke i å *forhandle om mening*, som er ein annan viktig del av narrativ kompetanse (Horsdal, 2012, s. 68). Eit eksempel er forhandlinga mellom forteljaren, meg og gruppa i ”intervjuprosessen”. Eit anna døme er i spørsmål om regi i iscenesettingsprosessen eller diskusjonane om kva mening framføringa skapte til slutt og om den var i tråd med forteljaren si formidling. Dette arbeidet medførte at Cheydan *såg* at ho ikkje var aleine om desse forteljingane. Det var mange som sakna og, det var mange som hadde forteljinga om familie i heimlandet. Cheydan ga uttrykk for at det var godt å oppleve at ho ikkje var aleine med slike problem, og dette fekk ho kunnskap

om gjennom iscenesettinga i klasserommet. Slik kan ein sjå at kjensla av at det er ”godt” å dele forteljingar er nært knytt til ein sjølv og fellesskapet, fordi det styrkjer eins eiga tilhøyrslse i eit ekte kulturelt fellesskap når det personlege narrativet kjem til uttrykk og vert vevd saman med andre menneskje sine narrativ. Med andre ord: ”Sharing stories builds community” (Horsdal, 2012, s. 67).

4.1.4. Er det behov og rom for livsforteljingar i språkopplæringa?

Siv Tone: Tenker du at det kan være bra å ha et sånt prosjekt, med drama og fortelling, eller skal vi ta det bort?

Hamdiya: Nei, det er bra. Det er bra.

Dilan: Vi trenger det..

Nuzhat: Fordi mange har inne sånne historier, så vi viser det. Og vi kjenner hverandre på en bra måte. Og så vi kan vise til andre også. (Gruppeintervju, 15.6.15)

Fleire gjev uttrykk for at det er godt å fortelje om seg sjølv. At det er noko dei *treng*, fordi mange har slike forteljingar inne i seg. I ein samtale i september 2014, kom dagleg leiar med nokre refleksjonar kring livsforteljingar i opplæringskonteksten:

Leiar: Jeg tenker: hvem er det som spør om livsfortellingene og livserfaringene deres? Jeg har fått litt å tenke på selv, etter at du har bragt dette inn. Det er liksom ikke rom for dette i språkopplæringen tenker jeg (Samtale, Leiar, 14.9.14).

Leiaren og norsklærarane var ikkje inne og observerte i det kunstddiaktiske arbeidet, desse refleksjonane kom fram i ein samtale der eg delte litt av mine opplevingar frå økta til leiaren. Men kva meinast med at det ikkje er rom for dette i språkopplæringa? Mest truleg viser dette til hennar oppfatning om kva som er vanleg opplæringspraksis. Eg ser dette som den mest trulege tolkinga, fordi Opplæringslova framhever kommunane sin fridom til å tilpasse grunnskuletilbodet og organisere det i henhold til den vaksne lærande sine behov (Ianke et al., 2013, s. 10). Det er difor mogeleg å gje det rom, om det er ynskjeleg. På kva måtar kan det vere av betydning for vaksne lærande, i dette tilfellet innvandrarvinner i ei grunnskuleopplæring, at opplæringa inkluderer deltakarane sine livserfaringar i opplæringa? Dette kan diskuterast i lys av rammefaktoren deltakarføretnad, med fokus på deltakarane sin innvandrar- og/eller

flyktningbakgrunn. Her vil eg trekke inn teori frå psykiatri gjennom psykiatrispesialist Sverre Varvin og boka *Flyktningpasienten* (2008)

4.1.5. Kva betyding kan arbeidet ha i forhold til deltakarføretnadane?

Ein opplæringskontekst for vaksne innvandrarakar vil medføre ein auka sjanse for at deltakarane ber med seg traumatiske erfaringar og dermed narrative brot. Det å setje lys på arbeid som styrkjer utviklinga av narrativ kompetanse og som støtter den enkelte si evne til å skape mening i eige liv, kan difor ha stor verknad for opplæringsmålet om å utruste den enkelte til å meistre sitt eige liv, spesielt der ”den enkelte” er ein deltakar/elev med flyktningbakgrunn. Mange med traumatiske erfaringar kan kjenne at tilværa er prega av nettopp, mangel på samband og mening. Då kan det vere spesielt viktig at dei grunnleggjande eksistensielle behova prioriterast for at ein skal kjenne seg verdifull (Varvin, 2008, s. 129).

Som det kjem fram av det førre, vekte forteljingane empati som viste seg i verbal og non-verbale uttrykk. Dette sette i gong ein dialog, der fleire delte forteljingar – mange sterke forteljingar. Informantane, og spesielt Cheydan, gjev uttrykk for at det var godt å fortelje om det som var vanskeleg. Det vart sagt at mange ”holder inne” sånne historier, og det verka som det rommet som vart skapt for livsforteljingar i dette prosjektet vart sett pris på av fleire av deltakarane. Å bli møtt med empati er ein viktig del av våre eksistensielle behov for å bli sett, høyrte, forstått og akseptert (Varvin, 2008, s. 130). Sjølv om bekreftelse kan formidlast gjennom det som vert sagt, er det i stor grad ein affektiv, mellomkroppsleg kommunikasjon som i hovudsak vert formidla på nonverbalt nivå. Varvin hevdar at grunnlaget for empati difor er tverrkulturelt (Varvin, 2008, s. 115). Å få vere tilstades i eit læremiljø som er empatisk, responsivt og rikt på narrativ aktivitet kan ifølgje Horsdal reparere skader. ”We need each other and our stories to discover ourselves, regulate our emotions and heal traumatic injuries” (Horsdal, 2012, s. 73). Det verker som miljøet på læringscenteret er eller vart styrka gjennom det kunstdidaktiske arbeidet med livsforteljingar. På spørsmål om vi deltakarane sjølv trengte det, svarte ingen nei, men ja – fordi mange holdt inne sånne forteljingar, og fordi dei vart kjent ”på ein bra måte”.

Det kan verke som arbeidet med å iscenesette forteljingane, til dømes gjennom ekkoteater, kan støtte kommunikasjonen i ein språkopplæringskontekst. Her er det igjen interessant å vektlegge føresetnadane innvandrarkvinnene ber med seg. Opplevinga av å forlate heimen er noko som foreiner innvandrarakar meir enn noko anna (Varvin, 2008, s. 8). Basert på eksempla

ovanfor, verker det som dette utgjer eit viktig kulturelt narrativ som gruppa deler med kvarandre, og difor kan forstå betre enn meg. Varvin ser språket som nært og intimt knytt til vår identitet. Når ein kjem til eit nytt land med nytt språk, kan orda og uttrykka ein er vande med plutselig verte ubrukelege fordi dei mister meiningsinnhaldet. Nære og emosjonelle opplevelsesdimensjonar vere knytt til eins eige morsmål, og det kan vere vanskeleg å transformere dei til eit nytt språk (Varvin, 2008, s. 79). Her verkar det som den estetiske kommunikasjonen kan få ganske stor verknad. Cheydan nemnde at når ho ”såg dramaet”, der vi iscenesette Dari si forteljing om då foreldra kom til Norge, forstod ho at ho ikkje var aleine om ”problema i hjertet”. I iscenesetjinga kunne vi jobbe med nyansane gjennom estetikken: korleis ho venta spent på å fare til Gardermoen saman med mannen. Kor uendeleg sakte tida gjekk medan ho stod og speida etter dei i ankomsthallen. Og ikkje minst: korleis det kjendes som tida fraus, og alle andre mennesker forsvann or synsfeltet når ho såg dei kjende ansikta i menneskemengda. Og den uendelege gjensynsgleda når ho endeleg kunne slå armene ikring dei etter sju år. I iscenesettinga kunne vi styrkje forteljinga som symbolsk representasjon av vår erfaring. Vi kunne forhandle saman i ein kollektivt skapande prosess, og deltakarane fekk rom til å medverke i fortolkinga og kjenne seg att gjennom å oppleve forteljinga gjennom teaterforma. Slik kan kanskje den estetiske dimensjonen støtte prosessen med å knyte det emosjonelle innhaldet i td. minna frå heimlandet til det nye språket ein skal lære seg.

Når deltakarane i denne grunnskuleopplæringa er første generasjons innvandrarakar, kan ein rekne med at sær mange av dei har opplevd store omveltningar i livet. Det er vanskeleg å seie noko om traumer, anna enn at det er ei deltakargruppe som truleg har store sjansar for å bere det med seg, fordi ein stor del av dei har kome til Norge som flyktingar. Med Cheydan som eksempel, verker det som det kunstdidaktiske arbeidet kan ha medverka til å byggje bru mellom fortid, notid og framtid i ein mental integreringsprosess (Horsdal, 2012, s. 63). Når eg spurte Cheydan kva ho hadde lært av å arbeide med drama og livsforteljing, svarta ho mellom anna: ”Jeg har lært at vi kan *go forth*” (Cheydan, intervju, 15.6.15). Ho gjev uttrykk for at dette arbeidet hadde stor betydning, at ho vart glad når ho såg det på timeplanen og at ho sette pris på å bli spurd.

4.1.6. Kommunikasjon og identitetsutvikling som mål i norskfaget

Det å utvikle ferdigheiter som å integrere erfaringar, delta i å skape mening gjennom forhandling og fortolking, og medverke i eit fellesskap er del av Horsdal si forståing av narrativ

kompetanse. Ulvund trekkjer og fram at den kroppslege læringa gjennom rørsler i ekkoteaterprosessen vert styrka, og er spelar inn på narrativ kompetanse (Ulvund, 2013, s. 2). Dette kan vere eit viktig argument for å gje arbeid med livsforteljingar større plass i opplæring generelt og i eit livslangt læringsperspektiv spesielt (Horsdal, 2012; Ulvund, 2012). Eigenskapane som ligg i narrativ kompetanse inkluderer som nevnt både mentale eigenskapar og mellommenneskelege eigenskapar. Dette kan representere innhaldet i norskfaget som både eit kommunikasjonsfag og eit fag for identitetsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2013). Gjennom aktiv bruk av det norske språket i arbeid med egne tekstar og i møte med andre sine tekstar kan den enkelte bli innlemma i kultur og samfunnsliv. Eg vil på bakgrunn av desse resultatane hevde at kunstdidaktiske arbeid med innvandrarar sine livsforteljingar kan støtte denne målsetjinga. Vidare vil eg tale for at ei forsterking av den estetiske dimensjonen gjennom iscenesetting av forteljingane, kan ha ein verknad når det gjeld tydelegare og rikare kommunikasjonsmogelegheiter fordi ein kan undersøke og synleggjere nyansar som dei norske orda kanskje ikkje dekkjer endå. Dette er og i tråd med målet om å forhalde seg til eit utvida tekstomgrep, slik eit norskfag for vår tid bygger på (kjelde)

4.1.7. Terapeutiske knytestpunkt - eit potensiale for voksenopplæringa?

Vidare er det eit overordna prinsipp ved opplæringa at den skal stimulere ”...personlig utvikling og styrking av eigen identitet” (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2). Det er med andre ord ei plikt i opplæringa at den skal inkludere den enkelte sitt identitetsarbeid, fremje personleg vekst og utvikling, og utruste den enkelte til å møte livet saman med andre. Utifrå desse resultatane, kan det sjå ut som deltakarane sjølv ville vore positive til fleire eksempel på kunstdidaktisk arbeid som baserer seg på livsforteljingar. Om kunstdidaktisk arbeid med livsforteljingar kan bidra til å styrke den enkelte si evne til narrativ koherens og dermed meiningsskapning, verker det fornuftig å opne for å inkludere eit slikt arbeid i ein grunnskuleopplæringskontekst for vaksne innvandrarar. Dette på grunn av at det er ei deltakargruppe der mange har vore gjennom store og dramatiske omveltingar i livet, der det kan vere eit større behov for å integrerer det gamle i det nye – ikkje minst der det er oppstått narrative brot grunna traumer. Uvissa kring denne delen av deltakararasetnadane gjorde at eg ofte kjende meg usikker på om eg kunne setje i gong prosessar som eg ikkje var kompetent til å handtere ved å opne opp for at deltakarane kunne dele sterke forteljingar. Kunne dette opne opp for stressreaksjonar (Varvin, 2008, s. 38-39) relatert til traume? Det at eg ikkje opplevde

dette, kan og ha med deltakarføresegnadane og rammene på konteksten å gjere.

Læringscenteret var for det først ikkje så stort, så det kan vere at miljøet der er spesielt godt og at deltakarane er trygge på kvarandre frå før – og at vilkåra for å dele forteljingar låg meir på individuelle føresegnadar enn på faktorar som meg eller arbeidsmåttane. Kunne eit kunstdidaktisk arbeid med livsforteljingar i ein annan vaksenopplæringskontekst medføre negative effektar, gjennom at det baserer seg på ei form for estetisk kommunikasjon? Traumatiske minner kan jo nettopp verte utløyst av sanseintrykk, noko som viser kor sterkt tilstades den kroppslege komponenten av narrativ er. Denne uvissa vil kanskje vere overhengande uansett i eit slikt arbeid med slike deltakarføresegnader, fordi ein aldri heilt kan vite kva folk ber med seg av erfaringar eller kva som evt. plutselig kan trigge traumatiske minner (Horsdal, 2012, s. 72). I eit vidare arbeid ville eg gått nærare inn i denne problematikken gjennom eit tverrfageleg samarbeid med ein person med psykologisk/ psykiatrisk kompetanse. Slik kunne eg som praktiskar kanskje blitt tryggare på dei positive sidene ved det kunstdidaktiske arbeidet – og slik unngå overdriven sjølvgransking – og samstundes lært meir om kvar grenseoppgangane mellom kunstdidaktikk og terapi *bør* gå.

Eit spørsmål eg stiller meg på andre sida er om vi inkluderer identitetsnivået tilstrekkeleg i vår definisjon av integrering, og korleis dette stiller seg i vaksenopplæringa. Reknar vi med at den enkelte som kjem til Norge sjølv klarar å integrere den tidlegare kulturen og forholdet til språket inn i ein ny kultur, ein ny heim og eit nytt språk? Sidan det å skape mening ifølgje narrativ teori har ei side av at ein integrerer tidlegare erfaringar i notid, og at dette kan ha påverking på framtida – då verker det som viktig for konteksten å reflektere over kva vi gjer med forteljingane innvandrarane kjem med, kvar dei kjem ifrå og korleis ein implementerer fortida i måla for opplæringa for å ivareta denne delen av identitetsperspektivet. Eg meiner det er grunn til å tenke at nettopp vaksenopplæringa kan vere den rette kanalen for å arbeide med livsforteljingar, mellom anna fordi samhandlunga med andre og tilhøyrigheten i eit fellesskap ser ut til å vere ein nøkkel til dei meningsskapandeprosessane.

4.1.8. Oppsummering

I dette delkapittelet har eg lagt fram resultat under temaet ”Empatisk respons og engasjement”. Det kunstdidaktiske arbeidet med livsforteljingar vakte somme tider tydelege uttrykk for empatisk respons hjå lyttarane. Denne responsen fekk både verbale uttrykk, som at fleire forteljingar spontant kom fram i dialogen som oppstod. Den fekk og non-verbale

uttrykk gjennom emosjonelle uttrykk som tårer. Fleire av informantane ga uttrykk for at det er godt å fortelje det som og kan vere vanskeleg. Gjennom dømet frå ekkoteater kom det fram for ein av informantane at ho ikkje var aleine om vanskelege tema. Ekkoteater kan difor verke styrkjande på kommunikasjonen om livsforteljingane, og styrkje det kulturelle fellesskapet i gruppa. Eg har diskutert desse resultata opp mot deltakarføresetnadar, spesielt kva betydning det kan ha i forhold til innvandrarbakgrunn og flyktningbakgrunn. Det kunstdidaktiske arbeidet med livsforteljingar medførte empatisk respons, noko som kan vere spesielt viktig for mennesker med traumatiske erfaringar. Dette ser ut til å verke styrkande på eit responsivt miljø, som kan vere viktig for emosjonell regulering og heling av skadar. Forteljingar fordrar eit fellesskap, og dette er noko av grunnen til at eg vil hevde at det kan ha betydning for deltakarane å ha slike arbeid som del av opplæringa. Men eit viktig punkt som bør sjåast nærmare på, er mogelegheiten for at arbeid med livsforteljingar gjennom estetikk kan trigge traumatiske minner på ein uheldig eller skadeleg måte? Sjølv om dette ikkje kom fram av resultata i denne undersøkinga, kan dette vere kontekstavhengig. Det anbefalast difor i eventuell vidare forskingspraksis å vurdere eit tverrfageleg samarbeid med praktistarar som har psykologisk/psykiatrisk kompetanse.

4.2. Tema 2: Meistring og motivasjon

4.2.1 Skal, skal ikkje, skal, skal ikkje.....skal?

I gruppeintervjuet var eit av spørsmåla eg stilte korleis deltakarane hadde opplevd det å jobbe med livsforteljing og drama, og kva dei hadde lært av det. Det var fleire av deltakarane som hadde hatt ei kjensle av å vere litt redd eller å syns drama var skummelt, og særleg i starten.

Dilan: Første gang du kommer hit, og du sier: Kan dere bli med oss, jeg litt bli litt sjenert. Jeg sier ja, eller nei, ja eller nei.

Siv Tone: Var det når vi skulle lage teater, eller..?

Dilan: Nei, første gang du kommer hit.

Siv Tone: Aller første gang?

Dilan: Ja, første gang. Og så litt jeg bli...jeg gå litt videre. Så kom dagen og jeg tenker: det går bra. Og neste gang, bedre (Gruppeintervju, 15.6.15).

Dilan skildrar ein tilstand av å vere litt sjenert eller nølande, der ho i ein indre dialog med seg sjølv vurderer om ho skal delta, eller på kva måte ho skal delta i det kunstdidaktiske arbeidet. Men etter at ho prøvde det, verka det som kjenslene hennar byrja å endre seg gradvis i takt med at ho gjorde nye forsøk eller vart meir kjend med drama som arbeidsmåte. Skepsisen avtok noko, og andre kjensler og tankar kunne kome inn. Tankar som at ”det går bra”, og som verka til å hjelpe ho til å følgje løpet vidare. Men sjølv om Dilan var ein av dei som valde å fortsette prosessen med det kunstdidaktiske arbeidet over i fase to, verka ikkje kjensla av redsle til å forsvinne:

Dilan: Og så du spør: Skal vi lage en teater? Og jeg tenker: Jeg kan ikke. Jeg bli litt redd. Første gang jeg bli skikkelig redd, jeg sier nei, nei, nei. Mange folk kommer jo. Hva gjør jeg? (ler) Jeg ikke tenker det er farlig eller sånn, jeg bare tenker det er ikke bra.

Siv Tone: Hvorfor det?

Dilan: Fordi det er første gang. Fordi det er første gang jeg gjør sånn (Gruppeintervju, 15.6.15).

Det verker som Dilan her snakker om prestasjonsangst med tanke på å vere bra nok eller flink nok til å spele teater. At ho tenkjer det ikkje vert bra, fordi det er første gong ho gjer det og det skal kome folk å sjå på. Om dei andre verker til å vite meir om drama, eller har fått ei gradvis tilvenning slik Dilan skildrar, så kan kanskje tanken om at ho sjølv ikkje er like ”flink” gjere ho utrygg. Kanskje ho vert sjølvmedviten og redd for dei andre sine vurderingar når dei ser på ho. Men det overraska meg at nettopp Dilan vitna om så stor grad av frykt og

nervøsitet, fordi eg opplevde ho som spesielt aktiv og deltakande i både det å dele og iscenesette narrativ i klasserommet. Ho framstod som muntleg sterk, med ein utadvent personlegdom. Ho verka meir uredd enn redd i klasseromssamanhengen. Vidare i intervjuet kom Dilan med ei rik skildring av korleis kroppen føltes og kva tankar som gjekk gjennom ho rett før ho skulle kome entre scena.

Dilan: Og så vi begynte, du har lært mange ganger med oss. Du sa: Dere gjør sånn, sånn og sånn. Og siste gang jeg var bak gardina på teppet, jeg sier til Zarina: “Jeg ikke være her”. Hun sier: “Dilan, slapp av”. Jeg sier: “Nei, jeg kan ikke”. Hjerten min er banker, jeg sier: “Nei, jeg vil ikke”. Zarina sier: “Slapp av, slapp av. Det er ingenting”. Jeg holder hånden og sier: “Jeg håper Guden hjelper meg”. Og jeg ble skikkelig redd, og jeg svetter. Og så noen dør åpner, noen går ut av gardina, og jeg sier: ”Det er min tur, hva gjør jeg!?” Jeg skjelver, og så banker hjertet mitt. Og så etterpå, jeg kom ut av gardiner, og så jeg sier: Det er ingenting. Det er ikke farlig. Det er morsomt, egentlig. Alle ser. Og vi ser andre, det er mørkt der folk sitter, det er bra! Jeg ser ingen, bare framme. Helt bakerst det er mørkt og jeg ser ingen, det er bra! (Dilan, Gruppeintervju, 15.6.15).

Dilan skildrer på ein levande måte korleis ho tenker og korleis ho føler frykten i kroppen. Ho kjenner hjartet banker, og at ho sveittar. Bak det svarte sceneteppet pågår ein intens indre dialog, ho verkar til å oppriktig vurdere høvet om ho der og då faktisk skal trekke seg og flykte frå situasjonen. Ho byrjar til og med å føre denne dialogen med ein av dei andre bak teppet. I desse intense sekunda før ho entrer scena, verker det som Dilan held på å miste trua på at ho kjem til å meistre det. Men i det augeblikket ho entrer scena, opplev ho ei endring. Ho går frå å vere skikkeleg redd, til å tenke: Det er ingenting å vere redd for. Det er ikkje farleg, det er i grunn morosamt når alle ser på!

4.2.2. Forholdet mellom angst, frykt og meistring

Meistring handlar om korleis eit menneske møter problem, stress og utfordringar. Det handlar om ein person si evne til å handtere livshendingar, sitausjonar og påkjenningar som overstig det ein kan klare på rein rutine (Svartdal, 2012). I artikkelen ”Vi trenger trygghet for å våge, men også angst for å vinne”⁷ kjem psykolog Paul Moxnes med ei interessant vinkling på forholdet mellom angst og tryggleik i samband med meistring som kan utdjupe Dilan og andre av deltakarane sine opplevingar med det kunstdidaktiske arbeidet. Angst er, ifølgje Moxnes, ei kjensle knytt til vårt overlevelsesinstinkt. Det er ein av dei viktigaste kjenslene vi har, saman med tryggleik. Dilan si skildring av dei kroppslege reaksjonane ho får bak teppet

⁷ Publisert som kronikk på www.aftenposten.no i 2004

med sveitte, skjelving og hjartebank, er typiske uttrykk for angst. Men det er ikkje ei angstliding, det er ei form for kvardagsangst vi alle kan kjenne oss att i. Angst knytt til prestasjonar på skule eller i arbeidsliv, eller det typiske dømet: ein skodespelar med sceneskrek. Moxnes skiljer mellom ”kald” og ”varm” angst, der den kalde angsten gjer deg stiv av skrek og får deg til å flykte, medan varm angst er knytt til høge prestasjonar og ambisjonar. Når han skriv at ”vi treng angst for å vinne”, meiner han at denne friske angsten krev ”handling, ikkje behandling” (Moxnes, 2004). Slik angst må erkjennast og meistrast, ikkje døyvast med medisinar eller unngåast for einkvar pris. Sekunder før Dilan skal fram av teppet, seier ho til seg sjølv: Eg vil ikkje, eg kan ikkje! Men, som Moxnes skriv, kroppen fortel ho at dette er *noko ho vil*.

Når hjertet banker, er det et signal om at det er noe man vil. Da er det to veier å gå, den feige vei, som er å snu og kanskje unnskyldes seg med sykdom; eller den modige vei - tvinge seg til å gjøre det man er reddest for (Moxnes, 2004).

Dilan sine kroppslege angstreaksjonar vitnar om eit engasjement. Ho har sett seg i ein situasjon som overstig det ho kan klare på rein rutine, det å spele teater for andre er noko nytt, noko ho blir veldig usikker på om ho kjem til å meistre. Men det er nettopp når ein står der, trengt opp i eit hjørne, eller i Dilan sitt tilfelle – bak sceneteppet – og eigentleg ikkje har noko fluktveg lengre, at angsten blir vendt til tryggleik, at reddharen blir ein tiger (Moxnes, 2004). Avgjersla om å kjempe i staden for å flykte vert teken av hjernen berre i løpet av eit brøkdels sekund. Og når Dilan og dei andre står der bak gardina med hjartebank er dei eigentleg veldig trygge – fordi dei ikkje er redde for å vere redde. Det er dette som skil den varme angsten frå den kalde, *å vere trygg nok til å vere redd*. Moxnes hevdar at det ofte er meir angst, ikkje mindre angst som skal til for å skape tryggleik og topprestasjonar. Difor meiner han at læringsmiljø og arbeidsliv bør sjå eit potensiale i denne formen for angst fordi den er forbunde med energi, motivasjon, engasjement og store prestasjonar. Men då må ein *samtidig* bygge tryggleik. ”For å kunne våge å gå den redde vei, må man et eller annet sted ha en trygg forankring” (Moxnes, 2004). Kva kan den trygge forankringa ha vore for Dilan i denne samanhengen?

4.2.3. Relasjon og prestasjon

Det verkar som om relasjonane mellom oss i gruppa var med på å skape ei trygg forankring. Ikkje minst syns det viktig med gruppa sin relasjon til meg som leiar for arbeidet.

Siv Tone: Ja, hvordan følte du deg etter forestillingen? Eller rett før og rett etter forestillingen? Kan du si litt om det?

Cheydan: Ja, før jeg er litt redd, jeg kanskje kan ikke. Kanskje jeg kan ikke fortelle. Men du viss før, vi snakke, vi holder hender, du snakke, vi snakke, jeg tar mye energi. Etterpå jeg si: Ja, jeg kan. Viss du passer på vi, jeg ikke blir redd.

Siv: Ja, at vi gjorde det sammen?

Cheydan: Ja, ja.

Siv Tone: Men hvordan følte du deg inni etterpå, når vi klarte det?

Cheydan: Jeg veldig glad.

Siv Tone: Følte du deg stolt? At du ble stolt over deg selv?

Cheydan: Ja, ja. (Intervju, Cheydan, 15.6.15)

Cheydan refererer truleg til augneblinken rett før framsyninga, der heile gruppa var samla berre minutt før publikum skulle sleppe inn. Det var ei uvisse knytt til om alle kom til å møte opp på eksamensdagen, fordi eg hadde fått ei tidleg eksamenstid som kravde at deltakarane måtte reise ekstra tidleg heimanfrå. Dette medførte at somme måtte organisere hjelp eller levere borna tidleg i barnehagen, for å kome tidleg nok på høgskulen. Mange av deltakarane hadde noko fråver på øvingsdagane, og vi hadde ikkje rekt å øve gjennom heile framsyninga saman. Vi hadde blitt samde om at sidan eg skulle medverke i framsyninga sjølv med mi forteljarstemme, kunne eg bruke samspelet mellom oss som ein dialog, der eg kunne instruere undervegs, om det var naudsynt. Før framsyninga starta, holdt vi kvarandre i hendene, og eg forsikra dei om at eg skulle vere med på scena og hjelpe dei å huske alt vi hadde planlagt å vise i framsyninga. Eg prøvde å minne dei på at vi skulle holde roen, fokusere på å ha det kjekt og glede oss over å vere saman på scena. Og i ettertid verker det som samholdet vårt var viktig for å skape ei trygg forankring. Cheydan ga uttrykk for at ho fekk mykje energi frå gruppa når vi stod der saman og holdt hender, og at ho i det augneblinket gjekk frå å tenke ”kanskje eg ikkje kan?” til ”ja, eg kan!”. Dilan og Zarina sin dialog bak sceneteppet rett før dei entra scena syns til å kunne vise viktigheita av støtta frå gruppa og at fellesskapet vart ein avgjerande faktor som ga tilstrekkeleg tryggleik til å våge å møte det usikre, til å våge å vere redd. Og som fleire av dei andre, følte Cheydan seg glad og stolt etter at ho hadde klart det!

4.2.4. Meistring som ein form for transformasjon

Endringa som skjedde i Dilan den korte stunda frå ho stod bak sceneteppet til ho entra scena, ser ut til å vere eit døme på ei sterk meistringsoppleving, slik Paul Moxnes greier det ut. Men det er og interessant å sjå dette i lys av performanceteorien, og kor vidt eit slikt døme på

kunstdidaktisk arbeid kan skape ein form for *transformasjon* gjennom performanceteoriane til Schechner.

Ei dramaturgisk tenking basert på ritual er ei deltakande form for teater. Det er gjennom å delta og erfare at menneske kan vekse og erkjenne (Schechner, 2003, s. xvi-xvii). Prosessen til Dilan kan sjåast i lys av den liminale fasen i ein rituell dramaturgi. I denne dramaturgien vil det vere eit forløp eller struktur der deltakarane går igjennom ulike fasar saman, som i eit overgangsrite. På same måte som rituala har ein transformativ kraft i seg til å skape faktiske sosiale endringar, frå ein tilstand til ein annan, kan ein tillegge performativitetens kraft til å transformere og redefinere forholdet mellom deltakarane (Gladsø et al., 2005, s. 137-138). Schechner sitt begrep *actuals* kan utdjupe kva spesifikke kvalitetar som ligg i performance- begrepet (Fischer-Lichte, 2008, s. 9), og kva betydning det kan få for deltakarane. For det første inneber ein performance ein *prosess*, der noko skjer her og no. Prosessen i dette tilfellet kan vere teaterframsyninga. For det andre må det innebere at noko står på spel for deltakaren, det Schechner kaller *contest*. Det er nok fleire ting som kan sjåast som ein slik faktor, men i samanheng med meistringsperspektivet var det utan tvil ein risiko av å mislukkast. Ein tredje performancekvalitet er at det skjer ei form for *endring i status* for deltakarane (Christensen-Scheel, 2013, s. 114). Desse kvalitetane inneber ein prosess i tid – ei utvikling, ei endring og ei konsekvens i løp av tida den aktuelle hendinga går føre seg. Dilan stod bak teppet med angstreksjonar før ho skulle ut på scena. Ho førte ein intens dialog med seg sjølv om dette var noko ho kunne meistre og våge eller ikkje. Angsten som kjensle er som Moxnes nevner, knytt til vårt overlevelsesinstinkt, og kroppen hennar reagerte reelt på frykten, som kan sjåast som ein frykt for å mislukkast. Styrken på angsten vitna om at dette var ei stor utfordring. Rett nok hadde ho erfart kjensla av å vere redd i fase ein, når vi først starta å arbeide med drama/teater i klasserommet. Men no var det ei mykje større utfordring ho stod føre, der mange kom for å sjå på ho. Men idet augeblikket Dilan bestemte seg for å møte utfordringa i staden for å flykte, vel ho å gå over ein terskel – eller kanskje ut på scenegolviet i rampelyset – og *då* skjønner ho at dette ikkje er farleg, men fint og morosamt. Frykten slepp taket og ho endrar status – ”reddharen blir til en tiger” (Moxnes, 2004).

Det å gå over terskelen er eit bilete som er vanleg å bruke når ein ser for seg ein dramaturgi som kan knyte drama/teater til det som kjenneteikner ritualer. Strukturen i eit rituale inneber ein forberedande fase (pre-liminal), ein overgangsfase (liminal) og ein nedkjølande fase (post-liminal). Den liminale fasen av forløpet vert skildra som ein slags terskel mellom to sosiale

tilstandar (Gladsø et al., 2005, s. 137) Deltakarane i det kunstdidaktiske arbeidet hadde ulike forløp i forhold til f.eks kor mykje tid dei hadde brukt på arbeidet. Dilan hadde vore med på nesten alle møter iløp av fase ein av det kunstdidaktiske arbeidet. Ho hadde hatt ein prosess der ho måtte bli vand med dramaarbeidet, og der ho trengte tid til å erfare at det ”gjekk bra”. Ho fortsatte å gjere seg erfaringar i klasserommet, og valde å ta det eit skritt vidare i fase to der vi jobba mot framsyninga. Slik ho skildrar opplevinga av endring, kan augeblikket der ho entrer scena – eller kanskje heile framsyningsforløpet – sjåast som ein overgangsfase for ho, der det skjer ei større endring, fordi krava er høgare, angstnivået er høgare, og uvissa vert sett meir i spel fordi ho skal prestere føre eit ukjend publikum i ein relativt framand kontekst på HiOA. Ho er i stor grad utanfor komfortsona. Slik vert meistringsopplevinga og behovet for suksess endå større for ho, noko som kanskje i større grad skaper ei kjensle av *endring* og av å *overstige seg sjølv*.

Det som óg er spennande, er at dette verka til å faktisk endre status i form av at lærarane såg ressursar i henne som dei ikkje hadde sett i like stor grad før, og at det slik bidrog til å endre den sosiale statusen. Dilan hadde ikkje våga å melde seg opp til norskprøve, noko som gjorde at ho takka ja til å vere med på teaterarbeidet. Men i samtale med norsklærarane, kom det fram at dei hadde blitt så imponert og overraska over Dilan sin prestasjon at dei hadde sagt til ho etter framsyninga: ”Det du gjorde her var mykje vanskeligere enn å ta norskprøven! Nå kan du gjøre hva du vil!” (Samtale, Lærer A, Lærer B, 15.6.15). Det verker som at i Dilan sitt tilfelle kan erfaringa ho gjorde i teaterframsyninga ha fått ringverknader som at ho får ei sosial statusendring i verkelegheita, ved at ho og andre oppdagar eigne ressursar. Ganske konkret vart Dilan oppmoda til å setje lista høgare, eller tenke høgare om si eiga evne til å prestere, ho burde og melde seg opp til norskprøva! Slik kan denne opplevinga ha fungert som ei prestasjonsfremjande handling, som det er godt mogeleg vil verke prestasjonsfremjande – i alle fall i forhold til kvar læraren tenkjer at lista bør leggest.

4.2.5. Trygg i det liminale rommet

I lys av Moxnes sine tankar om varm angst som prestasjonsframkallande, kan det ligge eit stort potensiale i å føle seg usikker. Men for mykje uvisse kan og forsterke prestasjonsangst og trang til *ikkje* å møte ei viss utfordring. Det verker som samholdet som vi hadde skapt over tid var ein viktig faktor for at vi klarte å kome i mål med framsyninga, og at alle møtte fram

og kunne kjenne seg glade og stolte etterpå. Eric Booth⁸ brukar omgrepet den liminale sone, eller det liminale rommet, om det å befinne seg i rommet mellom det du veit og det du ikkje veit. Han hevdar at dette rommet er eit oversett, men avgjerande område i kunst og kunstoppplæring. Det å *lære seg å fungere godt* i den liminale sona, i det uvisse, kan innebære store mogelegheitane og vere ein særskilt viktig terskel for oppdaging, overraskingar, læring og glede. I denne sona kan våre komfortable ”mindset” bli utfordra. Utfordringane som ligg i den liminale sona inneber for nokon av vi kjem til å ville lukke døra fortast mogeleg - fordi vi er redde for det uvisse (Booth, 2009, s. 60). I det liminale rommet ligg ei openheit for å snu moglegheitane til ei tilfredstillande oppleving, eller til noko skuffande. I møte med denne openheita vert vår tankemåte – vår kognitive og emosjonelle disposisjonar – utfordra. Korleis vil vi takle openheita? Moglegheitane for å mislukkast? Vil vi vite kva vi skal gjere om noko uforutsett skjer på scena? Eller er det så uvisst at vi trekk oss?

Samholdet i gruppa verkar som tidlegare nemnd til å utgjere ein viktig faktor for å stå i det det liminale rommet, til å ha tilstrekkeleg tryggleik til å vere redd og slik oppleve meistring, glede og læring. Men kva var det som gjorde at deltakarane ikkje let seg stoppe av dei praktiske utfordringane? Eg ville rette dette spørsmålet til deltakarane i gruppeintervjuet:

Siv: Kan jeg da spør, hvorfor...hvordan klarte dere det? Hvordan klarte dere å bytte time, komme tidlig til høgskolen, reise fra Furuset til Høgskolen, gjøre så mange ting, hvorfor?

Zahra: Jeg tenker på deg. Jeg sånn: Det er kanskje dattra mi og noen vil hjelpe. Må klare det på denne tiden, ikke komme for seint....Jeg tenker på deg.

Siv: Du tenkte på meg?

Zahra: Ja, jeg tenker på deg.

Dilan: Vi var på T-banen, kommer hjem og vi, vi sitter ikke så langt fra hverandre, jeg sier: “Nå må vi hjelpe Siv Tone. Vi har øvd mye. Vi kan ikke bytte på andre damer, for vi har øvd mye og vi vet hva vi skal gjøre. Vær så snill, dere må komme”. Vi tenker mye på deg.

(Gruppeintervju, 15.6.15).

Det kan sjå ut at for somme av deltakarane var det viktig å strekke seg for meg. Omtanken for meg, og ynskjet om å stille opp for meg, verka til å vere eit viktig *motiv* og *insentiv* for dei. Eit motiv kan definerast som ein latent disposisjon i eit individ, medan motivasjon definerast som ein motvidisposisjon som blir *aktivert* på et gitt tidspunkt (Bjørnebekk, 2014, s. 236). Vekkinga av motiva blir ikkje berre bestemt av kor ufordrande ei oppgåve blir vurdert som, men og utifrå insentivverdi. Insentivverdien seier noko om kor attraktivt det er med suksess i

⁸ Eric Booth er Teaching Artist, skodespelar, forfattar og forelesar.

en aktivitet for eit individ, og dette målet er knytt til eit individ sin disposisjon (Bjørnebekk, 2014, s. 238). For Dilan og Zahra verker det som det låg ein sterk insentivverdi i å stille opp for meg. Dette kan vise at dei motivasjon som var grunna i det sosiale, spelte inn på dei estetiske prosessane, gjennom at til dømes Dilan valde å trasse scenefrykta – som ser ut til å ha resultert i ei oppleving som hadde betydning for ho. I ei kunstdidaktisk tenking som utgår frå eit relasjonelt syn på kunstproduksjon er ”the qualities of responding to societal needs and challenges negotiated with the particular qualities of art” (Christensen-Scheel, 2013, s. 109). I dette tilfellet ser det ut til at ønsket som nokre av deltakarane hadde for å hjelpe meg, gjorde at dei ville strekke seg langt i arbeidet vi gjorde. Dette fekk konsekvensar for kva vi skapte saman i det kunstdidaktiske arbeidet, og kva grad av meistring deltakarane fekk ved å våge å gå inn i det liminale rommet, og over terskelen til meistring. Dette kan vere eit eksempel på korleis det estetiske og sosiale griper med utgangspunkt i den estetiske aktiviteten og produksjonen i det kunstdidaktiske arbeidet.

4.2.6. Kva betydning kan drama og teater få for meistring og motivasjon i opplæringa?

Det verkar som dette kunstdidaktiske arbeidet har bidratt til meistring for fleire av deltakarane. Døma frå praksis verker til å peike i retning av at meistringskjensla potensielt var kan ha vore større eller sterkare fordi det var eit høgare kravnivå. Dette kan ha tilknytning til det faktum at arbeidet fekk eit tydelegare retning. ”En situasjon som er sterkt retningsgivende, kan i seg selv utløse prestasjonsaspirasjoner og dermed mål” (Bjørnebekk, 2014, s. 244). Dess nærare vi kom datoen for teaterframsyniga, dess viktigare var det at deltakarane kunne kome på øvingane. Deltakarane trengde øving og regi for å vere trygge på det som skulle skje på scena. I lys av Schechner sine teoriar om transformasjon, kan dei auka kravnivåa sjåast som auke av risiko, av *contest*. For Dilan verker det som ei ganske sterk meistringsoppleving, fordi det innebar stor grad av angst. Då kunne ho oppleve ei form for transformasjon, som Moxnes viser i biletet ”frå reddhare til tiger”. Slik kan angst, krav og risiko inneha eit potensiale som prestasjonsfremjande verkemiddel.

I formålsparagrafen til opplæringslova står det at: ”Elevane skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng og bli møtt med respekt, tillit og krav” (Opplæringslova, 1999, s. §1-1). Eg vil hevde at eit ledd i det var at eg var villig til å invitere deltakarane inn i eksamensframsyninga, slik at eg våga å gjere meg avhengige av dei. I prosessen med teaterframsyninga vart målet klarare. Det var ein dato vi måtte jobbe mot, og øvingane

undervegs var viktige delmål. Etterkvart vart krava tydelegare, og deltakarane måtte løyse mange praktiske utfordringar for å medverke i framsyningsarbeidet. Eg måtte våge å stole på at dei ikkje fall ifrå, samstundes måtte eg vere open for at det kunne skje. Spørsmålet om krava vart for store i forhold til føresetnadane var eit overhengande spørsmål. Men det verker som deltakarane responderte positivt på å bli vist tillit og stilt krav til, og det ser ut til at samhaldet mellom oss hadde blitt sterkt nok til å hjelpe kvarandre med å vere i det liminale rommet saman, og å våge å vere redde. Dette inneber ikkje minst at eg som fasilitator går foran i å våge å vere i det uvisse, at eg kan handtere å leve i det liminale rommet over lengre tid, og stole på dei andre i gruppa. Eg trur tid har vore ein avgjerande faktor for at deltakarane deltok i teaterframsynings på eksamensdagen, og då tenker eg på prosessen i fase ein. Slik eksempelet var med Dilan sin prosess, måtte ho våge seg utpå gradvis. Resultatet med Dilan si meistringsoppleving bygger på ein prosess. På same måte som transformasjonen krevde ein viss risiko, krevde det ein prosess. Utfrå Dilan sitt forløp, ser det ut til at grad av meistringsoppleving var avhengig av lengda i prosessen og kravnivå. I eit vidare arbeid, kan det sjå ut som ein god måte å strukturere det kunstdidaktiske arbeidet slik, i ein fase ei viss tid og ein fase to som stiller litt andre typer krav som og byggjer på den kompetansen og tryggleiken som deltakarane har erverva i fase ein.

Når Paul Moxnes skriv om at opplæring og arbeidsliv treng å gjere seg nytte av den varme angsten, skriv han at ein treng ”handling, ikkje behandling”. Eit kunstdidaktisk arbeid med drama/teater ser ut til å vere ideelt på den måten at det byggjer på handling – fordi drama *betyr* handling. I eit kunstdidaktisk arbeid med drama/teater, kan den enkelte bli utfordra til å gå inn i det usikre og uvisse – det liminale rommet – der ein kan skape ein situasjon der ein kan *øve* på å handtere prestasjonsangst og oppleve gleda av å meistre den. Det er viktige prinsipp for opplæringa å fremje varierte arbeidsmetodar, stimulere den enkelte til personleg utvikling, og evne til å halde ut (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2)

Booth trekkjer fram betydinga av eit *mindset* som er skapande, kreativt og nysgjerrig i møte med nye ting og nye utfordringar (Booth, 2009, s. 60). Dei kognitive og emosjonelle faktorane som spelar inn på meistring er delvis genetisk betinga, men kan i stor grad lærast – ikkje minst gjennom erfaring og øving (Bjørnebekk, 2014, s. 246). Slik sett kan kunstdidaktisk arbeid med drama/teater både gje øving og erfaring mot ein meir fleksibel og problemløysande tankegang og handlande atferd.

I dette arbeidet er det enkelte eksempel som kan trekkjast fram av praksis og diskuterast, det går ikkje an å svare for kvifor ikkje fleire deltakarar ivra etter å vere med på framsyningsarbeidet i fase to. På mange måtar hadde eg ynskja ein lenger prosess i fase ein, for åtte møter er ikkje så mykje viss ein deltakar er vekke frå skulen, og det kan kanskje vere at kjensla av å ikkje vere flink nok til drama aukar viss andre i gruppa er komne lenger. Tidspunktet for norskprøvene var samanfallande med tidspunktet for teaterframsyninga, og dette var nok ein reell grunn til at mange svara nei til å medverke i fase to. Det er ein del deltakarar som ikkje vart intervjuet, og som ikkje var med i fase to. Det er ein mogelegheit for at somme rett og slett ikkje syns det var viktig nok å delta, at det ikkje hadde tilstrekkeleg insentivverdi for dei. Fleire av deltakarane i gruppe B jobbar målretta mot jobbpraksis eller eit opplæringsløp som er målretta mot norskprøver. Det er ein viktig forskjell i føresetnadane mellom gruppene at gruppe A har tjue timar undervisning i veka, medan gruppe B har tolv. Om deltakarane i gruppe B har tydelegare mål for å gå vidare i norskopplæringsløpet, og mindre tid å gjere det på er det forståeleg at ein gjerne vil velgje det som ser ut til å ha mest betydning for kompetansen ein *ser* at henger saman med livet utanfor læringssenteret. Altså er det veldig viktig at leiaren reflekterer over og har fokus på det å skape bru mellom den personlege betydninga for dei enkelte i møte med lærestoffet eller nye læreaktivitetar for å tilrettelegge for eit kunstdidaktisk arbeid som kan skape sterke meistringsopplevingar. I ein opplæringskontekst med varierte deltakarføresetnadar, er det og ein positiv ting med eit tilbod som gjev nokre deltakarar betydingfulle meistringsopplevingar, medan andre ikkje har behov for det same tilbodet, i tråd med vaksenopplæringa sitt mål om å tilpasse undervisning i stor grad til dei vaksne lærande sine behov.

4.2.7. Oppsummering

I dette delkapittelet har eg lagt fram resultat under temaet ”Meistring og motivasjon”. Bruken av drama/teater i det kunstdidaktiske arbeidet verker til å kunne gje deltakarane sterke meistringsopplevingar. Eg har sett nærare på forholdet mellom angst, tryggleik og meistring gjennom ein artikkel av psykolog Paul Moxnes. Moxnes hevdar at angst kan vere eit prestasjonsfremjande verkemiddel som opplæring og arbeidsliv bør nyttegjere seg. Det ser ut til at samholdet i gruppa og relasjonen mellom fasilitator og deltakarar var avgjerande for tryggleik som gjorde at ein våga å vere redd. Det verka og avgjerande på motivasjonen knytt til deltaking i framsyninga, og difor avgjerande for å oppleve meistring. Dette kan bekrefte at

dei sosiale og estetiske kvalitetane som flyter saman i eit slikt anvendt drama/teaterarbeid, på same vis flyter saman i meistringsopplevinga. I lys av performanceteori, kan deltakinga i teaterframsyninga sjåast som ein rituell dramaturgi, der terskelen Dilan gjekk over i teaterframsyninga skapte ein transformasjon som verka til å få konsekvensar for td. lærarane si oppdaging av hennar ressursar. Bruk av drama/teater i dette arbeidet ser ut til å ha eit særskilt potensiale til å fungere som ein måte å handtere den varme angsten, fordi drama *er* handling. Gjennom drama/teater kan deltakarane få øving i å fungere godt i ”den liminale sona”, mellom det trygge og det uvisse. Dette kan kome opplæringa til gode som førebuing til arbeidslivet, ifølgje Moxnes sin uttale om at opplæring og arbeidsliv treng å nyttegjere seg angst for å skape energi, motivasjon og prestasjonar. Spesielt teaterarbeidet kan fungere som ein god måte å møte deltakarane med krav og tillit, og slik legge til rette for meistring. Meistring og motivasjon er eit fenomen som er sett saman av ulike faktorar, som må sjåast i samanheng med grad av medverking i det kunstdidaktiske arbeidet, og særleg val om å delta eller ikkje delta i fase to. Blant anna kan det verke som kombinasjonen av tydelegare mål og mindre timetal i gruppe B, medverka til at dei fleste takka nei til deltaking i fase to. Det kunstdidaktiske arbeidet ser difor ut til å kunne ha stor betydning for somme av deltakarane, medan det ikkje har like stor betydning og insentivverdi. Dette kan og ha samband med fasilitator sin evne til å formidle relevans mellom lærestoff og deltakar.

4.3. Tema 3: Oppvakning og refleksjon

4.3.1. Når kroppen vaknar

I gruppeintervjuet kom det fram interessante refleksjonar som verka til å ha samband med den fysiske bruke av kroppen i det kunstdidaktiske arbeidet.

Dilan: Jeg tenker, du hjelper oss, vi gå foran. Vi er helt bakerst, Siv Tone. Vi er helt bakerst. Og du kommer hit – vi går mer foran. Og så vi våkner. Og så kroppene våre blir sterke.

Nuzhat: Ja, ikke redd, ikke redd.

Dilan: Før du kommer, kroppen er helt slapp. Helt lei seg. Bare du kommer hit, og min kroppen - våkne. Og jeg blir mere sterke.

Nuzhat: Stolte!

Siv Tone: Du blir sterk?

Dilan: Ja!

Siv Tone: Hjelper det deg?

Nuzhat: Ja, i livet.

Dilan: Ja, mye, myemye. Ja, jeg våkne (Gruppeintervju, 15.6.15.)

Dilan markerer tydeleg eit opplevd skilje før og etter deltakinga i den kunstdidaktiske praksisen. Før var kroppen ”slapp og lei seg”, no følte ho seg ”våken og sterk” i kroppen. Ho gjev uttrykk for at denne opplevinga av å våkne var av stor betydning, at det var noko som var til hjelp for ho. Nuzhat kjem med nokre ord til støtte for det Dilan seier, og trekker parallellane mellom det å kjenne seg sterk i kroppen til det å føle seg stolt. Kva er det som kan ligge bak desse orda, og grunnen til at ho knyter kjenslene i kroppen til ei oppleving av å vakne? Og kvifor har dette så stor betydning?

I eit kunstdidaktisk arbeid der ein i hovudsak nyttar drama/teater som kunstuttrykk, er kroppen det framste instrumentet ein arbeider med. Helen Nicholson brukar omgrepet ”embodied pedagogy” for å skildre anvendt drama/teater som ei syntese av teori og praksis som deltakarane vert innvitert til å medverke i (Nicholson, 2005, s. 4). Drama er ulikt mange andre former for læring, fordi det inneber ein estetisk dimensjon der kroppen er utgangspunktet, og som difor engasjerer alle sansane (Nicholson, 2005, s. 56). Boel Christensen- Scheel framhevar at dei estetiske og sanslege prosessane i ein slik praksis og kan innebere intellektuelle kvalitetar, som ein eigen form for ”art-specific-reflection” (Christensen-Scheel, 2013, s. 114). Dette kan undersøkjast nærare gjennom dei fire formene for kunnen som Bjørn Rasmussen presenterer som del av eit relasjonelt og dialogisk syn på

kunnskap- og meningsdannande prosessar (sjå kap 2.2.2). Erfaringskunnen, påstandskunnen, praktisk kunnen og presenterande kunnen er ulike former for kunnskapar og ferdigheiter, og viten trer fram i *kombinasjonen* av kunnskapsformene. Rasmussen framhevar at i desse prosessane er erfaringskunnen basen (Rasmussen, 2012, s. 28-29). Erfaringskunnen inneber eit kroppsfenomenologisk utgangspunkt, som vektlegger at eit grunnleggjande premiss for eksistensen er at vi erfarer verda gjennom kroppen og sansane (Merleau-Ponty, 1948) Vi møter verda, andre menneskjer og gjer erfaringar gjennom kropp, sansar, kjensler og førestillingar. Kroppen vert på den måten eit omdreingspunkt for vår oppleving og interaksjon med verda, og utgangspunktet for bearbeiding i tanke, refleksjonar som deretter kan bli uttrykt, td. som påstandskunnen gjennom skrift og tale (Rasmussen, 2012, s. 34). Eg vil trekke fram ei anna hending frå praksis som kan illustrere samspelet mellom kroppsleg handling, refleksjon og oppvakning.

Det er april. Det er andre gongen eg møter dei ni deltakarane som er med i teaterproduksjonen. Vi har lagt ein plan for dagen, og bør kome i gong med å finne ut kva vi ynskjer å vise i med framsyning. Vi set i gong med leiken "hermegåsa" til oppvarming, ein leik vi ikkje har gjort saman før. Eg forklarar reglane.

"Det er viktig å gjere bevegelsane så likt du klarer med den som leder, så prøv å hald deg nær ho, så du ikkje mister ho av syne".

Eg set i gong musikken, og er førstemann ut. Når eg har gjort mine bevegelser i rommet, går eg bakerst i køen og nestemann tar over leiinga. Når vi tilslutt kjem til Aeicha, skiftar tempoet brått. Aeicha legg på spring ut av foajeen, inn i gangen mellom toaletta og klasseromma og forbi tekstilrommet før ho ender i foajeen att - og byrjar på ny runde. Eg og dei andre damene spring fort for å halde oss nære Aeicha og ikkje miste ho av syne, og vi ler og roper etter ho.

Når ho endeleg stoppar i foajeen, ler vi medan vi hiver etter pusten. Så seier Cheydan: "Det er nesten som da vi måtte dra fra Afganistan!"

"Kva meiner du?", spør eg.

"Det var nesten det samme", svarar ho. "Vi måtte gjemme oss under bordet, jeg og barna, og så løpe. Det var farlig, men litt spennende også."

Livsforteljingane våre dekker eit tidsspenn, der vi erfarer gjennom å forflytte oss fysisk i rom og tid. Denne hendinga kan vere eit eksempel på sambandet mellom kroppsleg erfaring og minner, som er ein del av den kroppsleg-fenomenologiske komponenten Marianne Horsdal inkluderer i si tilnærming til narrativ teori. Våre livsforteljingar er "...embodied and situated in space and time" (Horsdal, 2012, s. 33). Dei levde erfaringane våre var ein gong knytt til ein stad, til tid og rom, og erfaringa vart levd gjennom kroppen og sansane. Sidan vi møter verda gjennom kroppen og sansane, kan sanseintrykk, stad og handling *framkalle* minner (Horsdal, 2012, s. 50-51). Forteljinga som Cheydan byrja å dele med meg og gruppa kom spontant fram gjennom ein leik som fokuserte på rørsle. Minner frå heimlandet var ikkje eit tema der og då. Det var rørslene i leiken som minte ho på dei sanseintrykka og kjenslene ho erfarte i kroppen den natta då ho og borna måtte flykte frå heimen i Afganistan. Det verker som Cheydan vart overraska over korleis minnene vart vekt til live i leiken, sidan ho så spontant reflekterte over dette når leiken var over. Denne hendinga kan vere eit døme på sambandet mellom dei ulike formene for kunnen og at desse læreprosessane har utgangspunkt i handling, interaksjon og erfaring. Cheydan gjorde ei kroppsleg erfaring gjennom handlinga og interaksjon med andre i leiken, og utfrå dette knytte ho ord, omgrep og refleksjon for å fortelje om assosiasjonane ho fekk til erfaringa ho gjorde i fortida. Minner vart vekt til liv gjennom dei kroppslege rørslene, og dette sette i gong refleksjon, eit døme som kan bidra til forståing av kva Dilan meiner når ho seier at "kroppen våkner", "jeg våkne". Dette kan handle om relasjonen mellom handling og refleksjon, noko eg vil gå nærare inn på i teksten vidare.

4.3.2. "Vi er mye bakerst"

Oppvakninga verker til å innebere ein moglegeheit til å sjå seg sjølv på ein ny eller annleis måte. I intervjuet brukar Dilan uttrykket "bakerst" i refleksjonar som dreier seg om ho sjølv og korleis ho plasserer seg i ein større kulturell samanheng.

Dilan: Jeg sier det er for seint nå. Nå barna mine er heldig! Jeg sier ikke: Du kan ikke lage drama, jeg sier *kan* du lage drama. Det er ikke farlig. Kan du prate med mikrofon, alle folk sitter der, det er ikke farlig. Bare jeg kan ikke gjøre sånn. Jeg blir redd. Jeg blir lei meg, jeg blir: Nei, det er ikke bra, nei det er ikke sånn.

Siv Tone: Ja, jeg skjønner. Som om det er noen stemmer som sier...

Dilan: Ja, vi er bakerst. Jeg sier til deg, vi er mye bakerst, vi ikke komme foran. Jeg tenker, du hjelper oss, vi gå foran. Vi er helt bakerst, Siv Tone. Vi er helt bakerst. Og du kommer hit – vi går mer foran. Og så vi våkner (Gruppeintervju, 15.6.15).

Dilan knyter opplevinga av å vakne til ei endring i posisjon, frå å vere "helt bakerst" til å gå "mer foran". Det verker som dei erfaringane ho har gjort seg gjennom det kunstdidaktiske arbeidet har skapt refleksjon kring eigne tankemønster og atferd. Ho seier at ho blir redd, lei seg og tenker at drama ikkje er "bra". Samstundes seier ho at barna er heldige, fordi ho no kan seie at det *ikkje* er farleg, og at barna *kan* lage drama. Om seg sjølv tenker ho at ho *ikkje* kan. Det verker som Dilan sine erfaringar frå arbeidet og meistringsoppleving, som eg skildra meir inngåande i forrige tema, fekk ho til å oppdage eit tankemønster hjå ho sjølv. Det ser ut som ho plasserer seg sjølv "bakerst", og at ho kanskje tenkjer seg sjølv mindre enn ho ynskjer å vere. Det er som ho *ser* at ho tenkjer tanker som verkar begrensande for korleis ho ynskjer å leve, og at ho oppdagar dette som følge av at ho "kom fram" og såg seg sjølv på ein ny måte i det kunstdidaktiske arbeidet. Kvifor tenkjer ho på denne måten? Det ser ut til at ho ser på seg sjølv som ein faktor, men etterkvart tek fleire del i samtalen og knyter det til kulturelle og samfunnsmessige faktorar.

Dilan: Jeg tenker selv, hvorfor vi ikke er som norske damer? Dere er heldig, Siv Tone. Bare fra oss ja, "stakkars kvinne". Vi har ikke sånn som med dere, kan lage drama, eller vi kan gå på skole, eller kan vi gjøre noen ting. Vi sier: "nei, nei, nei. Det er ikke bra, det er ikke bra, det er dårlig". Det er bra. Hvorfor det ikke er bra?

Siv Tone: Men er det dere selv tenker du som gjør det?

Nuzhat: Nei, ikke vi selv. Andre.

Siv Tone: Hvordan da?

Nuzhat: Miljø. Altså, tradisjoner.

Dilan: Kultur, kultur.

Siv Tone: Familie og samfunn dere kommer fra?

Nuzhat: Ja, familier og sånn.

Dilan: Vi er på hele Asia. Der kvinne går på skole, de sier: Kvinne være hjemme. Lage mat, rydde...Gjør noe hjemme! (Gruppeintervju, 15.6.15)

I samtalen her kjem det i større grad fram at begrensingane Dilan gjev uttrykk for i seg sjølv er knytt til andre "som ho". Med dette verker det tydeleg at ho samanliknar innvandrar kvinner frå om lag same kulturelle bakgrunn som ho ("vi på hele Asia") med norske kvinner. Ho og Nuzhat knyter opplevingane av begrensingar i tankane til kulturelle faktorar som familie, miljø, kultur og samfunn. Nokre av tinga Dilan trekkjer fram er at ho er vand med å tenke at ho *ikkje* kan, istadenfor at ho *kan*. Ho er vand med å tenkje *nei* i staden for *ja*. Ho er vand med å tenkje at ting er *farleg og dårleg* istaden for *bra*. Ho bruker omgrepet "stakkars kvinne" i forhold til det å ikkje kunne gå på skule, ikkje lage drama eller "gjøre noen ting". Det er litt uklart om kvar stemma som seier "stakkars kvinne" kjem frå, men det er tydeleg at det har innverknad på sjølvkjensla og har ein undertrykkande funksjon: "Etterpå vi er sånne (ho bøyer seg). Vi er sånne, vi er ikke våkne. Vi er sånne stakkars. Hele tiden" (Dilan, Gruppeintervju, 15.6.15). Som det kjem fram i intervjuet, ser Dilan og andre at deira tankemønster ikkje berre opphav i dei sjølvne, men i narrativ frå det kulturelle samfunnet dei har vokse opp i.

4.3.3. Identitetsdanning i eit kulturelt symbolunivers

Våre personlege narrativ, vår identitet, blir til i eit samfunn med større kulturelle narrativ. Når ei gruppe mennesker over tid nedfeller erfaring, innsikt og forståing i bestemte "system" og gjev det betydning og funksjon, skapar ein kulturen sitt symbolunivers. Språket vårt er ein del av dette symboluniverset (Svennevig, 2009), det same er dei kulturelle forteljingane, skikkane og øvrige uttrykka vi blir fødd inni. Før vi utvikler verbalspråk, lærer vi å skape mening og samanheng gjennom å overta kulturen sitt symbolunivers. Ein er med andre ord ikkje fristilt frå omgjevnadane til å danne eit eige verdsbilete, ein overtek foreldre og kulturen sitt utkast til meningssamanheng. Vi internaliserer symboluniverset i vår eiga sjølvforståing, ettersom vi er sosiale vesen som treng tilhøyrslse til eit kulturelt fellesskap. Men ettersom vi gjer nye erfaringar, vert det behov for å integrere desse i forståinga og fortolkinga av oss sjølvne og verda på nytt. Vi vurderer, forkastar eller modifierer delar av kulturen sitt symbolunivers gjennom det Peter Berger kallar eksternalisering. Denne personlege integreringsprosessen er

viktig for at den enkelte skal gå i frå ei heteronom (utanfråstyrt) til autonom (sjølvstyrt) livsform, noko som er knytt til å vere eit "...harmonisk og velfungerende menneske" (Hvalvik & Stordalen, 1999, s. 445). For å kunne gjere desse personlege integreringsprosessane må ein verte medviten om samanhengen mellom ein sjølv og kulturen, altså det Horsdal kallar den sosio-kulturelle dimensjonen av narrativa: "...much of our self-narrating is a matter of becoming conscious of the narratives that we already live with and in (...) our roles in the family and in the broader sociopolitical arena (Horsdal, 2012, s. 101).

I lys av dette kan det sjå ut som Dilan si "oppvakning" er ein slik personleg integreringsprosess, der ho er blitt medviten om samanhengen mellom ho sjølv i samspel med kulturen, og at ho ser dei personlege narrativa ho fortel seg sjølv i samband med "stemmer" utanfor ho. Kan denne bevisstgjeringa medføre ei endring i atferda og framtidige handlingar? I intervjuet seier Dilan at "det er for seint" men at "barna er heldig!" Det er uvisst kva dette kan bety for ho sjølv i framtida. Er dei begrensande tankane internalisert i så stor grad i hennar sjølvforståing at det er "for seint" å endre på? Vil ho fortsette å tenke at ting er farleg og dårleg, eller kjem ho til å omfamne verda som bra i større grad? I dette kunstdidaktiske arbeidet valde Dilan å seie mykje *ja!* Ho sa ja til å delta i dramaarbeidet i fase ein, ho sa ja til å spele teater i fase to, og ho sa ja til å spele seg sjølv på scena, i ei personleg forteljing om reisa frå heimlandet. Vala ho tok, og erfaringane ho gjorde seg i denne prosessen medførte ei sterk kjensle av å vakne og eit medvit om samhengane ho er ein del av. Det kan verke som dette opplevdes sterkt nok i kropp og sinn til at ho fortsatt vil seie ja til ting. Uansett verker ho til å påverke og modifisere symboluniverset gjennom kva ho igjen lærer sine born. Ho gjev uttrykk for at ho vil seie "du kan lage drama, gå på skole, snakke i mikrofon", og slik gje borna betre vilkår for å ta del i samfunnet med god sjølvkjensle enn ho sjølv har med seg frå sin kulturelle bakgrunn.

4.3.4. Betydinga av å lære gjennom kroppen

I den generelle delen av læreplanen står det under overskrifta *Det skapande mennesket* at kunsten kan medføre at "...ein rykkjast ut av oppgådde spor, utfordrast i synsmåtar og få opplevingar som eggjar til kritisk gjennomgang av gjengse oppfatningar og til brott med gamle former (Utdanningsdirektoratet, 1993/2011, s. 6). Læreplanen gjev med dette uttrykk for at det er viktig å møte skapande kunst, og at det kan medføre gjennomgong av vaneførestillingar og brot med gamle former. Ordet *oppleving* viser til "...innholdet av en

persons subjektive erfaring, enten det henger sammen med ytre sansepåvirkning (persepsjon), emosjonell tilstand (følelse), tankeprosesser (...) (Teigen, 2009). I dette kunstdidaktiske arbeidet har deltakarane fått medverke i skapande prosessar gjennom drama/teater, det Nicholson kallar eit eksempel på *embodied pedagogy*, fordi det er ei læreform som baserer seg på handling gjennom kropp og sansar. Deltakarane veksler mellom å oppleve, handle og reflektere saman utifrå praksis (Nicholson, 2005, s. 4-5). Både Augusto Boal og Helen Nicholson peiker på at ein del av kjernen i drama/teaterarbeid er knytt til det å oppdage og sjå seg sjølv. Gjennom å medverke i å skape kunst gjennom metaforisk aktivitet, oppdagar vi vår eigen kreativitet og dermed oss sjølv, hevdar Boal (Boal, 2006, s. omslag). Nicholson hevdar at kombinasjonen av handling og å skode handling som ligg i drama/teaterprosessane, inneber ein spesiell form for refleksjon. Eg vil hevde at ein praksis som byggjer på deltakarane sine egne erfaringar kan forsterke denne formen for refleksjon, gjennom ulike integrasjonsprosessar.

Dilan bruker ordet oppvakning for å skildre ei erfaring ho opplevde i kroppen, og som verka knytt til hennar sjølvforståing og refleksjonsevne. Ho set opplevinga av å vakne tydeleg i samband med deltakinga i det kunstdidaktiske arbeidet gjennom å skildre kroppen som "helt slapp, helt lei seg" før arbeidet. No opplevde ho seg sjølv som "våken, og meir sterk". Dei kroppslege og sanslege opplevingane verker sentrale for refleksjonane som oppstår i etterkant og som kjem fram i intervjuet. Prosessen med å integrere dei nye opplevingane og erfaringane ho får i dette arbeidet, ser ut til å bryte med "vanetenking" og utfordre måten Dilan er vand med å sjå seg sjølv og verda på. Det er *opplevingane* som sporer til kritisk gjennomgong og brudd med gamle former, og som kan påverke måten ho tenker på og korleis ho vel å interagere med andre i framtida. Eksempelet med at Cheydan sitt minnet vert vekt til live av rørslene, viser at ein embodied pedagogy kan integrere fortida med notida, fordi kroppen hugsar det den før har sansa og erfart. Å bygge på deltakarane sine erfaringar og framheve viktigheita av ein dialogisk praksis i opplæringa, er noko som knyter dette kunstdidaktiske arbeidet til emansipatorisk pedagogikk.

4.3.5. Opplæring som politisk handling

Den kunstdidaktiske praksisen eg har utvikla saman med deltakarane og lærarane ved læringssenteret, kan på mange måtar seiast å vere tufta på mykje av det same filosofiske fundamentet som den emansipatoriske pedagogikken etter Paolo Freire gjer, og som er mykje

sams med fundamentet for Boal sin teaterteori- og praksis. Freire sitt filosofiske utgangspunkt er at menneske har som livskall å medverke til humanisering. Med dette meiner han at målet er å gjere verda meir menneskleg, og det kan berre skje viss enkeltindivid samarbeider om å omforme omgjevnadane sine i tråd med eigne behov og i tråd med sin sanne natur. Problemet med verda, er dialektikken mellom undertrykte og undertrykkjarar, på same måte som Peter Berger set ord på det i spelet mellom ein sjølv og symboluniverset ein er ein del av. For å verte fri til å forfatte si eiga livsforteljing, må ein bryte gjennom falske førestillingar som fortel ein posisjonen ei har i samfunnet er del av ein ”guddommeleg orden”, naturleg eller forutbestemt. Utfordringa er at det er ein kamp som må kjempast på to frontar, ein ytre og indre fiende (Berkaak, 2003, s. xi). Dette er fordi vi sjølv internaliserer dei kulturelle narrativa i vår eiga sjølvforståing. Freire hevda at autentisk, sann og ekte kunnskap ikkje er ein ekspertkunnskap om ting, men innsikt i forhold *mellom* ting. Det handlar om innsikt til å forstå korleis verda heng saman som heilskap. Når ein vert klar over korleis delane heng saman får ein innsikt i årsaksforhold – ein ser kvifor verda ser ut som den gjer. Ein får det Freire kallar ein ”strukturell opplevelse” (Berkaak, 2003, s. xii). Denne bevisstgjeringa er ein føresetnad for å legge premissane for sitt eige liv, og for å opptre som hovudpersonen i sitt eige liv. I den emansipatoriske pedagogikken er det eit viktig mål at opplæringa kan gje den enkelte:

...redskaper til å *skaffe* seg kunnskap, slik at vi ut fra eget ståsted skal kunne oppdage de kreftene og forholdene som begrenser vår livsutfoldelse. Derfor er kunnskap i seg selv verdiløs hvis den ikke leder til handling og kraft til å forandre disse forholdene. Utdanning er derfor også å bidra til å utvikle strategier for motstand. Derfor er utdanning og læring alltid en politisk handling (Berkaak, 2003, s. xii).

Det verker som Dilan si oppvakning handlar om ei slik ”strukturell oppleving”, der ho ser samanhengane i ting. Sjølv om ein ikkje kan vite kor djuptgåande dette er, er ei slik oppleving viktig for det å legge til rette for den lærande si evne til å forme si eiga livsverd. Dette eksemplet viser kor nært knytt dei personlege læreprosessane er med den politiske samanhengen, noko som gjer at Freire framhever utdanning og læring som politiske handlingar. Ein nøkkel for å medverke til eleven si ”strukturelle oppleving” er å bli kjend med elevane sin livssituasjon, og utfrå dette presentere ”generative tema”, eller forløysande ord og bilete som opnar opp og set namn på dei undertrykkande strukturane (Berkaak, 2003, s. xii). Eg vil hevde at ei kunstdidaktisk tenking som utgår frå kroppsleg handling og sansande refleksjon kan medverke til strukturelle opplevingar fordi det er mange element som spelar

saman og og fungere som generative element. Ein oppvarmingsleik som ”hermegåsa” kan sjåast som ei forløyssande handling, fordi den vakte til live eit minne om ei erfaring som Cheydan tok med i dialogen med dei andre. Det vart generert materiale som vart ein del av kommunikasjonen i klasserommet, og som kunne blitt material til den framsyninga vi arbeidde med i prosessen.

Slik eg tolkar døma frå praksis gjennom Dilan og Cheydan sine handlingar og utsagn, kunne det kunstdidaktiske arbeidet fungere som ei form for heilskapleg læring, som byggjer på deltakarane si medverking. Dilan skildrar det som ei sterk oppleving av av oppvakning, og ho tillegg den kunstdidaktiske praksisen stor betydning ved å markere eit skilje før og etter si eiga deltaking. Ho verker til å ha lært noko gjennom denne praksisen som ho ikkje har lært før, og dette er knytt til opplevinga av kroppen som våken. Det er viktig å streke under at denne opplevinga er knytt til deltakarane sine føresetnadar, ikkje minst grad av deltaking. Dilan hadde ei stor grad av deltaking i det kunstdidaktiske arbeidet, og denne studien kan ikkje seie kor mange av dei andre som hadde same opplevinga av oppvakning. Det ser likevel ut til å vere belegg for å hevde at det kunstdidaktiske arbeidet kan medverke til å strykje kritisk tenking og leggje til rette for medverking og skaparglede – mål som er uttrykte gjennom formålsparagrafen i opplæringslova (Opplæringslova, 1999, s. §1-1). Dette er noko av kjernen i anvendt drama/teater, som ein syntese mellom teori og praksis (Nicholson, 2005, s. 4).

4.3.6. Oppsummering

I dette delkapittelet har eg lagt fram resultat under temaet ”Oppvakning og refleksjon”. Her har eg teke utgangspunkt i ein informant si skildring av å ”våkne” i kroppen, og at det ser ut til at ho knyter ein del refleksjonar til denne opplevinga. ”Vi er mye bakerst” er eksempel på ein slik refleksjon. Eg har eg sett nærmare på dette fenomenet hovudsakelig gjennom teori frå Nicholson (2005) og Rasmussen (2012). Kroppsleg handling og sansing er ifølgje Rasmussen utgangspunkt for samspel med andre kunnskapsformer, som kan sjå ut til å skape ein spesiell form for refleksjon med utgangspunkt i kroppen. Informanten som skildrar oppleving av å vakne, gjev uttrykk for at dette er av stor betydning for ho. Refleksjonane ho gjer seg i intervjuet tyder på at det har skjedd ein integreringsprosess, der ho såg seg sjølv på ein ny måte og stilte kritiske spørsmål til eigne tankemønster. I intervjuet kom det fram refleksjonar kring den kulturelle bakgrunnen ho og fleire i gruppa kjem frå. Det ser ut til at dei tenker at

visse undertrykkande narrativ har opphav i kultur, miljø og tradisjon – ikkje berre dei sjølve. Eit anna eksempel på oppvakning i kroppen er kroppen sin evne til å framkalle minner gjennom sanslege opplevingar, som til dømes rørsle. Dette er interessant i forhold til livsforteljingar som det sentrale temaet i det kunstdidaktiske arbeidet. Ein slik praksis verker til å ha betydning for ulike former for integrasjonsprosessar: Å bli medviten om og medverke i arbeid med å modifisere det kulturelle symboluniverset, det gamle i det nye, og integrere erfaringar frå fortida til notid og framtidsperspektiv med utgangspunkt i kroppsleg erfaring.

Eg trekkjer eksempla på oppvakning og refleksjon til betydninga av å tenke på opplæring som politikk. I emansipatorisk pedagogikk (Freire, 2003) er det eit hovudmål for opplæringa å generere strukturelle opplevingar. Ekte kunnskap er ifølgje Freire er å sjå samband mellom ting, og målet for opplæringa er å hjelpe eleven å skaffe seg slik kunnskap, som gjer at ein kan sjå seg sjølv i samband med samfunnsmessige strukturar, og bli medviten om korleis dei kulturelle narrativa kan påverke sjølvforståelsen negativt. Samspelet mellom handling og refleksjon i dette kunstdidaktiske arbeidet kan ha betydning for å medverke til heilskapleg læring, og potensielt strukturelle opplevingar. Dette er i tråd med formålsparagrafen i opplæringslova, der kritisk tenking, medverking og skaparglede er viktige mål for opplæringa (Opplæringslova, 1999, s. §1-1). Dette må sjåast i samband med individuelle føresetnadar, spesielt grad av medverking blant deltakarane. Det ser ut til at ein slik form for praksis uansett kan bidra til ulike integrasjonsprosessar i samspelet mellom handling, oppleving og refleksjon.

4.4. Funn 4: Den enkelte si stemme

Siv Tone: Korleis var det å komme hit? Kva tenkte de om Norge?

Musikk: *Morula - Rebekka Karijord. Eg går ned frå stigen. Dei går saman i klynge.*

Uzuri: Jeg kom til Norge i 2008.

Nadya: Jeg liker Norge. Det er et vakkert land. Grønt og fint, med trær og blomster. *Gruppa bøyer seg.*

Leyla: Det var litt vanskelig å komme til Norge. *Gruppa er enig.*

Shabana: *Spring fram.* Det er ikke lett å komme til Norge. *Til gruppa.* Vi er heldige som får bo i Norge. *Gruppa nikker og seier JA*

Cheydan: Det var vanskelig å ikke forstå norsk. Jeg forstod ingen ord. Jeg var i butikken: *Siv og Cheydan spiller butikkscena. Siv går til stigen.*

Zahra: *Går fram.* Jeg syns Norge er bra. I Norge er det demokrati. *Til gruppa.* Demokrati er BRA! *Gruppa gjev tommel opp og bra!*

Fatema: *Går og ser på gruppa, dei følge ho med blikket. Ho setter seg.* Jeg heter Nursel. Jeg er 42 år. Jeg kommer fra Tyrkia. *Gruppa gjev ho venstre hand og tar ho inni gruppa.*

Dilan: *Fram til publikum.* En gang da jeg kom til Norge, gikk jeg tur med en venninne. Jeg hadde med barnevogn med datteren min. Plutselig kom en stor hund og sa voff voff! Jeg ble redd og slapp barnevognen. *Gruppa seier åååh!*

Dilan: Slapp av, det går bra! - for i hjemlandet mitt er det ikke hunder i byen eller hjemme, bare på fjellet.

Shazia: *Rolig fram på scena.* Norge er mine drøm. Jeg går på skole. Jeg lærer norsk.

4.4.1. Fordommar i spel

Utdraget ovanfor er teke frå manus til eksamensframsyninga. I denne scena skulle kvar av kvinnene dele ei livsforteljing kvar om korleis det var å kome til Norge eller kva dei tenker om Norge. I løp av framsyning veksle eg og deltakrane på å spele rolla som oss sjølve, og å

gå inn i eit fiksjonslag der vi saman spelte ut ein person si forteljing. Eg ynskte å spørre ein av tilskodarane om korleis deltakarane framstod på scena i hennar auge, for å ta tilskodarperspektivet med refleksjonane. I dette tilfellet spurde eg relativt opent om kva ho syns om framsyninga og kva refleksjonar ho gjorde seg i etterkant.

Vilde: (...) eg opplevde at disse damene skinte litt. Du såg at dei hadde det kjekt. Og så i det at på ein måte i situasjonen er dei meir utsatt, at dei gjerne blir sett på som offer, så blir det så sterkt at dei tar scenen og at dei er med og er seg sjølv. Og det og var så kult, at det ikkje var sånn «no skal vi spille nokon andre», det var meir sånn «her kjem ho, og ho har den historia», og ho andre er litt meir beskjeden...men ja...ho er der og liksom spiller ei rolle, og det ser ut som ho er stolt over det, på en måte. Det var...det var så fint! (Samtaleintervju, Vilde, 12.6.15).

Vilde seier at ho opplevde at damene fekk skine og hadde det kjekt på scena. Ho opplevde det som sterkt at dei var med på scena og spelte seg sjølv. Og dei tredde fram som *ulike* personar i framsyninga. Dette er i tråd med noko av det som kom fram i ein samtale eg hadde med dei tilsette når eg læringscenteret etter teaterframsyninga:

Lærer A: De fkk være personer, ikke bare den gruppa vi hører om gjennom media.

Leiar: Ja, de var ikke tildelt roller eller historier, men de fikk stå der som personer, som seg selv, med sine fortellinger. De fikk liksom være der med sitt (Samtale, Lærer A og Leiar, 8.6.15).

Det at både Vilde og dei tilsette på læringscenteret vel å kommentere at kvinnene fekk stå fram som seg sjølv, som personar, kan vitne om at dei ofte *ikkje* gjer det. Dette kan bekrefte at ein er meir van med å tenkje på ”innvandrarkvinner” som ei gruppe, og ikkje først og fremst som enkeltpersonar. Her trekker Lærer A inn media si rolle i å teikne dette bilete, noko som vert stadfesta gjennom Røde Kors si satsing om å få fram innvandrarkvinner sine stemmer i rapporten ”Tett på: innvandrarkvinner” (Seeberg & Hassan, 2013). Vilde gjev uttrykk for ei oppfatning om at innvandrarkvinnene ”gjerne vert sett på som offer”. Når ho seier at det var sterkt å oppleve dei på scena fordi dei er ”meir utsatt”, kan dette tolkast som ei oppfatning om at innvandrarkvinner er utsatt for fordommer, eller at dei ver utsatte *på scena*. Dette har og med førforståelse å gjere, det at Vilde visste at dei ikkje var profesjonelle skodespelarar. Det kan verke til at opplevinga av at kvinnene trådde fram som ulike personar og til og med ”tok scena og skinte”, vart ei sterk oppleving fordi det sette ulike fordommar i spel. I hermeneutikken er

ikkje fordommar eit negativt lada ord, men viser til den førforståinga vi dannar oss som del av forståingshorisonten vi møter verda med (Krogh, 2003, s. 244). Ein del av fordommane våre er ikkje legitime, og når vi gjer nye erfaringar kan ein del av fordommane verte korrigert og overprøvd. Horisonten vår justerer seg kontinuerleg i møte med det nye og framande, gjennom korrigerings av fordommane våre (Krogh, 2003, s. 248). Ein del av det som gjorde opplevinga sterk for Vilde, kan vere at ho fekk eit møte med innvandarkvinnene som sette fordommane i spel og bidrog til at ho såg dei på ein ny måte - som *unike* personar.

4.4.2. Kunsten si evne til å framstille det unike

Augusto Boal hevdar at kunst er ei eiga kunnskapsform fordi den byggjer på det unike, det sanslege og subjektive (Boal, 2006, s. 20). Boal hevdar at kunst kan representere røyndomen på ein sannare måte enn ord kan, fordi kunst som symbolspråk kan gripe og fastholde kompleksiteten i røyndomen på ein måte ord ikkje kan. Naturen er så kompleks at vi treng å forenkle den gjennom ord for å kommunisere om den verbalspråkleg. Vi tar inn sanseinformasjon gjennom kropp og sansar, deretter sorterer og omdannar vi dette til omgrep og kategoriar som ikkje held same rikdomen av informasjon, men som gjer det mogeleg for oss å skape meining med andre gjennom språket (Boal 2006, s 13). Omgrepet ”innvandarkvinne” er ein kategori som brukast i media og i politiske debattar for å omtale ei gruppe mennesker som deler nokre felles trekk som skiljer dei frå andre. Men vi klarar ikkje å fange skilnadane på Shazia, Fatema, Layla, Shabana osv. i dette omgrepet – skilnadane som gjer kvar av dei til unike og eineståande individ. Ord er ein utilstrekkeleg representasjon av røyndomen, og då meiner Boal at vi treng kommunikasjonsmiddel og måtar som relaterer seg sterkare til sansane våre (Boal, 2006, s. 14- 15). Dette kan vi sjå meir på gjennom ein samtale eg hadde med Lærar C og Leiar på læringscenteret:

Lærar C: Jeg er så glad jeg fikk se det. Det var bare så sterkt.

Siv Tone: Kva var det som var så sterkt, tenker du?

Lærar C: Det gikk bare rett til hjertet på meg. Jeg vet ikke om det har noe med å gjøre at vi kjenner dem eller deg fra før, det var bare noe som gikk rett til hjertet på meg.

Leiar: Og vi gråt, vi lo, vi var gjennom alle følelser, vi satt og trampet takten. Vi var gjennom hele følelsesregisteret (Samtale, lærar C og Leiar, 8.6.15).

I denne samtalen gjev både læraren og leiaren uttrykk for at det var ei kjenslemessig sterk oppleving for dei å sjå teaterframsyninga. Dei ser framsyninga med eit anna utgangspunkt og utifrå ein annan forståingshorisont enn Vilde, fordi dei kjenner deltakarane personleg frå før. Som læraren seier, kan dette vere noko av grunnen til at det opplevast så sterkt. Men utsagnet ”det gikk rett til hjertet på meg” kan og vise til kunsten si evne til å trenge gjennom røyndomen og kommunisere meir direkte til oss på grunn av at den er tufta på det sanslege og subjektive. Boal forklarar det slik: “Our comprehension of words is slow because they need to be decoded, in contrast to feelings and sensations, which are immediately perceptible (...)” (Boal, 2006, s. 15). Dette hevdar Boal er hovudforskjellen mellom verbalspråkleg kommunikasjon og estetisk kommunikasjon.

4.4.3. Makt og sårbarheit i å representere seg sjølv

Vidare i intervjuet skildrar Vilde korleis det var å oppleve forteljingane som del av framsyninga:

Vilde: Når dei står der på scena, og viser sine sår, som på en måte er å vise svakhet, men det er ikkje det, for det er også å vise veldig stor styrke, då var det sånn: Wow, tenk at eg får høre på dette, eller at de vil vise dette til meg!

Siv Tone: Følte du deg privilegert?

Vilde: Eg følte meg kjempeprivilegert, sånn her: Oi, du har lyst å fortelle dette her...og også berre sånn beundre liksom. Sånn: Wow...du er skikkelig, skikkelig vakker på en måte. Ja. Det er så mykje ressurser der (Samtaleintervju, Vilde, 12.6.15).

Som lærar C og leiaren kom inn på i tidlegare i kapittelet, verka framsyninga til å røre ved mange kjensler og til å kunne gå ”rett til hjertet” for somme av tilskodarane. Vilde gjev uttrykk for at det opplevast som eit personleg privilegium å lytte til forteljingane som vart delt av kvinnene. Ho gjev uttrykk for ei oppleving av å sjå ei sårbarheit som ho ikkje knyter til det å vere svak. Ho opplever det som ei veldig stor styrke. Vilde uttrykk kjensler i intervjuet som at ho vert imponert, fylt av beundring og at ho ser venleik og styrke i aktørane på scena gjennom forteljingane deira. Dette kan knytast til bruken av det personlege materialet som ein strategi i performancefeltet si historie.

I neo-avantgarden sitt mål om å skape eit ”theatre of the real” vart iscenesetjing av levd erfaring og iscenesetjing av seg sjølv – utan i spele ei fiktiv rolle – vanlege strategiar å bruke i teateret

(Martin, 2013, s. 23) Målet med denne måten å skape teater på var å iscenesetje røyndomen, det vil seie det ekte, autentiske og sanne (Martin, 2013, s. 22). Eit viktig mål med denne forma for teater var og å problematisere kven sin røyndom som vart framstilt, og kven sine stemmer som kom til orde. Iscenesetjinga av det personlege i offentlege rom hadde difor ei politisk slagkraft i seg, og vart brukt som ein inngong til å skape medvit om sosial og politisk røyndom og brukt til å utøve kritikk. Professor Jan Cohen-Cruz peikar på offentlege sider av livsforteljinga gjennom *autoriteten* som ligg i den levde erfaringa:

The political potential of personal story is grounded not in particular subject matter, but rather in storytelling's capacity to position even the least powerful individual in the proactive subject position. For personal story draws on the authority of experience; everyone is an expert on his or her own life (Cohen-Cruz, 2006, s. 103).

Når ein person deler forteljingar frå si levde erfaring, inneber det å gjere krav på ein autoritet som ein ikkje kan motseie. Det å dele livsforteljingar i ein offentleg kontekst, som td. ei slik teaterframsyning, er ei form for offentleg samtale som markerer eit skift frå det personlege til det politiske, ikkje minst fordi det er forbunde med ei *modig* handling (Cohen- Cruz, 2006, s. 104). Det å fortelje om oss sjølv til andre er å sette vårt sårbare sjølv på spel – vi risikerer avvisning om vi ikkje klarar å engasjere lyttaren med forteljinga vår (Horsdal, 2012, s. 31-32). Samstundes har personlege forteljingar potensiale til å kalle inn til samtale og kalle på den andre som lyttar (Horsdal, 2012, s. 101). Når Vilde, læraren og leiaren på læringscenteret ga uttrykk for at dei vart kjenslemessig gripne av forestillinga, kan dette vere knytt til opplevinga av denne ekte sårbarheita av å setje seg sjølv på spel. At dei sjølv er i spel vert kommunisert veldig direkte gjennom fråver av ein tydeleg fiksjon. Kvinnene trer fram som seg sjølv, med sine egne klede, egne kroppar, egne stemmer og egne levde erfaringar.

Ifølge filosofen Emmanuel Lévinas er det ein viktig del av min eksistens å anerkjenne at “Den Andre” delar min eksistens. Det ansvarleggjer meg for å anerkjenne Den Andre sin uendelege verdi. Denne verdien kjem fram i det Lévinas kallar “Den Andre sitt andlet” (Levinas, 2000, s. 9). Å møte Den Andre sitt andlet stiller krav til meg, krav om sympati og kjærleik. Det å møte Den Andre kaller på ein form for respons. Slik eg forstår Lévinas’ teoriar, kan dei kan han utdjupe det Cohen-Cruz nemner om livsforteljinga som eit personleg møte samstundes som det har politiske og offentlege element i seg. Når Lévinas talar om to former for eksistens. Ein kan anerkjenne at mennesker eksisterer utan verkeleg å gjere det. Å tenke på mennesker i den første formen for eksisten er ein *negasjon*, ein forringa eller fornektande måte å anerkjenne på.

Lévinas set likskapstrekk mellom denne negasjonen og det å utøve vold. Det å øve makt over eit anna menneske er å ikkje ville anerkjenne den andre sin uendelege verdi. For å *verkeleg* stadfeste eit menneske sin eksistens og uendelege verdi, må eg møte Den Andre sitt andlet. Lévinas hevdar at: "To be in relation with the other face to face – is to be unable to kill" (Levinas, 2000, s. 10). Dette er fordi møtet med Den Andre kallar på mitt etiske ansvar ovanfor ho, fordi vi deler eksistens og har same uendelege verdi. Her verker det som Lévinas teoriar samstemmer med kunstsynet til Boal. Kunsten kan trengje igjennom den forenkla verda som ord kan skape, og i vårt tilfelle bringe fram eit meir nyansert bilete av innvandrar kvinner, eit bilete som dei sjølve er med å skape gjennom å medverke i teaterframsyninga som seg sjølv. Ifølgje Boal kan kunsten "slå hol" på det som er forenkla og framstille det *unike* (Boal, 2006, s. 13). Basert på Vilde sine utsagn, kan det verke som det å sjå andleta deira – det unike i kvar deltakar – gjorde at den meir nyanserte røyndomen kunne trengje igjennom den forenkla kategorien "innvandrar kvinner", og slik få somme av tilskodarane til å sjå dei på ein ny eller annleis måte. Ein måte som fekk Vilde til å sjå dei som ressurssterke, vakre og beundringsverdige. Det at ho uttrykker seg på denne måten, vitnar om at møtet med deltakarane og forteljningane kan ha vekt kjensler av respekt, sympati eller kjærleik som anerkjenner deltakarane sin verdi som unike mennesker. Ho gjer forteljningane stor verdi når ho omtalar det som eit privilegium og ei gåve ho får av dei. Dette meiner eg kan konkretisere sanningsgehalten i Lévinas nærleiksetikk, og at kunsten har eit potensiale til å skape denne nærleiken gjennom det estetiske språket og nærleiken i dei personlege narrativa som kunstnerisk materiale.

4.4.4. Betydinga av estetisk kommunikasjon med eit eksternt publikum

Tidlegare i denne avhandlinga har eg trekt fram betydninga av *vicarious experience*, i møtet mellom forteljar og lyttar i klasserommet (sjå kapittel 4.1). *Vicarious experience* handlar om at når vi møter eit menneske si forteljing, kallar det på respons og empati. For å vise empati, treng vi å leve oss inn i handlingane som er assosierte med dei kjenslene vi er vitne til (Horsdal, 2012, s. 25). Forteljingar kan lyfte oss ut av her-og-no perspektivet og førestellingsevna kan gjere det mogeleg for oss å reise i tid og rom i andre sine erfaringar og perspektiv. På denne måten kan narrativ gje oss høve til å lære gjennom å identifisere oss med *andre si erfaring* og lære noko nytt av andre forteljarar (Horsdal, 2012, s. 26-27). Dette er del av ein tydelege sosio-kulturell komponent i livsforteljingane. I dette kapittelet har eg teke utgangspunkt i ein tilskodar og to tilsette sine tilbakemeldingar på korleis dei opplevde teaterframsyninga. Ein del av det dei

trekker fram kan tyde på at det stemmer at innvandarkvinner kan bli kopla til ein del stereotypiar, til dømes som svake eller utsatte, og er ei gruppe som ikkje kjem så godt til orde i det offentlege rom (Seeberg & Hassan, 2013). I teaterframsyninga fekk dei tre fram som personar, som individuelle stemmer. I lys av Gadamer og den hermeneutiske forståingsprosessen, kan det ha oppstått eit spel mellom fordommar og det nye møtet med innvandarkvinnene gjennom teaterframsyninga.

I Læreplan for norsk, under formål, står det at ein aktiv bruk av det norske språket er med å innlemme den lærande i kultur og samfunnsliv. Ein vert utrusta til å ta del i arbeidsliv og demokratiske prosessar. Vidare står det at norskfaget "... åpner en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar" (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2) Gjennom det kunstdidaktiske arbeidet med livsforteljingar og drama/teater er det blitt skapt ein arena for å finne si stemme i fellesskap med andre. Som i manusutdraget ovanfor kan vere eit konkret eksempel på, å dele egne livsforteljingar med andre er ein veg til å finne si stemme, ytre seg, bli høyrte og få svar. For mennesker som etter alt å dømme er meir utsette for å ikkje bli sett og høyrte som person, men som gruppe, i samfunnet kan det sjå ut som ei framsyning som baserer seg på iscenesetjing av livsforteljingar kan ha potensiale til å røre sterkt ved andre mennesker. Gjennom teoriane til Boal og Lévinas kan det sjå ut som symbolspråket er ein effektiv måte å kommunisere den ekte røydomen på, som og gjer at personen trer fram som unik. Dette henvender seg til Den Andre på ein sterkt etisk måte, fordi den påkaller ansvar og empati hjå den som lyttar og ser. Eg vil på bakgrunn av dette hevde at det kan vere heldig å inkludere ein aktiv bruk av symbolspråket i estetisk kommunikasjon for å styrke den enkelte sin mogelegheit til å bli sett og høyrte. Ikkje minst trur eg dette er viktig å tenke på for deltakarar som er del av ei grunnskuleopplæring for vaksne der mange ikkje har særleg skulegong frå heimlandet. På den måten kan estetisk kommunikasjon gje andre mogelegheiter til å uttrykke seg på. Dette kan bygge opp under eit syn på teateret som demokratisk uttrykks- og kommunikasjonsform (Gjærum & Rasmussen, 2012a, s. 12).

Eg meiner og at dette kan ha betydning for deltakarane gjennom betydinga det kan ha for publikum. Om det er slik at noko av opplevinga for Vilde som tilskodar var å møte innvandarkvinnene sine adlet i større grad enn ho hadde gjort før, då treng kanskje fleire å få same opplevinga. Det handlar om å legge til rette for å møtast på måtar som gjer at vi alle kan ta del i det å skape meining og kultur saman. Igjen kan Peter Berger sin sosiologiske teori visast til: vi treng nye møter for å gjere nye erfaringar, og i eit samspel mellom del og

heilskap, modifisere vår oppfatning av oss sjølv og verda, og skape verda på nytt (Hvalvik & Stordalen, 1999). Ved at både deltakarane fekk ei stemme i teaterframsyninga, og Vilde kunne møte lytte til dei og møte dei på ein ny måte, vart begge partar del av å skape kultur. Når det personlege narrativet kjem til uttrykk og vert vevd saman med andre sine narrativ, kan det styrke tilhøyrsla i eit kulturelt fellesskap (Horsdal, 2012, s. 67).

4.4.5. Forskaren si forteljarstemme blant deltakarane sine stemmer

I ei narrativ tilnærming er det rom for at forskaren ser på seg sjølv som ein forteljar. Det å gjere utval for kva ein skal presentere er ein del av forskaren sin eigen narrative aktivitet, og det mest vanlege er å fortelje utifrå seg sjølv som førsteperson (Chase, 2005, s. 657). Det vart på den måten i tråd med dei metodiske vala i undersøkinga å framstille mi forteljarstemme på scena saman med deltakarane i den kunstnariske presentasjonen. Slik iscenesatte eg meg sjølv for både tilskodarane og for deltakarane. Tittelen på framsyninga var ”Mitt liv, mi forteljing. Eit møte med innvandarkvinner og deira forteljingar.” Mitt møte med deltakarane og deira forteljingar vart ramma rundt framsyninga. Mine opplevingar av å møte dei, leve meg inn i forteljingane dei delte og dei faglege og personlege refleksjonane dette skapte hjå meg vart iscenesett som personleg materiale frå meg. Forskingsreisa mi vart mi forteljing. Men det var ikkje ukomplisert å framstille meg sjølv på scena saman med deltakarane, og det var mange spørsmål som skapte uro knytt til korleis eg medverka i framstillinga av deltakarane. For det første var eg ikkje sjølv sikker på korleis heilskapen vart opplevd for tilskodarane, mellom anna av di vi ikkje hadde fått tid nok til å spele igjennom heile framsyninga. Korleis fungerte framsyninga som *heilskapleg* forteljinga? Prosessen med å skape materiale hadde blitt gjort saman med gruppa, men dramaturgien i det var i stor grad bestemt av meg. Kva bilete vart teikna av deltakarane gjennom min seleksjon av det narrative materialet? I tillegg var det stor grad av ulikskap i føresetnadar i dette arbeidet. Før det første er norsk mitt morsmål, det er det ikkje for deltakarane. For det andre var eg på ”heimebane” reint konkret i forhold til staden vi hadde framsyninga – på HiOA. Det var ikkje deltakarane. For det tredje hadde eg andre føresetnadar i forhold til kompetansen min. Eg var masterstudent i drama/teater, mange av deltakarane hadde ikkje spelt teater nokon gong før. Korleis vart balansen mellom mi forteljarstemme og deltakarane sine forteljarstemme? Styrkeforholdet mellom oss var i den situasjonen langt frå symmetrisk. Noko av løysinga for å utjamne dette, var å våge å framstille

noko av den sårbarheita og uvissa eg hadde kjend på undervegs i det kunstdidaktiske arbeidet, i mitt møte med deltakarane og deira forteljingar.

Eg står heilt framme med publikum. Det er stille i salen. Eg har nettopp fortalt Sonya si forteljing om då ho fann faren død. Begravd under jorda. Berre handa stod opp av bakken. Ei tåre trillar sakte nedover kinnet mitt. Damene står samla bak i scenerommet. Unntatt Shabana. Ho sit oppe i stigen, stigen med alle lærebøkene og post-it-lappane med faguttrykk på.

Shabana: Siv Tone? Eg snur meg.

Siv Tone: Ja?

Shabana: Hvordan går det egentlig med oppgaven din? Publikum ler.

Siv: Eh...Eg ser på Shabana, og så på publikum. Med oppgåva?

Shabana: Ja, du skriver jo oppgave om oss. Så - hvordan går det med oppgaven? Dei andre damene på scena samler seg rundt stigen.

Dilan: Ja, Siv Tone, hvordan går det med oppgaven? Eg beveger meg litt famlende og usikker bakover mot benken på motsatt sida av stigen, til høgre i scenerommet. Zahra plukker ned ein post-it-lapp.

Zahra: Ja, Siv Tone, hvordan går det med...Ho ser på lappen.

Zahra: "TEORI OG PRAKSIS"? Publikum ler.

Siv: Teori og praksis ja...ehhh...Fahyat plukker ned endå ein lapp frå stigen.

Fatema: Hvordan går det med HERMENEUTIKKEN? Publikum ler.

Siv: Med hermeneutikken??!

Fleire: Ja, Siv Tone, hvordan går det med hermeneutikken? Hvordan går det med oppgaven??

I dette eksempelet brukte vi scenerommet til å utfordre eller setje i spel *statusforholdet* mellom meg og deltakarane. Det stod ei høg gardintrapp til venstre i scenerommet, framfor den og over den låg og hang det lærebøker eg hadde brukt i utforminga av undersøkinga. Det hang post-it-lappar med faguttrykk og omgrep på, og desse skreiv eg medan publikum kom inn i rommet ved starten av framsyninga. Tidlegare i stykket, hadde eg brukt gardintrappa som ein stad der eg gjorde refleksjonar eller utforska spørsmål som dukka opp i praksis. Slik kunne eg vise korleis eg vandra mellom teori og praksis i undersøkinga. Bøkene og gardintrappa fungerte og som statussymbol. Når eg tidlegare i framsyninga gjekk opp i stigen for å gjere refleksjonar, var det for å få fram at teori hjalp meg til å forstå det som skjedde i praksis. Men det at teori gjev svar og, bokstaveleg tala, høgthengande refleksjonar kan tillegge bøkene eller teorien *status*. Den same statusen kan følgje min status som ”masterstudent”, eller ”den som kan teater” og den som eig det norske språket og dei vanskelege orda. I dette dømet vart rollene ombytte. Det var innvandrarkvinnene som stilte dei vanskelege spørsmåla til meg, og eg som måtte svare for meg.

I dette tilfellet vil eg seie at eg brukte mi forteljarstemme til å skape forhandling om status og leike med å endre dei sceniske og sosiale posisjonane, som ledd i å forme eit etisk partnerskap av stemmer og vere sensitiv for korleis verdigheten til deltakarane vart teke vare på på scena (Neelands 2006, s. 20). Ein viktig del av å representere ulike stemmer, er å la dei kome fram som *ulike*. I forskarrolla i dette arbeidet har eg og vore bunden av min eigen horisont. I framstillinga av meg sjølv ville eg prøve å vere open og ærleg med dette, med dei spørsmåla eg hadde med inn i møtet med deltakarane. Det var difor viktig å vise at mi stemme var annleis enn deltakarane, men at dette er gjort på ein respektfull måte (Chase 2005, s. 664).

Noko av grunnen til at dei etiske refleksjonane kjendes så sterkt tilstades i dette prosjektet, har både med mitt utgangspunkt som forskar å gjere, men og med det faktum at eg har fått kome nær deltakarane gjennom møtet med forteljingane deira. I dette kunstdidaktiske arbeidet har eg dermed ikkje berre vore forskar, men prosjektet sin natur har kalla på meg som samtalepartner og medmenneske. Etikken har på denne måten vore ein stor del av min aktivitet som reflekterande praktisk, slik Neelands foreslår gjennom vektlegginga av ”reflexivity-in-practice”.

4.4.6. Oppsummering

I dette delkapittelet har eg lagt fram resultat under temaet ”Den enkelte si stemme”. Her har eg hatt hovudfokus på teaterframsyninga, og inkludert tilskodarperspektivet for å reflektere rundt kva betyding framsyninga hadde som offentleg arena. Informanten frå publikum er ei stemme, og representerer slik ikkje publikum i stort. Det verker som førforståinga til tilskodaren spelar inn på møtet ho fekk med deltakarane i framsyninga. I lys av Gadamer sin teori om førforståing verker det som det som ho endra syn på deltakarane gjennom framsyninga. Det å oppleve at deltakarane var seg sjølv på scena, verka til å ha opplevast sterkt for både tilskodaren, Lærer C og Leiaren. Gjennom teoriane til Boal og Levinas kan dette handle om kunsten si evne til å framstille den unike personen, som medfører at tilskodaren møter Den Andre meir som i ein dialog. Dette kallar på empati og ansvar, og det kan vere noko av grunnen for at nokre av tilskodarane opplevde det som sterkt.

Livsforteljingane innebere autoritet, og gjennom teateret som demokratisk uttrykks- og kommunikasjonsform kan den enkelte kome til orde og bli sett og lytta til, uansett norskspråkleg kompetanse. Peter Berger sine teoriar om å integrere erfaringar og forkaste det gamle, for så å skape kultur på nytt, kan høve til tilskodarperspektivet og. Teaterframsyninga kan slik ha både direkte og indirekte demokratisk – altså politisk – betyding for deltakarane, opplæringa og tilskodarane.

Til sist problematiserer eg det å framstille forskarstemma saman med deltakarane si stemme. Heile undersøkinga krevjer inngåande etisk refleksjon som praktisk, og det er særskild viktig å vere bevisst eins eiga makt til å påverke framstillinga av deltakarane på scena gjennom kompetansen ein har som praktisk. Å våge å stille seg sjølv sårbar, og ha fokus på å bevare deltakarane sin forhandlingsposisjon er like viktig uansett kva rolle fasilitator har i eit slikt arbeid.

5.0. Avslutning

I denne studien har eg undersøkt følgjande problemformulering: Kva betydning kan kunstdidaktisk arbeid med drama/teater og livsforteljing ha for innvandrarar i ein vaksenopplæringskontekst? Utifrå det kunstdidaktiske arbeidet har eg valt ut fire tema som kan kaste lys over kva personleg, pedagogisk eller politisk betydning det kan ha for innvandrarar i ein vaksenopplæringskontekst. Å arbeide med livsforteljingar verka til å vekke *empatisk respons og engasjement* hjå mange av deltakarane, i relasjonen mellom å fortelje og lytte. Forteljingar fordrar eit fellesskap, og dette er noko av grunnen til at eg vil hevde at det kan ha betydning for opplæringskonteksten å inkludere dette som del av opplæringa. Empatien kan og vere kontekstavhengig. Det ligg eit potensiale i dette arbeidet for å møte mennesker med narrative brot, grunna traumatiske erfaringar. Dette er imidlertid uvisst om ein kan gå ut over kompetansen sin som praktisk med eit slikt prosjekt, det anbefalast difor i vidare forskingspraksis å vurdere eit tverrfagleg samarbeid med praktisk som har psykologisk/psykiatrisk kompetanse.

Somme av deltakarane verka til å oppleve *meistring og motivasjon* i dette arbeidet. Bruk av drama/teater i dette arbeidet ser ut til å ha eit særskilt potensiale til å fungere prestasjonsfremjande fordi det bygger på handling. Gjennom drama/teater kan deltakarane få øving i å fungere godt i ”den liminale sona”, mellom det trygge og det uvisse, noko som kan kome opplæringa til gode som førebuing til arbeidslivet. Relasjonar og samhold verka vesentleg for å skape trygghet i det estetiske arbeidet. Meistring og motivasjon er eit fenomen som er sett saman av ulike faktorar, som må sjåast i samheng med grad av medverking i det kunstdidaktiske arbeidet, og særleg val om å delta eller ikkje delta i fase to. Blant anna kan det verke som kombinasjonen av tydelegare mål og mindre timetal i gruppe B, medverka til at dei fleste takka nei til deltaking i fase to. Det kunstdidaktiske arbeidet ser difor ut til å kunne ha stor betydning for somme av deltakarane, medan det ikkje har like stor betydning og insentivverdi.

I temaet *oppvakning og refleksjon* har eg undersøkt sambandet mellom nokre deltakarar som erfarer i kroppen, og korleis det heng saman med refleksjon. Det ser ut til at samspelet

mellom handling og refleksjon i dette kunstdidaktiske arbeidet kan ha betydning for å medverke til heilskapleg læring, ulike former for integrasjonsprosessar på personleg nivå, og potensielt strukturelle opplevingar, som inneber eit sterkt politisk nivå av betydning. Desse opplevingane må sjåast i samband med individuelle føresetnadar, spesielt grad av medverking blant deltakarane.

Det siste funnet fokuserer på *den enkelte si stemme*. Her har eg hatt hovudfokus på teaterframsyninga, og inkludert tilskodarperspektivet for å reflektere rundt kva betydning framsyninga hadde som offentleg arena og korleis deltakarane vart framstilt i dette arbeidet. Livsforteljingane innebere autoritet, og det verker som teateret som demokratisk uttrykks- og kommunikasjonsform kan styrke den enkelte kome til orde og bli sett og lytta til, uansett norskspråkleg kompetanse. Det kan altså ha politisk betydning å skape slike møter mellom deltakarane på ein offentleg arena. Det er ikkje ukomplisert å framstille forskarstemma saman med deltakarane. Heile undersøkinga krevjer inngåande etisk refleksjon som praktisk, og det er særst viktig å vere bevisst eins eiga makt til å påverke framstillinga av deltakarane på scena gjennom kompetansen ein har som praktisk.

Kjelder

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2009). *Reflexive Methodology* (2nd. utg.). London: Sage Publications Inc.
- Aure, V. (2013). Didaktikk - i spennet mellom klassisk formidling og performativ praksis. *InFormation, Volum 2*(NO 1), 1- 24. Hentet fra <http://www.artandresearch.info>
- Bale, K. & Bø-Rygg, A. (2008). *Eстетisk teori. En antologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Baltzersen, R. K. (2014). *Praksisveilederen i skolen*. Hentet fra <http://praksisveilederen.pressbooks.com>
- Berkaak, O. A. (2003). Innledende essay. I *De undertryktes pedagogikk*. Norge: Gyldendal norsk forlag.
- Bjerkestrand, K. B.-. & Songe-Møller, A. *Empowerment of citizens in a multicultural society*. Hentet fra <http://www.immi.se/intercultural/nr30/songe.html>
- Bjørnebekk, G. (2014). Motivasjon, mestring og læring. I L. W. Janicke Haldal Stray (Red.), *Pedagogikk - en grunnbok*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Boal, A. (2000). *Lystens regnbue*. Danmark: DRAMA.
- Boal, A. (2006). *The Aesthetics of the Oppressed*. New York: Routledge.
- Booth, E. (2009). *The music teaching artist's bible: becoming a virtuoso educator*. Oxford: Oxford University Press.
- Bourriaud, N. (2007). *Relasjonell estetikk* (B. Christensen-Scheel, Overs.). Oslo: Pax.
- Brok, L. (2012). *At fortælle sig selv*. Danmark: Egmont Akademisk forlag.
- Chase, S. E. (2005). Narrative Inquiry. Multiple Lenses, Approaches, Voices. I N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*. California: Sage Publications Inc.
- Christensen-Scheel, B. (2013). Application and authonomy. The reach and Span of Contemporary Art Didactics. *InFormation, Volume 2*(No 2), 109- 123. Hentet fra <http://www.artandresearch.info>
- Cohen-Cruz, J. (2006). Redefining the private: from personal storytelling to political act. I.
- Engelstad, A. (2001). *De undertryktes teater. Når tilskueren blir deltaker*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Fischer-Lichte, E. (2008). *The transformative power of performance. A new aesthetics*. London/New York: Routledge.
- Freire, P. (2003). *De undertryktes pedagogikk* (3rd edition. utg.). Norge: Gyldendal norsk forlag.
- Gjærum, R. G. & Rasmussen, B. (2012a). *Forestilling, framføring, forskning. Metodologi i anvendt teaterforskning*. Trondheim: Akademika forlag.
- Gjærum, R. G. & Rasmussen, B. (2012b). Vitenskapsteori og kunnskapssyn i anvendt drama-/ teaterforskning. I R. G. Gjærum, & B. Rasmussen (Red.), *Forestilling, framføring, forskning. Metodologi i anvendt teaterforskning*. Trondheim: Akademika forlag.
- Gladsø, S., Gjervan, E. K., Hovik, L. & Skagen, A. (2005). *Dramaturgi. Forestillinger om teater*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Goldberg, R.-L. (2011). *Performance Art. From futurism to the present*. London: Thames and Hudson.

- Haseman, B. (2006). A manifesto for Performative Research.
- Haseman, B. & Mafe, D. (2009). Acquiring Know-How: Research Training for Practice-led Researchers. I H. Smith, & R. T. Dean (Red.), *Practice-led Research, Research-led Practice i the Creative Arts*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Heddon, D. (2008). *Autobiography and performance*. London: Palgrave Macmillan.
- Henriksen, J.-O. (2007). Emmanuel Lévinas: Den andre gjør meg til den jeg er. I K. Steinsholt, & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Horsdal, M. (2012). *Tellings lives. Exploring dimensions of narratives*. London: Routledge.
- Horsdal, M. (Red.). (2010). *Communication, collaboration and creativity. Researching adult learning*. Odense: University press of Southern Denmark.
- Hvalvik, R. & Stordalen, T. (1999). *Den store fortellingen: om Bibelens tilblivelse, innhold, bruk og betydning*. Oslo: Det Norske bibelselskap.
- Ianke, P., Holm, S., Anderssen, A. F., Larsen, M. F. & Størset, H. (2013). *Voksnes deltagelse i opplæring (VOX Speilet): VOX Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk*. Hentet fra http://www.vox.no/contentassets/222c2b94e0694af796d1e8ecf442dd54/vox_speilet_2013.pdf
- Krogh, T. (2003). *Historie, forståelse og fortolkning: innføring i de historisk-filosofiske fags fremvekst og arbeidsmåter* (Bind 4. utgave). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsløftet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet i grunnskolen og i videregående opplæring* Hentet fra <http://www.udir.no/lareplaner/kunnskapsloftet>
- Levinas, E. (2000). *Entre nous. On thinking-of-the-other* (M. B. Smith, & B. Harshav, Overs.). London: The Athlone Press.
- Lægreid, S., Skorgen, T. & Hagen, E. B. (2001). *Hermeneutisk lesebok*. Oslo: Spartacus.
- Magrini, J. (2012). Phenomenology for Educators: Max van Manen and "Human Science" Research. Hentet fra <http://dc.cod.edu/philosophypub/32>
- Martin, C. (2013). *Theater of the Real*. London: Palgrave Macmillan.
- Merleau-Ponty, M. (1948). "Cezannes tvil" fra Sens et non-sens (M. B. Tin, Overs.). I K. Bale, & A. Bø-Rygg (Red.), *Estetisk teori. En antologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moxnes, P. (2004). Vi trenger trygghet for å våge - men også angst for å vinne. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/Vi-trenger-trygghet-for-a-vage---men-ogsaa-angst-for-a-vinne-6307815.html>
- Neelands, J. (2006). Re-imagining th Reflective Practitioner: towards a philosophy of critical praxis. I J. Ackroyd (Red.), *Research Methodologies for Drama Education*. Stoke on Trent Trentham Books.
- Nicholson, H. (2005). *Applied drama. The gift of theatre*. New York: Palgrave Macmillan.
- Opplæringslova. (1999). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pendergast, M. & Saxton, J. (2009). *Applied Theatre: International case studies and challenges for practice*. Bristol, UK: Intellect Books.
- Rasmussen, B. (2012). Kunsten å forske med kunsten. Et blikk på kunnen ut fra praksis-teori- relasjonen. I R. G. Gjørum, & B. Rasmussen (Red.), *Forestilling, framføring, forskning. Metodologi i anvendt teaterforskning*. Trondheim: Akademika forlag.
- Schechner, R. (1968). Environmental Theatre. I *Kompendium Dramaturgi*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Schechner, R. (2003). *Performance theory*. New York: Routledge. (1988)

- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Seeberg, M. L. & Hassan, S. C. (2013). *Tett på: innvandrerkvinner* (Tett på). Oslo: Røde Kors. Hentet fra [https://http://www.rodekors.no/Global/HK - Hovedkontoret/Organisasjon/Dokumenter/Humanit%C3%A6rt forum/rapport_1 tettp%C3%A5innvandrerkvinner.pdf](https://http://www.rodekors.no/Global/HK-Hovedkontoret/Organisasjon/Dokumenter/Humanit%C3%A6rt%20forum/rapport_1_tettp%C3%A5innvandrerkvinner.pdf)
- Smith, H. & Dean, R. T. (Red.). (2009). *Practice-led Research, Research-led Practice in the Creative Arts*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Steinsholt, K. & Løvlie, L. (Red.). (2007). *Pedagogikkens mange ansikter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Svartdal, F. (2012). *Mestring*. Hentet fra <https://snl.no/mestring>
- Svennevig, J. (2009). *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse* (2. utgave. utg.). Latvia: Cappelen Akademisk forlag.
- Sæbø, A. B. (2012). Dramapedagogikk - studium av drama og estetiske læreprosessar i klasseromsforskning. I R. G. Gjærum, & B. Rasmussen (Red.), *Forestilling, framføring, forskning. Metodologi i anvendt teaterforskning*. Trondheim: Akademika Forlag.
- Teaternett. (2001). *Teaternett - teaterleksikon*. Hentet 06.10.2015 fra <http://www.teaternett.no/leksikon/d/drama.htm>
- Teigen, K. H. (2009). *Opplevelse*. Hentet fra <https://snl.no/opplevelse>
- Ulvund, M. (2012). Ekkoteater - praksisledet forskning innenfor et performativt paradigme. I Rikke Gürgens Gjærum, & B. Rasmussen (Red.), *Forestilling, framføring, forskning. Metodologi i anvendt teaterforskning*. Trondheim: Akademika forlag.
- Ulvund, M. (2013). *Echo Theatre. From Experience to Performance*. Trondheim: NTNU - Trondheim Norway
- QUT Brisbane Australia.
- Utdanningsdirektoratet. (1993/2011). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra [http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell del/generell del_lareplan_nynorsk.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell%20del/generell%20del_lareplan_nynorsk.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Prinsipp for opplæringa. Hentet fra [http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner for k unnskapsloftet/prinsipper lk06 nn.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloftet/prinsipper_lk06_nn.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk*. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/nor1-05/Hele/Formaal/?read=1>
- Varvin, S. (2008). *Flyktningspasienten*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ådnanes, P. M. (2012). *Livssyn* (4 utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.