

Fra hjerte til hjerte

Norsk-russisk samarbeid i drama- og teaterutdanning

Anne Eriksen

UiT - Norges arktiske universitet

Sammendrag

Artikkelen er basert på erfaringer fra et treårig samarbeidsprosjekt mellom et norsk og et russisk universitets drama- og teaterutdanninger. Prosjektet hadde som et sentralt mål å øke kvaliteten på drama- og teateropplæring for å kunne utvikle optimale ferdigheter som trengs for å bli en profesjonell teaterpraktiker i dagens Russland og Norge. Det fokuserte spesielt på møtet mellom tradisjon og nye trender i drama og teater, og utforsket hvordan forskjeller i språk og kultur kunne være en ressurs i stedet for et hinder for å skape noe sammen. Artikkelen gir en kort oversikt over prosjektet og drøfter hvordan samarbeidet mellom to forskjellige utdanningsinstitusjoner kan forstås i lys av kritisk pedagogikk, med henvisning til Paulo Freire, hvis hovedbegreper er dialog, kjærlighet og empowerment. Mezirows og Illeris transformativ læringsteorier trekkes inn for å diskutere studentenes læring, som er rapportert om i refleksjonsnotater skrevet etter hver workshop i prosjektet. Nøkkel spørsmål som utforskes, er om læringsutbyttet kan forstås som transformativ læring, og hvorfor et slikt prosjekt er relevant for framtidige teaterarbeidere og drama/teaterpedagoger.

Nøkkelord: *Dialog; kjærlighet; empowerment; transformativ læring; teater*

Summary

This article is based on experiences of a three-year long collaboration project between a Norwegian and a Russian university in drama and theatre education. The project aimed to enhance quality in drama and theatre training, in order to develop optimal skills needed to become a professional theatre practitioner in contemporary Russia and Norway. It focused on the meeting between tradition and new trends in drama and theatre and explored how differences in language and culture could be an advantage rather than an obstacle in the process of creating and performing together. The article gives a brief overview of the project and discusses how a collaboration between two different educational institutions could be understood in relation to critical pedagogy, referring to Paulo Freire, whose key concepts are dialogue, love and empowerment. Mezirow's and Illeris' transformative learning theories are brought into the discussion about students' learning outcomes in the project. Students wrote reflection notes after each workshop in the project. Key questions explored are whether the learning outcomes could be seen as transformative learning, and why such a project is relevant for future theatre workers and drama/theatre pedagogues.

*Korrespondanse: Anne Eriksen, UiT Norges arktiske universitet, Postboks 6050 Langnes, 9037 Tromsø. Epost: anne.eriksen@uit.no

© 2018 A. Eriksen. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: A. Eriksen. «Fra hjerte til hjerte: Norsk-russisk samarbeid i drama- og teaterutdanning». *Journal for Research in Arts and Sports Education, Special Issue: «Skapende og tenkende – Perspektiver på kritisk kunstpedagogikk i skole og kulturliv»* Vol. 2(2), 2018, pp. 19–34. <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v2.922>

Keywords: *Dialogue; love; empowerment; transformative learning; theatre*

Received: June, 2017; Accepted: May, 2018; Published: July, 2018

Jeg trodde aldri jeg kom til å oppleve noe så stort og fantastisk. Å være en del av dette, er minner jeg blir å bære med meg for resten av livet. Det har vært interessant, krevende og spennende. (S 8 V 2016)

Innledning

Vi lever i en konfliktfylt verden der forholdet mellom ulike nasjoner og folkegrupper ikke alltid er like hjertevarmt. Da trenger vi kunstens kraft til å bygge opp vennskap og forståelse mellom mennesker. Det gjelder også i Norge, der vi stadig får nye flyktninger og arbeidsinnvandrere (Westrheim, 2004). Byene og landsbygdene er blitt multikulturelle samfunn, noe som stiller store krav til lærernes arbeid i skoleverket, også innenfor kunstfagene, og flerkulturell tenkning er viktig for å inkludere alle elever i skolen (Westrheim, 2012). Det gjør at lærere må kunne vise til eksempler fra forskjellige kulturer når de skal undervise og kunne bruke mangfold som en ressurs (Biseth, 2012). Også kunstfagstudenter trenger kompetanse for å møte denne utfordringen, noe som kan oppnås gjennom teoretisk og praktisk læring i studietiden. Slik jeg ser det, er det i tillegg til å inneha kunstfaglig kompetanse også nødvendig å ha kunnskaper om og ferdigheter i flerkulturelt kunstfaglig arbeid. Et bidrag til slik kompetanseoppbygging kan være å skape kunstneriske uttrykk sammen med studenter fra andre kulturer som har andre morsmål enn norsk.

Et nylig avsluttet samarbeidsprosjekt¹ mellom en norsk og en russisk drama- og teaterutdanning er et konkret eksempel på dette. I denne artikkelen blir prosjektet presentert og diskutert. Sitatet innledningsvis er hentet fra en students refleksjonstekst etter avslutningen av dette 3-årige prosjektet, der en av målsettingene var å undersøke hvordan møtet mellom to ulike teater- og undervisningstradisjoner kunne bidra til å øke studiekvaliteten i begge utdanningene.

Det eksisterer en rekke internasjonale samarbeidsprosjekter i drama- og teaterutdanninger. At teater kan ha en pedagogisk funksjon, har vi kjent til helt fra antikken (Platz-Waury, 1992, s. 50). I dag brukes ulike teaterformer både i opplysnings-, lærings- og holdningsarbeid (Jackson, 1993; Prendercast & Saxton, 2009), og i mange tilfeller er endring eller transformasjon et mål med slik virksomhet. Teaterets transformative potensial diskuteres av flere (Eriksen, Larsen & Leming, 2015; Mills, 2009; Østern, 2011), men få studier har sett på internasjonale samarbeidsprosjekt i lys av frigjørende pedagogikk, med spesielt fokus på studentenes transformative læring. Dette leder til problemstillingen for artikkelen:

Hvordan kan et norsk-russisk samarbeid mellom to ulike utdanningsinstitusjoner forstås i lys av frigjørende pedagogikk og transformativ læringsteori?

¹Enhancing quality in Drama and Theatre training and Artistic based Research in Norway and Russia: Tradition and new trends in Drama and Theatre. SIU prosjekt CPRU/10026, avsluttet 2016.

Samarbeidsprosjektet som diskuteres involverte to ganske ulike drama- og teaterutdanninger. Det russiske universitetet arbeider ut fra en tradisjonell russisk teatertradisjon, mens det norske universitetet er mer inspirert av nyere teaterformer og skuespillermetoder. Utdanningene er også forskjellige på andre måter. Den russiske er en 4-årig skuespillerutdanning med klar utøvende profil, mens den norske har studenter i et breddeorientert årsstudium og i et 3-årig bachelorstudium i drama og teater. I løpet av prosjektperioden møttes studenter og lærere i to ukesamlinger i Norge og tre i Russland, og det er erfaringene fra disse som skal diskuteres her. Fokus i prosjektet var å prøve ut teateruttrykk og undervisningsmetoder sammen. Erfaringene fra dette prosjektet kan ha en potensiell overføringsverdi til internasjonalt samarbeid også i andre kunstfag.

Jeg vil først presentere forskningsmetodiske tilnærminger og hva som er datamaterialet for artikkelens diskusjoner. Teori og drøfting er deretter organisert i to deler. Først presenterer og drøfter jeg prosjektet med utgangspunkt i Paulo Freires teorier om frigjørende pedagogikk, der fokus er hvordan arbeidet ble utviklet og gjennomført. Sentrale begreper her er *dialog*, *kjærlighet* og *empowerment* (Freire, 1999). I andre del undersøkes studentenes læringsprosesser etter at jeg har gjort rede for diskusjonens teorigrunnlag: transformativ læring (Illeris, 2013; Mezirow, 2000; 2006). Et viktig spørsmål å diskutere er om den læringen studentene beskriver at de har hatt kan forstås som en transformasjon, der for eksempel deres meningsperspektiver eller identitet er endret. Oppsummeringen er en sammenfatning av de sentrale funnene og noen tanker om prosjektets relevans for kunstpedagogisk arbeid og utdanning.

Datamateriale og metodiske tilnærminger

Forskerrollen er preget av en nærhet til prosjektet som undersøkes, da jeg har ledet og koordinert det i tett samarbeid med faglige ledere av workshopene. Ved å bruke egne erfaringer som empiri, er det en fare for å bli narsissistisk (Sparkes, 2002). Man velger selv hva som fortelles og hvordan det fortelles. En slik autoetnografisk tilnærming har likevel den fordelen at sosiale prosesser kan forstås med utgangspunkt i individuelle erfaringer (Sparkes, 2002). I dette kvalitative forskningsprosjektet består datamaterialet av prosjektdokumenter, referater fra prosjektsamlingene og egne observasjonslogger. Dette danner grunnlaget for diskusjonen i artikkelens første del. Studentutsagn hentet fra 42 refleksjons- og evalueringstekster, skrevet individuelt av studentene² i etterkant av prosjektsamlingene, er også en del av datagrunnlaget. Av disse er det 10 tekster fra russiske studenter, skrevet etter workshopen høsten 2015. I tillegg er det 3 gruppeevalueringer og 10 individuelle tekster fra de norske studentene ved prosjektavslutningen. Tekstene er anonymiserte, men er blitt systematisert og merket med nummer og årstall.³ Studentene har gitt skriftlig tillatelse

²Informantene er 22 norske og 10 russiske studenter, der de fleste har deltatt i ett av de tre årene i prosjektet, mens et fåtall har vært med i to år. Tekstene fra de russiske studentene er oversatt av prosjektets hovedtolk.

³Eksempel: S 1 H 2014 betyr at det er studenttekst nr. 1 fra prosjektsamling høsten 2014. Studenttekster merket med G, betyr at teksten er skrevet av en gruppe.

til bruk av materialet i forskningssammenheng. Noen av studenttekstene er friskrift, det vil si at de har skrevet sine umiddelbare tanker og refleksjoner uten at det er stilt noen spørsmål til dem, mens andre er skrevet ut fra konkrete evalueringsspørsmål. Studenttekstene utgjør datagrunnlaget for diskusjonen om studentenes transformative læringsprosesser i artikkelens del 2. Fokus er her på de norske studentenes opplevelser og refleksjoner, da det er mindre omfattende materiale fra de russiske studentene. I innholdsanalysen av tekstene søkte jeg å finne utsagn og formuleringer som kan tolkes som transformasjonslæring. Disse har jeg organisert i tre kategorier: endring av holdninger, endring av emosjonell karakter og endring av teatersyn.

Samarbeid basert på dialog og kjærlighet

På 1960- og 70-tallet var frigjørende pedagogikk aktuell særlig i land der mennesker hadde liten eller ingen innflytelse på sin livssituasjon og sine livsbetingelser, og målet med denne pedagogikken var frigjøring fra undertrykkelse (Freire, 1999). I frigjøringsprosessen er *bevisstgjøring* viktig, der man skaper og reflekterer over virkeligheten i stedet for ukritisk å tilpasse seg den, og det er en prosess som har kraft i seg til å endre virkeligheten (Westrheim, 2004). Paulo Freire forstår frigjøring fra undertrykkelse som en fødsel: som et resultat en kritisk oppvåkning (Freire, 1999, s. 30). I det samarbeidsprosjektet jeg refererer til, legger jeg en mer overført betydning til grunn for tolkningen: at det er systemer og holdninger i samfunnet som virker undertrykkende på mennesker. Eksempelvis kan det her forstås som frigjøring fra fordommer, politiske og organisatoriske forhold eller ulikheter i språk og kultur som gjør det vanskelig å samarbeide på tvers av landegrensene. Frigjøringen handler da om hvordan overkomme det som kan virke undertrykkende.

I frigjørende pedagogikk er idealet at undervisningen skal være problemrettet, der lærer og elev gjennom *dialogen* er kritiske medundersøkere som skaper kunnskap sammen (Freire, 1999, s. 64). *Dialog* er her ikke forstått som en samtale eller kommunikasjon, men som en grunnleggende holdning for undervisning. Å kunne sette ord på eller å navngi virkeligheten, er viktig for dialogen og for å kunne endre noe. «I ordet finner vi to dimensjoner, refleksjon og handling, i et så grunnleggende samspill at om den ene delen ofres – om enn bare delvis – vil den andre straks lide under dette» (Freire, 1999, s. 71). *Ordet* beskriver verden slik den er, men også den endrede forståelsen man får gjennom dialogen, og som i neste omgang kan føre til endring gjennom handling, eller i Freires terminologi *praxis* (Westrheim, 2004). Mennesker må selv bli ansvarlige og bruke sine evner til å endre og forbedre sin livssituasjon. Da må man tørre å stille kritiske spørsmål og reflektere over sin tilværelse, for derigjennom bli i stand til å endre noe ved sine liv (Freire, 1999; Berkaak, 2003; Eriksen, 2009).

Undervisning som *dialog* står i motsetning til undervisning som *banking*. I sistnevnte tilfelle er det læreren som overfører kunnskap til eleven, noe Freire hevder kan bedøve og hindre skapende evner (Freire 1999, s. 67). Forutsetning for dialogen er kjærlighet og ydmykhet. Kjærlighet er engasjement overfor andre mennesker og er en handling preget av mot og ikke av frykt (Freire 1999, s. 74). I dette ligger også

en holdning om ikke å være arrogant, men se andre som likeverdige med seg selv. Tro på menneskets evne til å skape og forandre er også et krav for å få en dialog til å fungere, og håp forstått som en drivkraft til endring er en viktig forutsetning for at dette kan skje (Steinsholt, 2004). I min tolkning handler det om en grunnholdning til menneskene basert på verdsettelse og tillit. Relatert til samarbeidsprosjektet betyr det å erkjenne andres måte å undervise eller studere på som likeverdig med ens egen praksis. Hvis likeverdighet skal oppnås i forholdet mellom lærer og elev, må eleven få kraft, *empowerment*, til å kunne mestre å forandre sin livssituasjon (Askheim & Starrin, 2007; Freire, 1999). *Empowerment* er målet med undervisningen.

Hvordan kan prosjektet forstås i lys av Freires ideer? Når det gjelder kjærlighet som forutsetning, er det interessant å trekke fram et muntlig utsagn fra en av de russiske faglærerne, sagt tidlig i prosjektperioden: «Dette er et samarbeid fra hjerte til hjerte». Uttalelsen kom i forbindelse med en samtale om politiske uoverensstemmelser mellom Norge og Russland, og at disse ikke burde virke inn på vårt samarbeid. Teater er en kollektiv kunstform som krever veldig tett samarbeid, noe som er krevende, men som også fører til nærhet mellom mennesker. I prosjektet valgte vi å sette sammen grupper på tvers av nasjonalitet, nettopp for å stimulere til nært samarbeid på tvers av vante grenser. Mange av de 19 studenttekstene fra prosjektsamlingen høsten 2015 trekker fram vennskap og samhold som viktig.

Drama er en sjelden mulighet til å skape nærhet mellom mennesker (til og med når en ikke har verbal kommunikasjon). (S 2 H 2015)

Den norske studenten reflekterer videre:

Denne uka her lot jeg andre komme mer inn i min personlige space. Det var fantastisk. (S 2 H 2015)

Og to russiske studenter uttrykker seg slik:

Det blir synd å reise herfra, fordi jeg har rukket å bli glad i alle de norske studentene! (S 17 H 2015)

Jeg har forstått hvordan gjestfrihet og vennlighet er viktig for interaksjonen med noen fra en annen nasjon. (S 15 H 2015)

I løpet av prosjektperioden utviklet samholdet og vennskapet seg. I alle samlingene var studenter og lærere opptatt av å være sammen, med felles måltider og sosiale sammenkomster, og av å skape noe sammen. Sosiale medier, som Facebook, bidro til kontakt og kommunikasjon også utenom de fysiske møtene. Kanskje var gjensynsgleden med inderlige omfavnelser og avskjeder preget av sterke følelser, eksempler på den kjærligheten og tilliten Freire mener må være grunnlaget for at en dialogbasert undervisning skal kunne foregå (Freire, 1999)? Dette viser seg i flere utsagn i resten av prosjektet, som fra våren 2015 og våren 2016 eksemplifiserer:

Fint å skape bånd med de russiske studentene. (S 2 V 2015)

Love is in the air. Heart to heart connection. No language required. (G 2 V 2016)

Kjærlighet er et viktig bidrag for å skape forståelse for hverandre, men det er tydeligvis kulturelle forskjeller på hvordan dette kommer til uttrykk. En uttalelse fra en russisk student antyder dette:

Det ville vært bedre om vi kunne komme nærmere hverandre i kommunikasjonen. De norske jentene og guttene er supre, men: Nordmenn er litt tilbakeholdne. Jeg ble bare glad i dem med hele mitt hjerte! (S 19 H 2015)

Jeg ser dette utsagnet som et eksempel på at studenten opplever ulikheten i kommunikasjonsformene mellom norske og russiske studenter som litt begrensende, uten at det har negativ innvirkning på de grunnleggende følelsene. Dette bekreftes også i utsagnet fra en annen av de russiske studentene:

Jeg synes ingenting var vanskelig, vi klarte å gå sammen med de norske jentene og guttene med en gang, og vennskap kan også overvinne alle vanskene. (S 17 H 2015)

Kjærlighet som forutsetning for undervisning som dialog synes å være tilstede i prosjektet. Men hvordan fungerte undervisningen? Var den basert på dialog? Undervisningstradisjonen ved den norske utdanningen legger vekt på at studentenes egne ideer spiller en sentral rolle i teaterproduksjonene, og prosesser med deltakerstyring er svært vanlig. Ett eksempel er første workshop i Norge, høsten 2014. Der arbeidet studentene i grupper på tvers av landegrenser med stedsspesifikt teater. Med et tema hentet fra Ibsens Peer Gynt, noen rekvisitter og et sted i naturen, utforsket de norske og russiske studentene sammen ulike deler av Peer Gynts liv.



Peer Gynt i et skip på Nordsjøen.
(Foto: A. Eriksen)

Lærerne hadde utarbeidet et konsept på forhånd og var veiledere og inspiratorer i studentenes gruppearbeid med å utvikle enkeltscenene. Både lærere og studenter var subjekter i dette opplegget fordi de var gjensidig avhengige av hverandre for at det skulle bli et ferdig produkt, altså en workshop der likeverdighet var grunnleggende, jamfør Freires prinsipp (Freire 1999). Workshopens avsluttende utendørs vandre-forestilling ble til i et samspill mellom lærere og studenter. Undervisningen var preget av erkjennende handling og ikke overføring av kunnskap.



(Foto: A. Eriksen)

Også siste workshop i Norge, høsten 2015, forutsatte at studentene selv utforsket, og lærerne fungerte mer som veiledere enn som instruktører. Her var fokus på interaktivt teater og teknologi knyttet til sentrale temaer fra Peer Gynt. Siden kun et fåtall av de russiske studentene forstod og snakket engelsk, var det en fordel for samarbeidet at man la mer vekt på fysiske uttrykksformer enn verbale. I begge disse workshopene trådte lærerne tilbake og lot studentenes egne ideer være i sentrum. Selv om lærernes kompetanse var nødvendig for å gi veiledning i prosessene, er dette eksempler på dialogen som undervisningsprinsipp.

I workshopene i Russland var lærerstyringen mye sterkere. Lærerne hadde klare planer for det ferdige produktet, og undervisningen ble lagt opp etter dette. Undervisning som *banking*, der studentene ble formidlet kunnskap og trent i ferdigheter som lærerne hadde planlagt på forhånd, var mer karakteristisk for disse workshopene enn dialogen.

I den første workshopen i Russland våren 2014 var temaet skuespillerens kropp, med fokus på fysisk skuespill, danseteknikk og koreografi. Det var få aktiviteter som involverte de ti norske studentene på annen måte enn som tilskuere. Kanskje skyldtes dette at norske og russiske lærere ikke i tilstrekkelig grad hadde avklart hva felles workshop med avsluttende visning betød. Det kunne virke som om de russiske

lærerne forstod det slik at deres studenter skulle ha en felles workshop og en avsluttende forestilling som skulle vises for de norske studentene. I evalueringstekstene trekker 6 av de 10 norske studentene fram at de ikke hadde fått lære noe gjennom å delta, men bare ved å observere. Her er tre eksempler på uttalelser:

Jeg hadde forventet mye mer samarbeid og mye mer opplæring. (S 2 V 2014)

Jeg har ikke lært noe nytt, men blitt inspirert. (S 10 V 2014)

Fått mindre (ubetydelig) undervisning, hadde håpet/forventet et skikkelig opplegg. (S 1 V 2014)

Samtlige ti studenter gav positive tilbakemeldinger når det gjaldt workshopens verdi for dem med hensyn til læring. Jeg tolker uttalelsene dithen at studentene har lært noe til tross for at de uttrykte skuffelse over at de hadde deltatt lite selv. Her er to eksempler som illustrerer dette:

Denne skolen er et bevis på at disiplin og gode, kompetente lærere gir helt fantastiske og gode resultat. Vi har mye å lære av russerne. (S 10 V 2014)

Alt i alt, en kjempegøy og lærerik tur! (S 9 V 2014)

Siden det å arbeide sammen på tvers av de to utdanningene var en hovedintensjon med samarbeidet, ble resten av prosjektet planlagt grundig for å unngå lignende misforståelser.

I andre samling i Russland, våren 2015, var all sang- og danseundervisning knyttet til det de russiske lærerne hadde planlagt skulle være med i sluttvisningen. De instruerte studentene og laget en miniforestilling av bryllupsscenen i Peer Gynt. Til tross for den sterke lærerstyringen, bygget det hele på et likeverdighetsprinsipp. Det viste seg blant annet ved at hovedrollene ble fordelt mellom norske og russiske studenter, til tross for at de russiske studentene var mer trente skuespillere enn de norske.



Bruderovet. (Foto: A. Eriksen)

Studentene fikk også rom for egne tolkninger av sine rollefigurer, selv om ikke undervisningen var lagt opp slik at de alltid fikk bidra med ideer og innspill. De norske studentene rapporterte om stort læringsutbytte av workshopen. Selv om undervisningen var svært lærerstyrt, vil jeg ikke konkludere med at studentenes skaperevne ble hindret eller bedøvd, slik Freire (1999) hevder at undervisning som *banking* fører til.

Jeg har lært at det å jobbe intenst og lenge kan være slitsomt, men noe jeg likte fordi man fikk gjort masse og lært masse over kortere tid. (S 5 V 2015)



Peer Gynt's vei. (Foto: A. Eriksen)

Våren 2016 ble prosjektet avsluttet med en 10-dagers workshop og en offentlig visning av den interaktive forestillingen «Peer Gynt's vei» på Peter Paul-festningen i St. Petersburg.⁴ Avslutningsforestillingen ble regissert fra russisk side i tett samarbeid med de norske lærerne. Selv om lærerne bestemte rollebesetningen og sammensetningen av innhold, var deler av forestillingen basert på studentenes utforskning i workshopene, og hadde derfor sterke innslag av studentenes medskapning. «Peer Gynt's vei» var organisert som et vandreteater, der publikum ble ledet gjennom ulike rom i festningen, med handlinger som symboliserte Peer Gynt's liv. Bare avslutningsscenen hadde en fast regi med nøye innøvd replikker og handlinger, mens spillet i rommene bar preg av improvisasjon. I disse var det også mange interaktive elementer fra tidligere workshops som for eksempel bruk av GoPro-kameraer, der publikum ble filmet og filmen ble projisert på skjermer i salen der bryllupsscenen fra Peer Gynt ble vist som avslutning. Forestillingen benyttet norsk og russisk språk og musikk, samt russisk folkedans, og kan sies å være en sammensmeltning av tradisjon og kultur fra begge land.

⁴<https://www.youtube.com/watch?v=q9lq5aN-6Ow&feature=youtu.be>



Solveigs sang. (Foto: A. Eriksen)

I frigjørende pedagogikk er målet *empowerment*. Empirien i denne studien gir ingen svar på om dette målet er nådd i prosjektet. Datamaterialet antyder likevel at studentene har vært i en prosess som har hatt kraftgivende betydning for dem. Dette undersøker jeg nærmere ved å se på det læringsutbyttet studentene uttaler at de har hatt. Her er ikke fokus på teaterfaglig læring, men læring som handler om endring av holdninger, eller transformativ læring, og som kan knyttes til målet om empowerment. Men først, hvordan forstå læring som transformasjon?

Transformasjon og læring - studenter i endring

Transformasjon er et nøkkelbegrep i estetiske læringsprosesser (Østern, 2011) og er særlig fremtredende i teaterformer innen frigjørende teater (Boal, 1985). Freire var opptatt av transformasjonen eller endringen som skjer i læring. Jeg har valgt å bruke begrepet transformativ læring for å undersøke og forstå denne læringsprosessen. Jack Mezirow definerer det som en prosess der problematiske referanserammer endres og gjøres mer åpne, reflekssive og forandringsvillige (Mezirow, 2000, s. 7; 2006, s. 26). Han argumenterer for at menneskers følelser og verdier og mye av det de tror på og vet, er kontekstuelt betinget. Det er viktig å være klar over hvordan vi har fått kunnskap og hva som har innvirket på læreprosessen. For å forstå en transformativ læringsprosess, må man fokusere på hvem den lærende er og i hvilken situasjon læringen foregår (Mezirow, 2006). I dette prosjektet foregikk læringen ikke bare i vanlige undervisningssituasjoner, men i intense tverrspråklige og -kulturelle samarbeid der studentene var nødt til å forholde seg til hverandre fordi mye av arbeidet var organisert som tverrnasjonale gruppearbeider. I likhet med Freire vektlegger Mezirow hvordan mennesker kan handle ut fra egne mål, verdier, følelser og meninger mer enn ut fra det som vi har ukritisk nedarvet fra andre. Det er et mål å finne felles løsninger sammen med andre i stedet for å «vinne», slik det kan være i en argumentasjonskultur. Å lytte til andre for å få til felles avtaler, og å finne fram til hva som er felles i

motsetningene, selv om man i utgangspunktet kan være uenige, er et annet mål hos Mezirow (2000, s. 11). I alle workshopene og i prosjektets sluttforestilling var dette en helt nødvendig holdning for å få til gode prosesser og et godt felles produkt.

Knud Illeris forståelse av transformativ læring utvider perspektivet til Mezirow. Han hevder at det er en emosjonell side i tillegg til den kognitive ved transformativ læring (Illeris, 2013, s. 67). Illeris knytter transformativ læring til en endring i identiteten og deler opp identitetsbegrepet i en struktur av tre lag, der kjerneidentiteten er innerst, personlighetslaget det neste og preferanselaget det ytterste (Illeris, 2013, s. 110). Kjerneidentiteten er den mest stabile og har en ganske fast karakter, og er den delen som gjør at man er et selvstendig individ, og at man er den samme i ulike situasjoner og gjennom hele livsløpet. Dette gjelder for eksempel kjønnsidentiteten. I det ytterste identitetslaget finner vi preferanselaget, som er mer ustabil og påvirkelig enn de andre to lagene. Forhold som har betydning for selvforståelsen, og som er knyttet til det man vanligvis gjør eller hvordan man oftest reagerer på ting i dagliglivet, tilhører dette laget (Illeris, 2013, s. 112).

Personlighetslaget er den delen av identiteten som ligger nærmest kjerneidentiteten. I dette laget plasseres hvilke verdier, vaner, holdninger og meninger man har, og det er denne delen av identiteten som uttrykker utad hvem man vil være. Dette laget er mer påvirkelig enn kjerneidentiteten, men er samtidig relativt stabilt, og det er her transformativ læring først og fremst foregår, jamfør Mezirows teori om endringer i meningsperspektiver og referanserammer (Illeris, 2013; Mezirow, 2000, 2006). Slik læring kan utløses av spesielle hendelser og opplevelser, meningsutvekslinger eller andre forhold av samspillskarakter.

I refleksjons- og evalueringstekstene trekker studentene blant annet fram hva de har lært, både teaterfaglig og sosialt. Hva slags transformativ læring kan man spore i tekstene? I analysen av tekstene har jeg organisert disse endringene i tre hovedkategorier: endring av holdninger, endring av emosjonell karakter og endring i teatersyn.

Endring av holdninger

Jeg har fått et helt annet syn på russiske mennesker. (S 9 V 2016)

Dette utsagnet illustrerer, slik jeg ser det, at noen av studentenes holdninger til hvordan russere er, har gjennomgått det Illeris kaller en progressiv transformasjon i personlighetslaget, eller en endring i meningsperspektiver (Illeris, 2013; Mezirow, 2000, 2006). Andre eksempler er:

På denne turen har jeg lært utrolig mye, mest om hvor utrolig hyggelige og åpne russerne er. (S 9 V 2014)

Det som overrasker meg var hvor trivelig og fint det var i Russland. (S 6 V 2015)

I tekstene finner jeg til sammen 11 lignende utsagn. Det studentene sier, antyder at de tidligere har hatt mer negative holdninger til og synspunkter på hvordan russerne

og Russland er. Kanskje kan etnosentrisme, der man har en tendens til å se andre utenfor ens egen gruppe som mindre verdt enn de innenfor gruppa, være med å forklare en slik holdning. Et resultat av etnosentrisme er at de synspunkter vi kan ha overfor spesielle individer som er ulike oss selv, viser seg i en sett av negative følelser, overbevisninger og holdninger (Mezirow, 2006, s. 26).

En annen mulig transformasjon som kan leses ut av studenttekstene, handler om endring av forutinntatte holdninger til russisk skolesystem og russiske lærere. Flere studenter trekker fram utsagn som dette:

Trodde lærerne skulle være veldig strenge og skumle, men det var de ikke.
(S 5 V 2014)

Lærerne var ikke så strenge som jeg trodde. Studentene tøyset mer enn jeg trodde de skulle gjøre. BRA!
(S 8 V 2014)

Det er vanskelig å vite hvorfor studentene hadde denne forutinntatte holdningen, men det er kanskje synspunkter de har arvet eller ukritisk har adoptert fra andre. Mezirow (2000) hevder at våre antakelser og forventninger filtreres gjennom våre referanserammer, våre tolkninger blir formet av kulturelle paradigmer, som vaner og synspunkter (Mezirow 2000, s. 8).

Endringer av emosjonell karakter

Illeris hevder at transformativ endringer også er av emosjonell karakter. Mange av studenttekstene understreker at de har vært gjennom emosjonelle prosesser.

Jeg sitter igjen med en hel haug følelser. Jeg er utrolig sliten, men på en veldig god måte. Jeg føler sorg over at det er ferdig, for dette er noe av det mest givende jeg har vært med på. Jeg har fått blitt kjent med en hel masse vidunderlige, herlige mennesker, og fått relasjoner jeg ikke kunne tenkt meg at jeg kunne få.
(S 9 V 2016)

Har aldri kommet så nært andre mennesker på så kort tid.
(S 3 H 2015)

Dette antyder at det har skjedd endringer som også har omfattet det emosjonelle. Om det var holdninger til en selv eller til andre som gjennomgikk denne endringen: *fått relasjoner jeg ikke kunne tenkt meg at jeg kunne få*, kan vi ikke vite. Men det er uansett mange følelser forbundet med prosessen. Dette kan være en endring som er knyttet til dette spesifikke prosjektet, men man kan også anta at erfaringen har ført til en varig endring – at vedkommende i et nytt møte vil være åpen for tidlig å komme «nær» ukjente mennesker. Andre studenter har lært noe tilsvarende, og her kommer det tydeligere fram at studenten har opplevd det som Illeris (2013) kaller en endring i personlighetslaget:

Jeg har lært å åpne meg mer – innenfor teater, dans, sosialt sett. Jeg blir å ta med meg videre i livet alt som har vært her og alt vi har gjort.
(S 5 H 2015)

Det er for få tekster fra de russiske studentene til å si noe klart om emosjonelle endringer, men i de 10 tekstene fra høsten 2015 er det flere som trekker fram at de har hatt emosjonelle opplevelser, for eksempel at de har møtt mennesker som har vært vennlige og gjestfrie. Det er bare en av disse tekstene som eksplisitt sier noe som kan tolkes som en endring av emosjonell karakter:

Jeg har lært meg å se på, observere, til og med føle noe. Jeg har blitt mer snill på en måte. Og jeg har lært meg enda mer, noe som jeg ikke kan forklare med ord.

(S 19 H 2015)

Endring av teatersyn?

I en transformativ læringsprosess blir våre vaner og synspunkter satt på prøve. Flere russiske studenter uttrykker at det har vært uvant med interaktivt teater og med bruk av teknologi. Å fastslå at dette har resultert i endret teatersyn, kan man ikke gjøre, men 7 av 10 studenter har uttalelser som kan tolkes i en slik retning.

Det var som å se en annen verden, annet teater. Selvfølgelig, jeg er ikke en spesiell tilhenger av interaktivt teater, men det var en mulighet til å få mye ny kunnskap, og det var interessant.

(S 12 H 2015)

Jeg har lært meg «interaktivitet» og forsøke å bryte «den fjerde veggen». Det var vellykket.

(S 10 H 2015)

Jeg har lært en ny type teaterforestilling – interaktiv med publikum under forestillingen. I Russland er dette en ny retning som ikke er spesielt populær. Så det var interessant å få slik uvurderlig erfaring.

(S 13 H 2015)

Også norske studenter har blitt utfordret i forhold til sine vaner når det gjelder teateruttrykk.

Russerne har en helt annen inngang til det kreative arbeidet...Fantastisk lærerikt å måtte tilpasse seg dette.

(S 6 V 2016)

Jeg har lært å samarbeide og lage noe ved å kommunisere på en annen måte enn med språk. Og at man kan sette opp en forestilling uten den typiske teaterstilen.

(S 2 H 2014)

I dette tilfellet var studenten sannsynligvis vant med *den typiske teaterstilen* og at kommunikasjon og samarbeid er avhengig av at man snakker sammen. I workshopene ble studentene indirekte konfrontert med sine forutinntatte holdninger og synspunkter, og gjennom erfaring og refleksjon ble disse endret. Som Mezirow (2000) hevder, må vi reflektere kritisk både over andre og oss selv, og vi må være åpne og villige til å teste ut andres synspunkter og til å endre egne synspunkter. Av og til kan slike erfaringer være utfordrende. Om man er vant med en annen undervisningstradisjon, kan en dialogbasert, utforskende undervisning virke fremmed. En russisk student skrev:

I vårt teater er vi vant til å begrunne alt. Først klarte jeg ikke å forstå hvorfor jeg gjorde mange av disse tingene. Det var komplisert å slippe seg løs og gjøre noe uten å tenke på noe. Klarte ikke å koble av hodet mitt fullstendig og å kaste meg ut i alt dette. Men likevel var dette veldig interessant. (S 18 H 2015)

Det er tydelig at erfaringene har vært lærerike og kanskje bidratt til refleksjoner om hva teater er og kan være, og om det ikke har skjedd en endring av teatersyn, kan man tenke seg at holdningen til å prøve ut andre teateruttrykk enn de vante, har endret seg.

Oppsummering

Innhold og arbeidsmåter i prosjektet har mange elementer av læring og undervisning forstått som *dialog*. Studenter og lærere har i deler av prosjektet deltatt som likeverdige partnere, der studentene har fått utforske uten at lærere har fortalt dem hva de skal lære. Andre deler av prosjektet, derimot, var preget av andre pedagogiske tradisjoner, der lærerens kunnskaper i større grad ble overført til studentene og lærerstyringen var sterkere. Selv om det er nærliggende å identifisere slik undervisning som *banking*, hadde studentene også i disse periodene innflytelse på og var medskapende i arbeidsprosessene. Respekt for og anerkjennelse av hverandres faglige ulikheter og styrker var viktig for å kunne bruke nettopp ulikhet til noe positivt.

Frigjørende pedagogikk legger vekt på kjærlighet som et grunnleggende element for læring gjennom dialog (Freire, 1999). Sosiale aktiviteter og samvær utenom det rent faglige opplegget gjorde at deltakerne ble kjent med og trygge på hverandre og la et godt grunnlag for å skape noe faglig sammen. Både norske og russiske studenters refleksjonstekster viser at kjærlighet og vennskap var sentralt gjennom hele prosjektperioden, uavhengig av at deltakerne ikke var de samme gjennom alle tre årene. Prosjektet som helhet har vært et samarbeid «fra hjerte til hjerte», der gjensidige bidrag til faglig utvikling har bygd på respekt, toleranse og vennskap. Det er sannsynligvis ikke mulig å konkludere med at målet om *empowerment* er nådd, men mange av utsagnene kan tolkes som at erfaringene og læringen har representert endringsprosesser for studentene.

Særlig de norske studentene rapporterer om læring som kan tolkes som transformativ læring. Deres innsikt om og holdninger til russisk kultur og mennesker er endret i positiv retning. De hevder også at de har utviklet seg selv og blitt tryggere og mer åpne for andre mennesker, en transformativ læring av emosjonell karakter. Når det gjelder endring i teatersyn, er det spesielt i tekstene til de russiske studentene man kan se tendenser til slik endring. De fleste studentene, både norske og russiske, har tydeligvis vært gjennom en prosess med bevisstgjøring og har gjennomgått transformativ læringsprosesser med endring i meningsperspektiver og identitet (Illeris, 2013; Mezirow, 2000, 2006).

Erfaringer fra et slikt samarbeidsprosjekt kan både ha betydning for den enkeltes personlige vekst og utvikling og for deres arbeid i det kunstneriske og kunstpedagogiske feltet. En positiv opplevelse av å samarbeide med andre som er ulik en selv, vil kunne bidra til å forstå og legge til rette for samarbeidsprosesser og prosjekter som

involverer forskjellige kulturer og språk. Kunstfagenes særegenhet, der kommunikasjon skjer gjennom kunsten like mye som gjennom ord, har et unikt potensial i denne sammenhengen. Utdanningsinstitusjonene bør, slik jeg ser det, fortsette å satse på internasjonale samarbeidsprosjekter der studenter må skape noe sammen. Studentenes flerkulturelle kompetanse vil kunne utvikles ved at de reflekterer over det de har lært og erfart, men de må også ha både vilje og evne til å handle i etterkant (Mezirow, 2000). I en verden med stor grad av mobilitet og stadig større utfordringer trengs det kunstnere og kunstpedagoger som både kan og vil lede arbeid som bygger på aksept og toleranse.

Som skuespiller må man spille med hjertet når man arbeider med folk med ulike språk, for det er der forståelsen ligger (Skuespiller, anonym)

Forfatteromtale

Anne Eriksen er førstelektor i drama ved UIT, Norges arktiske universitet. Hun har bakgrunn fra studier i Norge, blant annet ved NTNU, og har vært leder og skuespiller i VoBa-teatret, som produserte interaktive forestillinger for barn og ungdom. Hun underviser i årsstudiet i drama og teater og i de ulike lærerutdanningene. Interessemråder er teater for og med barn samt anvendt drama og teater, og hun er engasjert i tverrfaglige samarbeidsprosjekter. Hun har skrevet artikler og produsert undervisningsfilmer, og har ledet et 3-årig samarbeidsprosjekt mellom skuespillerutdanningen ved St Petersburg State University of Culture og drama og teaterutdanningen ved UIT.

Litteratur

- Askheim, O. P., & Starrin, B. (2007). *Empowerment i teori og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Boal, A. (1985). *Theatre of the Oppressed*. London: Routledge.
- Berkaak, O. A. (2003). Innledende essay i Freire, P., *De Undertryktes Pedagogikk*. Oslo: Bokklubbenes Kulturbibliotek, De Norske Bokklubbene.
- Biseth, H. (2012). Flerkulturalitet som en demokratisk ressurs: teoretiske perspektiver og praktiske implikasjoner. I K. L. Berge, & J. H. Stray. (Red.) *Demokratisk medborgerskap i skolen*, 234–252. Bergen: Fagbokforlaget.
- Eriksen, A., Larsen A.B., & Leming, T. (2015). Acting and reflecting; making connections between theory and practice in teacher education. *Reflective Practice, Routledge*. 16 (1), 73–84.
- Eriksen, A. (2009). Emosjoner i dressur. Forumteater i problemløsning og aksjonsforskning. I R. Jakhelln, T. Leming, & T. Tiller (Red.), *Emosjoner i forskning og læring*, 179–195. Tromsø: Eureka forskningsserie nr. 1/2009
- Freire, P. (1999). *De undertryktes pedagogikk*. (2. utgave) Oslo: Gyldendal.
- Illeris, K. (2013). *Transformativ læring og identitet*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jackson, T. (Red.) (1993). *Learning through theatre*. London: Routledge.
- Løvlie (Red.) *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne*, 587–601. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mezirow, J. (2000). Learning to Think Like an Adult. I J. Mezirow & Associates *Learning as Transformation*, 3–33. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2006). An overview on transformative learning. I P. Sutherland, & J. Crowter (Red.) *Lifelong Learning*, 24–38. London og New York: Routledge.
- Mills, S. (2009). Theatre for transformation and empowerment: a case study of Jana Sanskriti Theatre of the Oppressed, *Development in Practice* 19 (4–5), 550–559. doi: 10.1080/09614520902866348, hentet 24.01 2017
- Platz-Waury, E. (1992). *Drama og teater. En innføring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Prendercast, M., & J. Saxton (Red.) (2009). *Applied Theatre*. Bristol: Intellect.

A. Eriksen

- Sparkes, A. (2002). *Telling Tales in Sport and Physical Activity*. Champaign: Human Kinetics.
- Steinsholt, K. (2004). Paulo Freire: Håpets pedagogikk. I K. Steinsholt, & L. Westrheim, K. (2004). Kritisk pedagogikk og multikulturalisme i lys av Freiretradisjonen. Noen sentrale perspektiv, i *Nordisk Pedagogik*, 24 (03), 212–226. https://www.idunn.no/file/ris/33192189/Idunn_Article_33192189.ris, hentet 10.11.2016
- Westrheim, K. (2012). Demokrati i det flerkulturelle klasserommet. I K. L. Berge, & J. H. Stray, (Red.) *Demokratisk medborgerskap i skolen*, 212–233. Bergen: Fagbokforlaget.
- Østern, A. (2011). Transformation. I S. Schonmann (Red.) *Key Concepts in Theatre/Drama Education*, 59–63. Rotterdam: Sense Publishers.

The publication charges for this article have been funded by a grant from the publication fund of UiT The Arctic University of Norway.