

KAPITTEL 10

Drama og teater som tilnærming i aksjonsforskning – å øve på framtida

Anne Eriksen og Tove Leming

UiT Norges arktiske universitet

Abstract: In this chapter, we ask how drama and theatre can be a useful approach to action research processes. We focus on interventions, using teacher education as an arena for development. The empirical point of view is based on several research and developmental projects over years, together with two examples from recent developmental work. Our theoretical framework is based on theories of learning and transformation, as well as various perspectives on action research. The connection and similarities between drama and theatre and action research, will also be discussed in this chapter.

Keywords: role-play, image theatre, future scenarios, research partnership

Innledning

Det er mange likhetstrekk mellom aksjonsforskning og drama/teater (Eriksen, 2009; O’Toole, 2006). Aksjonsforskning er framoverrettet i sin natur, og hele tida på jakt etter forbedringer (Tiller, 2017). Disse kvalitene gjelder også mange uttrykksformer innen teater (Boal, 1985; Englestad, 2001). I begge felt kreves engasjement, innlevelse og tilstedeværelse. Dette er bakgrunnen for dette kapitlet hvor vi diskuterer drama og

Sitering av denne artikkelen: Eriksen, A. & Leming, T. (2020). Drama og teater som tilnærming i aksjonsforskning – å øve på framtida. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (Kap. 10, s. 281–301). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch10>
Lisens: CC-BY 4.0.

teater som tilnærming i aksjonsforskningen. Vi fokuserer på fiksjonens muligheter og fortrinn når det gjelder utprøving av realistiske situasjoner i yrkeslivet, og hvordan deltagelse i dramatiske spill kan bidra til utvikling og forbedringer av studentenes læringsrom og utdanningsforskernes undervisningspraksis.

Vi baserer diskusjonen på våre erfaringer med dramafaglige læringsaktiviteter i flere forsknings- og utviklingsprosjekter. Disse er primært knyttet til utdanning av lærere og utvikling av læreridentitet, hvor et av målene er endringer forstått som bedre innsikt i hva lærerrollen innebærer. En gjennomgående diskusjon i norske lærerutdanninger handler om integrasjonen mellom teori og praksis, og hvordan denne sammenhengen her kan forbedres. Hiim (2017) diskuterer mangelen på profesjonsrelevans og indre sammenheng i utdanningen, og argumenterer for at lærerutdanningene bør struktureres rundt autentiske utfordringer som studentene vil møte på både i praksis og som ferdige lærere. Dette er et viktig perspektiv, og det å ta i bruk ulike typer dramatiske spill for å skape slike utfordringer kan være et viktig supplement og forberedelse til den læringen studentene får i praksis. I prosjektene intervenserer vi i situasjoner, der studentene må prøve ut ulike perspektiver. Denne intervenserende prosessen er gjenkjennbar i aksjonsforskningen.

Vi vil innledningsvis presentere vår plassering innenfor aksjonsforskning, med søkelys på fremtidsverksted og bruk av begrepet utopisk aksjonsforskning (Kalleberg, 1992; Schwencke, 2017), samt aksjonsforskningen som del av et forskende partnerskap (Tiller, 2006, 2017). Forskning og utdanning handler i stor grad om demokrati og medvirkning. Dette får dermed også betydning for forskerens rolle i et forskende partnerskap. Som forsker, lærer og veileder må vi arbeide for at frirommet blir størst mulig for studentene, slik at de ikke knytter slike aktiviteter til for eksempel vurderinger. Vi berører også det emosjonelle og etiske aspektet ved dette og fokuserer så på bildeteater og rollespill og hvordan disse teatermetodene kan være tilnærminger i aksjonsforskningssammenheng. Læringsprosesser i et aksjonsforskningssprosjekt kan betraktes som en transformasjon, som igjen fører til endring av praksis. Denne endringen foregår i en relasjonell, emosjonell og samfunnsbetinget kontekst (Illeris, 2012; Mezirow, 2006). Vi presenterer deretter vår tidligere forskning på

området og funn som danner grunnlaget for dette kapittelet. Til slutt diskuterer vi to eksempler hvor vi bruker *bildeteater* og *rollespill* for å øve på *framtida* og for å forestille seg hva det innebærer å være lærer i konkrete situasjoner.

Lærere og studenter som forskende partnerskap

Aksjonsforskning som forskningsparadigme vil generelt medføre aktive roller i forskningsprosessen fra både deltager og forsker. I den klassiske aksjonsforskningstilnærmingen har forskeren i utgangspunktet innflytelse og delaktighet i både valg av problemstilling og igangsetting av endringer for å få til utvikling. Innenfor PR (Participative Research) gis forskeren enda mer rom, delvis drevet av ideologisk forankring og tanker om aksjonsforskning som bevisstgjørende og frigjørende prosesser (Fals Borda, 2001; Freire, 1970/2006). I sin artikkel om aksjonsforskningens epistemologiske og metodiske utfordringer viser Levin (2017) noe av bredden i aksjonsforskningstilnærmingen når det gjelder omfanget på forskerens deltagelse. En fellesnevner er at forskeren i aksjonsforskningssprosjekter vanligvis forsker sammen *med*, og ikke *på*, deltagerne. Deltager og forsker kan sammen utgjøre et *forskende partnerskap*, og denne relasjonen er et viktig element i aksjonsforskningssideologien. Aksjonsforskning er i sin natur en demokratisk tilnærming. Å være aksjonsforsker innebærer, slik vi velger å se det, å dele noen grunnleggende perspektiver på demokratiske verdier og forpliktelser som dreier seg om medvirkning. Dette er også et viktig premiss for oss som underviser i høyere utdanning; vi arbeider tett sammen med studenter med det formål å øke deres læringsutbytte, og å styrke deres faglige og personlige utvikling. Som lærerutdannere og forskere inngår vi i en relasjon hvor studentene er i en aksjonslæringsprosess, forstått som *perspektivbrytninger* og *perspektivmøter* og som kontinuerlige og systematiske lærings- og refleksjonsprosesser (Tiller, 2006, 2017). Vi lærere er ansvarlig for denne prosessen; vi legger til rette for slike perspektivbrytninger og perspektivmøter gjennom bruk av metoder fra drama- og teaterfaget, for å belyse viktige profesjonsutfordringer som ligger i lærerrollen. Aksjonslæring foregår gjennom grundige og kritiske refleksjoner i større fellesskap, med

det formål å forbedre praksis. Aksjonslæringens syklus dreier seg om plan, aksjon, observasjon og refleksjon, noe vi viser seinere i konkrete eksempler.

Som forskere på egen undervisning har vi som lærere også et aksjonsforskningsblikk på samme prosess. Målet vårt er ved hjelp av vitenskapelige metoder å forbedre egen undervisning, og vi gjør dette gjennom aksjoner og deretter ved systematisering av innsamlet empiri. En vitenskapelig tilnærming innebærer også krav om dokumentasjon, validitet og publisering. I dette partnerskapet, som består av lærerutdannere og lærerstudenter, ligger det også noen metodiske og etiske utfordringer. En av disse handler om medvirkning. Vi nevnte ovenfor at aksjonsforskning (og aksjonslæring) er demokratisk i sin natur. Medvirkning og demokratisk deltagelse er også grunnleggende premisser på alle nivå i norsk utdanning, noe som medfører et ansvar hvor vi må gi studenter muligheter til å delta som likeverdige deltagere. Dette kan være et dilemma når vi bruker læringsaktiviteter som er planlagt med et høyt detaljnivå. Hvor er medvirkningsaspektet i dette når studentene må forholde seg til ferdige rollekort og instruksjoner i et rollespill? I hvor stor grad skal de kunne delta i selve planleggingen av spillene? Ofte har vi som lærere klare formål med rollespillet, og ideer om hvordan vi skal komme dit, basert på egen erfaring og kompetanse. Det ligger også oppgaver i vårt mandat som lærerutdannere. Vi kan ha behov for å tilbakeholde informasjon om selve gjennomføringen av rollespillet, for å oppnå mest mulig autentiske situasjoner. For oss vil det viktigste være at studentene medvirker i refleksjonene og diskusjonene som foregår omkring spillene, både før, under og etter. Selv om oppleggene er utviklet av oss lærere, er vår erfaring at valg av situasjoner som spillene handler om, gjerne er knyttet til temaer som studentene ønsker å utforske videre.

En utfordring ligger i det asymmetriske forholdet i relasjonen lærer–student. Vi skal som lærere også bidra til vurdering av studentene, og studentene ønsker etter all sannsynlighet å bli sett på en positiv måte av oss. Dette kan legge føringer på samarbeidet, og målet må være at det frirommet studentene har, ikke begrenses av de ulike rollene vi innehar i partnerskapet.

En annen faktor som kan spille inn, både metodisk og etisk, er at det for noen studenter er vanskelig å arbeide med dramatiske spill, som for eksempel rollespill. Det kan gi negative assosiasjoner, og kanskje til og med reservasjon når det gjelder å delta. Dette kan ha mange årsaker som er umulig å ha oversikt over, men det er viktig at vi som igangsettere av slike aktiviteter tar hensyn til dette og viser respekt for våre medforskende studenter. Hvis vi ikke gjør det, kan en slik situasjon gi studentene en følelse av avmakt i en relasjon hvor læreren «karaktersetter» innsatsen til studenten. Vårt mål er myndiggjøring av studentene, ikke tilbaketrekking. Å bruke drama- og teaterfaglige metoder i form av rollespill og bildeater kan skape engasjement og innlevelse. For de fleste studentene fungerer dette bra, men i noen tilfeller får vi det ikke til. Med bakgrunn i disse utfordringene vurderer vi at de forskende partnerskapene som utgjøres av lærerutdannere og lærerstudenter, kan ha noe ulike målsettinger og begrensninger, men har felles søkelys på forbedring av praksis, enten det dreier seg om bedre læring eller dokumentert forskning.

Utopi og framtidverksted – å øve på framtida

I vår tilnærming til forskning stiller vi konstruktive forskningsspørsmål, og vi bruker Kallebergs tre typer av forskningsdesign som håndterer slike spørsmål (Kalleberg, 1992). Det dreier seg om et intervenserende, et varierende og et utopisk opplegg. Mens det intervenserende opplegget omhandler hvordan forskeren selv griper inn i det feltet som skal forskes på, er det å lære av de ulike variasjonene som finnes rundt et fenomen, og å bruke erfaringene på en ny situasjon sentralt i det varierende opplegget. Men særlig interessant for våre prosjekter er ideen om det utopiske opplegget, om *imajinasjon*. I et utopisk opplegg forestiller man seg en *forbedret situasjon*, og en del av prosessen omhandler hvordan man kan bevege seg mot denne situasjonen. Dette opplegget har dermed en handlingsdimensjon; deltagerne blir utfordret til å tenke: *Hvordan kommer vi dit? Hva må til?*

En tilnærming innenfor aksjonsforskning som vi inspireres av, er fremtidverksted (Schwencke, 2017; Tofteng & Husted, 2011). I fremtidverket vektlegger man skapelsen av frirom, noe som gir en mulighet til å

styrke det som kalles sosial fantasi. Her skal deltagerne kunne forestille seg løsninger som er uavhengige av maktstrukturer og kritikk i rommet. De skal tenke fritt og uavhengig over hvordan man kan løse utfordringer, og diskutere og prøve ut alternative handlingsmåter. Dette er en arbeidsform som er forankret i kritisk teori, hvor refleksjon og kritisk tenkning om hvordan undertrykkende strukturer virker, står sentralt. Innenfor tradisjonen Critical Utopian Action Research er handlingsdimensjonen tydelig, og mer demokratiske strukturer prøves ut og reflekteres over, gjennom f.eks. bruk av fremtidsverksteder. Schwencke (2017) viser i sin forskning om yrkespedagogisk utviklingsarbeid et eksempel på hvordan et fremtidsverksted kan organiseres i et forløp som går i tre ulike faser. De grunnleggende spørsmål som stilles deltagerne (studentene) i kritikkfasen, omhandler hvordan man ser verden rundt seg, hva er utfordringene? Deretter går man inn i en utopisk fase, hvor man forestiller seg hvordan verden skal se ut. I denne fasen er frirommet viktig (Schwencke, 2017, s. 368). Den siste fasen omhandler realisering; hva skal til for at verden skal bli som vi ønsker? Denne tilnærmingen samsvarer med vår tenkning om å bruke fiksjon som verktøy for å forberede seg på realistiske situasjoner i et framtidig yrkesliv, eller sagt på en annen måte; å øve på framtida.

Engasjement og innlevelse - emosjoner som fellesnevner

For å være i stand til å gå inn i prosesser som beskrevet ovenfor kreves engasjement, empati og innlevelse. Med andre ord må den emosjonelle dimensjonen i forskningen være til stede og anerkjent som en faktor som har betydning. På samme måte som emosjoner spiller en rolle i drama og teater, er de viktige i aksjonsforskning. Starrin (2009) viser i sitt arbeid rundt emosjonenes plass i forskning og utdanning at måten vi som forskere ivaretar den emosjonelle dimensjonen i forskningsarbeidet, har betydning for de resultatene vi får. Igangsetting av aksjoner gjøres ikke i et vakuum, det gjøres i en kontekst med aktører som også uttrykker glede, irritasjon, engasjement, lettelse, frustrasjon, sinne osv. En aksjon utvikles og igangsettes av forskere som også påvirkes av emosjoner, noe som kan ha betydning for resultatet (Jakhelln, Leming & Tiller, 2009). Det samme

gjelder det å gå inn i drama- og teaterforløp; hvordan resultatet ser ut til slutt, vil også avhenge av de enkeltes aktører emosjonelle utgangspunkt (Eriksen & Leming, 2007; Eriksen, 2009). At anerkjennelse av emosjonenes betydning utelates, gir et ufullstendig bilde når det gjelder å forstå læringsprosesser (Illeris, 2012, 2013). Mye tyder på at dette også er tilfelle når det gjelder å forstå prosesser innenfor forskning (Jakhelln, Leming & Tiller, 2009).

Drama og teater - aksjonsforskning

Aksjonsforskning er ofte brukt i drama og teaterforskning (Eriksen, 2009; Mienczakowski & Morgan, 2001). Fels uttrykker det å utforske gjennom drama på denne måten: «Engaging in performative inquiry through improvisational performances such as role drama invites participants and researcher to explore environments, issues, concerns, actions, in role through embodied play and reflection» (Fels, 2011, s. 341). Rasmussen (2012) fremhever koblingen mellom aksjonsforskning og kunstbasert forskning, da man i begge tilfeller søker å formgi en idé eller endre et fenomen eller en del av virkeligheten gjennom aktiv utforskning (Rasmussen, 2012, s. 29). Ifølge O'Toole (2006) kan en av grunnene til at aksjonsforskning brukes i drama og teater, være at vi gjennom fiksjonen kan utforske hvordan verden kunne vært om ting var annerledes, og at drama og teater viser oss en alternativ virkelighet i stedet for bare å speile den reelle virkeligheten. Dette samsvarer med Kallebergs (1992) tanker om det utopiske opplegget, og med fremtidsverksted som aksjonsforskningstilnærming.

Det finnes flere eksempler på hvordan tilnærminger fra drama- og teaterfeltet inngår i aksjonsforskning. Guhathakurta (2011) viser fra sine erfaringer i Bangladesh hvordan bildeteater og interaktivt teater er en tilnærming for at deltagerne i et utviklingsprosjekt skal få større grad av medbestemmelse i prosessen. Tofteng og Husted (2011) viser også til anvendelsen av drama og teater i to konkrete prosjekter med arbeidsledige i Danmark. Her brukes teaterbasert aksjonsforskning til å løfte frem og tydeliggjøre kunnskaper, erfaringer og visjoner som de arbeidsledige innehar, men som ikke kommer fram i andre sammenhenger. Disse

erfaringene og visjonene blir iscenesatt og spilt ut av profesjonelle skuespillere, og som publikum til forestillingene ser de arbeidsledige seg og sin posisjon i et annerledes perspektiv enn før. Conrad (2004) anvender forumteater i et forskningsprosjekt om og med risikoutsatt ungdom, og Quinlan (2010) bruker deltagende teater med helsepersonell med søkelys på mobbing på arbeidsplassen. Et annet eksempel er arbeidet til Paulsen og Andersen (2018), der de ser på sammenhengen mellom dramafaglig undervisningsmetode og en proaktiv klasseledelse.

Bildeteater og rollespill i aksjonsforskning

Bildeteater og rollespill er to eksempler på hvordan drama og teater kan være en tilnærming i aksjonsforskning. Bildeteater er en visuell teaterform som fokuserer på kroppen som kommunikasjonsredskap. Deltagerne former stillbilder med seg selv som figurer i bildene, og illustrerer sin forståelse og tolkning av et tema, en situasjon eller et problem. Det inngår minimalt med ord i arbeidet med bildeteater, og man kommer raskt inn til kjernen i et tema. Det å uttrykke essensen av en handling i en tekst med et kroppslig, billedlig uttrykk gir en annen fordypning enn tradisjonell samtale, og bildene kan fungere som et alternativ og/eller supplement til et verbalt uttrykk eller en verbal diskusjon (Engelstad, 2001). Stillbildene blir bearbeidet og fordypet på ulike vis. Den brasilianske teaterregissøren og -pedagogen Augusto Boal har utviklet mange forskjellige bildeteatertechnikker (Boal, 1992). En av dem går ut på å forandre det han kaller *undertrykkelsesbilde* til *idealbilde*, for på den måten å visualisere hvordan man kan endre en uønsket situasjon til en ideell situasjon. En annen bildeteatertechnikk handler om å forsterke et *undertrykkelsesbilde* ved å legge til bevegelse, rytme eller tankemonologer til karakterene i det. På denne måten kan man få en idé om årsaker til eller følelsene forbundet med et fenomen eller en situasjon. Boal trekker frem at å anvende teatermetoder på denne måten produserer en ny form for forståelse ved å hjelpe subjektet til å føle og til å forstå, ikke bare gjennom intellektet, men også gjennom sansene (Boal, 1985, 1992). Å skape aktivt engasjement og få publikum til å delta som aktører er en hovedintensjon i alle av Boals teaterformer. Temaene og situasjonene må

derfor være aktuelle og engasjerende, slik at tilskuerne kan identifisere seg med situasjonene og personene som fremstilles i spillene, uten at de trenger selv å ha opplevd de situasjonene som vises. Identifikasjon er en forutsetning for å kunne overføre erfaringene fra spillenes fiksjon til den reelle virkeligheten (Boal, 1985). Tanken er at det som prøves ut i eksempelvis bildeteater, skal gi deltagerne en opplevelse av at man selv kan gjøre noe for å få til forandring. Boal var opptatt av at teater ikke skal underholde, men også bidra til at mennesker blir klar over at de må forme sin egen framtid. Som han selv har uttrykt det på et kurs avholdt i Oslo, hvor en av forfatterne deltok: «We will never have a perfect society, but we can have a better one. We can't just wait for it to happen, but we have to make it happen.» Hans mål var å gi publikum kraft til å aksjonere ved å velge relevante temaer og teaterformer som ville oppmuntre dem til å delta aktivt i spillene. Boals teorier er nært beslektet med Paulo Freires kritiske pedagogikk. Freire forbindes gjerne med begrepet *empowerment*, som nettopp handler om å myndiggjøre mennesker og å gi dem kraft til å forme sine egne liv (Freire, 1970/2006), og Boals teatermetoder er konkrete eksempler på hvordan man kan trene på dette. For å få til en endret handling kreves det at man forandrer sin innsikt og sine holdninger, noe som Mezirow (2006) beskriver som en transformasjon av meningsperspektiver og meningsskjemaer. I våre konkrete eksempler med bildeteater handler det om en endret forståelse både av årsakene til en uønsket situasjon og av hva som skal til for å forandre den.

Rollespill er en samlebetegnelse for mange ulike typer spill, der deltagerne agerer i rolle som andre enn seg selv. I skuespill er hensikten at de som spiller roller, viser noe for et publikum, mens i rollespill er de som spiller rollene og deres opplevelser og erfaringer i spillet, i fokus. I undervisningssammenheng er rollespill som regel improvisasjon, uten noe ferdigskrevet manus og der deltagerne spiller en rolle i en tenkt, men sannsynlig situasjon, og der hensikten er å få forståelse og ferdigheter innenfor et tema (Gaarder, 2003). Å delta i rollespill krever ikke skuespillerferdigheter, men deltagerne må kunne identifisere seg med en karakters meninger og holdninger og kunne «step into an imaginative world» (O'Toole & Haseman, 1986, s. 3). I rollespill må de bruke sine følelser og forestillingsevne for å forstå en rolle, og ved å forsøke å forstå en

fiktiv karakters valg og handlinger kan man også oppnå forståelse for ens egne handlingsmuligheter i lignende situasjoner i det virkelige livet (Courtney, 1988). Slik kan det å bruke rollespill også forstås som en måte å øve seg på framtida.

Hvordan kan vi studere det som skjer i studentetens økte bevissthet om lærerrollen? En mulighet vil være å se på dette i lys av teorier om *transformativ læring*. En viktig premisse for å forstå læring er å akseptere at våre studenter ikke er «tomme bokser», slik også Freire i sin tid beskrev det, men har egne reflekterte erfaringer (Freire, 1970/2006). Denne erkjennelsen var viktig for Mezirow, som med utgangspunkt i erfaring med voksnes læring var opptatt av det transformative elementet i læring. Dette innebærer en antagelse om at den lærende vil skape mening i læringsprosessene gjennom de erfaringer hun allerede har, og læring handler om å gjøre den lærende bevisst på de *referanserammene* som eksisterer. Referanserammer er strukturer av kultur og språk, de begrenser og former vår oppfattelse, tankemønster og emosjoner. De innehar to dimensjoner, hvor den ene, *habit of mind*, er *meningsperspektiver* som er de overordnede rammer for hvordan vi danner vår mening. Disse blir til igjennom vår oppvekst, og bestemmer, på både bevisste og ubevisste måter, våre oppfattelser, forståelse og innstilling til fenomenet generelt.

Den andre dimensjonen, *point of view*, også kalt *meningsskjemaer*, omhandler hvilke konkrete holdninger, ideer, verdier og atferd vi har, basert på våre meningsperspektiver (Illeris, 2012; Mezirow, 2006). I en læringsprosess hvor man erfarer at ny innsikt og kunnskap ikke stemmer overens med ens opprinnelige referanseramme, vil kritisk refleksjon bidra til å skape transformative prosesser. I en slik prosess er det å vurdere og bli bevisst, samt å reflektere kritisk over egne meningsperspektiver, en viktig del.

Mye tyder på at transformativ læring også kan bidra inn i forståelse av prosesser i lærerutdanningene generelt, noe Hatlevik viser i sin review-artikkel (Hatlevik, 2018). Hun refererer til flere empiriske studier hvor transformative læringsaktiviteter blir brukt, og viser også at dette kan bidra til å fremme kritisk refleksjon rundt egen og andres profesjonsutøvelse. Et av de kompetanselementene hun trekker fram, er forståelsen av skolens oppgave og lærerens rolle.

For våre studenter er framtida knyttet til det å møte et nytt yrke, og til å utvikle sin identitet som lærer. Vårt ønske er at denne prosessen skal starte tidlig i utdanningsforløpet, og at de allerede første studieår kan få øve seg på denne rollen.

Drama og teater i aksjonslæring og aksjonsforskning – våre eksempler

Forskningsspørsmålet vårt må sees på bakgrunn av tidligere FoU-arbeid gjennomført med egne studenter. Vi har brukt forskjellige former for spill i ulike kontekster. Vi presenterer her noen av FoU-arbeidene vi har gjennomført, hvor vi har brukt teknikker og metoder fra drama- og teaterfaget for å igangsette refleksjon og endring.

I et av våre arbeid undersøkte vi hvordan kan man bygge bro mellom teori og praksis i lærerutdanningen ved bruk av ulike typer rollespill. I arbeidet til Eriksen, Larsen og Leming (2015) viser vi til tre forskjellige undervisningsopplegg i ulike fag der studentene fikk øve seg på framtidige utfordringer i læreryrket. Ett av rollespillene var arrangert som et møte mellom representanter fra skolen og et foreldrepar. Bakgrunnen for spillet var ulik oppfatning om barneoppdragelse, med utgangspunkt i ulike kulturelle ståsteder. I rollespillet hadde studentene roller som rektor, lærer, far og mor, som ble reflektert over i plenum og diskutert i etterkant. I et annet opplegg øvde de seg på utfordrende elevsamtaler. Her skulle de ta perspektiver både til elev og lærer for å forstå dynamikken i en slik samtale. Det tredje var et forumteaterspill om å være klasseleder i en utfordrende klasse. I forumteater vises et spill for publikum der hovedpersonen opplever en eller annen form for nederlag. Spillet gjentas, og publikum får gripe inn og bytte ut hovedpersonen for å prøve å oppnå en annen slutt enn den opprinnelige. På denne måten fikk studentene (publikum) mulighet til å prøve ut en klasseleders alternative handlinger og reflektere over dette underveis. Våre funn i dette prosjektet er at studenters engasjement øker, og at forumteater og ulike former for rollespill kan brukes til å minske gapet mellom teori og praksis i lærerutdanningen (Eriksen, Larsen & Leming, 2015).

I et prosjekt fokuserte vi på bruk av bildeteater for å utvide studentenes forståelse av det å være fattig (Eriksen & Leming, 2007). Studentene fikk i

oppgave å lage stillbilder ut fra konkrete situasjoner der noen befant seg i en avmaktsposisjon, eksempelvis flyktninger på flukt fra krig. De utviklet deretter nye bilder for å visualisere hvordan man kan endre en uønsket situasjon til en ideell situasjon (Eriksen & Leming, 2007). Bildene ble så fordypet ved at det ble lagt til tankemonologer og bevegelse til karakterene for å fylle bildene med mer informasjon. En av oppgavene de fikk var å endre *undertrykkelsesbildet* til et *idealbilde* de fleste kunne enes om. Hvordan starter en endring, hva er den første og de neste bevegelsene som må gjøres for å få til det ønskede bildet? Den personen som befant seg i avmaktsposisjonen, tok det første initiativet til forandring. Endring av uønskede situasjoner skjer også i virkeligheten på denne måten, da undertrykkerne aldri selv vil gi opp undertrykkingen (Boal, 1985; Eriksen & Leming, 2007).

Vi har også utforsket hvordan forumteater kan være en aksjonsforskningsstrategi, og sammenlignet fasene i en deltagende aksjonsforskningsprosess med fasene i forumteater. I artikkelen til Eriksen (2009) er det eksempler på hvordan forumteater har inngått i aksjonsforskning, og diskusjonen omhandler flere ideer til hvordan forumteater kan bidra i lærings- og endringsprosesser i skole og lærerutdanning.

Utgangspunktet for arbeidet av Leming (2016) er å forstå læringsprosessen i bruk av rollespill. Som et eksempel brukes et konkret rollespill arrangert i lærerutdanningens samfunnsfag innenfor temaet familie, seksualitet og samliv. Studentene utviklet og organiserte selv ulike rollespill som de brukte som grunnlag for refleksjon og diskusjon. Denne prosessen ble så diskutert av Leming (2016) i lys av Illeris' tre dimensjoner om læring, samt Mezirows perspektiver om transformativ læring (Illeris, 2012; Mezirow, 2006). Gjennomføringen av rollespillet var en aksjon/intervensjon, som la grunnlag for endring og utvikling i veien fram mot å bli en god lærer som kan beherske ulike situasjoner. I det følgende vil vi utdype og diskutere to eksempler av nyere dato, der vi har brukt bildeteater og rollespill i en aksjonslærings- og aksjonsforskningssammenheng.

Eksempel 1: Bildeteater

Læringslyst og læringsbehov er sentrale stikkord når lærerstudenter starter sin utdanning ved UiT. De deltar i et oppstartprosjekt over en ukes tid

der det sentrale er at de skal bli bevisste på hvorfor de ønsker å bli lærere, hva slags lærere de ønsker å bli, og hva som skal til for å bli slike lærere.

Her vil vi beskrive og diskutere en workshop om og i formidling fra dette prosjektet. Workshopen bestod av flere aktiviteter og små rollespill samt bildeteater, som vi brukte for å visualisere og diskutere utfordringer med hensyn til å formidle noe til en klasse.

Målet var å bevisstgjøre studentene på utfordringene med å formidle til en klasse, og hva som skal til for å lykkes med å kommunisere med elevene og få til en god formidling. Når vi valgte å bruke bildeteater, er det fordi vi i likhet med Boal (1985) mener at teater kan være et redskap for å utforske det å sette i gang en transformasjonsprosess, og at studentenes erfaringer fra dette kan overføres til det virkelige livet, når de skal lede en klasse.

Workshopen ble gjennomført for alle studentene i grupper på ca. 30. Vi brukte en enkel variant av bildeteater i undervisningsopplegget, og studentgruppene ble delt opp i mindre grupper som arbeidet parallelt med oppgaven, som lød slik:

Dere skal lage et stillbilde som viser en situasjon der en lærer prøver å formidle noe til elevene, men ikke lykkes. Dere skal selv forestille lærer og elever. Hvordan ser dette bildet ut?



«Uoppmerksom lærer og uinteresserte elever» Fra en av workshopene høsten 2017.¹

¹ Det er innhentet tillatelse for bruk av fotografi.

Etter at alle gruppene hadde laget sine bilder, fikk de denne oppgaven:

Lag et nytt frysebilde med den samme læreren og de samme elevene, men nå skal bildet være slik dere ønsker at det skal være.



«En engasjert lærer som kommuniserer med elevene» Bilde fra workshop 2017.²

I alle gruppene kom studentene raskt til enighet om typiske situasjoner der læreren ikke lykkes i å formidle til elevene. De fant også i fellesskap fram til illustrasjoner i form av stillbilder av hvordan en ideell formidlingssituasjon ville være. Ideelt sett skulle vi ha arbeidet visuelt med transformasjonen fra undertrykkelsesbilde til idealbilde, der gruppene måtte vise konkret hvem som må ta initiativet til endring, og på hvilken måte det skulle skje for å oppnå en ønsket situasjon. I Boals teaterformer er *den undertrykte* i fokus. Selv om læreren har den formelle makten i klasserommet, kan disiplinutfordringer gi en følelse av maktesløshet og opplevelse av å miste kontroll over situasjonen. Begrepet *den undertrykte* forstås i dette eksempelet som læreren som mislykkes, og bildeteatersekvensen eksemplifiserer hvordan en endring kun kan komme i stand om den som befinner seg i en slik avmaktsposisjon, selv tar grep og initiativ til endring. Av tidshensyn måtte

² Det er innhentet tillatelse for bruk av fotografi.

vi forenkle denne fasen i arbeidet, og vi ba gruppene vise bildene til hverandre og observere hva som var forskjellen på første og andre bilde samt diskutere hva som skal til for å oppnå det ideelle bildet.

Fremtidsverkstedet gir en mulighet til å forestille seg alternativer til virkeligheten (Schwenke, 2017). Bildeteater kan brukes for bevisstgjøring av hvordan oppnå en endret virkelighet. Boal (2006, s. 46) har uttrykt det slik: «We must develop our capacity not only to hear, but also to see ... The creation of Images of the world as we want it to be, is the best way to penetrate the future.» Det arbeidet vi har gjort, for eksempel med bildeteater i oppstartsprosjektet, kan studeres gjennom å vise til de tre fasene i fremtidsverkstedet; kritikkfasen, den utopiske fasen og realiseringsfasen.

1. Kritikkfasen: I denne fasen identifiserte vi sammen med studentene en utfordrende og realistisk situasjon fra læreryrket. Gruppene formet et stillbilde av en situasjon der en lærer ikke lyktes i å formidle noe til elevene.
2. Utopifasen: Ut fra spørsmål om hvordan man så for seg en ideell formidlingssituasjon, laget studentene et idealbilde.
3. Realiseringsfasen: Gruppene med studenter viste hverandre sine to bilder (*undertrykkelsesbildet* og *idealbildet*), og diskuterte hva som skulle til for å oppnå endringen fra første til andre bilde. Tilbakemeldingene fra studentene tydet på at arbeidet med bildeteater gjorde dem enda mer bevisste på betydningen av klasselederens kommunikasjons- og formidlingskompetanse.

Eksempel 2: Rollespill om demokrati og medborgerskap

Våre lærerstudenter møter i sitt første studieår det tverrfaglige temaet «Demokrati og Medborgerskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Hva vil disse begrepene bety for dem som lærere i framtidens skole? De fleste av studentene har liten eller ingen erfaring med læreryrket, utenom egne eleverfaringer. En viktig jobb er å skape en idé og en refleksjon om hvordan disse begrepene influerer dem som lærere.

Vi viser her til et eksempel hvor vi valgte rollespill som et av elementene i en workshop, og alle studentene på første året grunnskolelærerutdanningen deltok. Studentene ble delt inn i grupper på åtte, som satt ved hvert sitt bord. Rollespillet omfattet en felles introduksjon til spillets scenario.

Følgende case ble utdelt:

Dere er et lærerteam som underviser på 6. trinn på skolen. Elevene på 6. trinn skal ha et tverrfaglig temaarbeid om natur og miljø der de skal arbeide i grupper. Elevene har selv ønsket å sette sammen gruppene, og har meldt inn sine ønsker til kontaktlæreren. Dere skal nå diskutere hvordan gruppene skal setts sammen.

Studentene fikk utdelt individuelle rollekort som beskrev biografi og holdninger de skulle inneha i spillet som lærere i et team-møte på en skole. Rollekarakterene var ulike og representerte forskjellig holdninger til temaet. For eksempel var en av lærerne opptatt av lærerne skulle bestemme gruppesammensetningen, en annen lærer foreslår at gruppene settes sammen på bakgrunn av loddtrekning. Alle rollekarakterene hadde informasjon om sin rolle som ikke var synlig for andre, og noen av dem hadde også sine skjulte agendaer som påvirket spillet. Et eksempel på dette fra kontaktlærerens rollekort er: «I dag har du det travelt, for du har en avtale med en venn (men det sier du ikke i møtet), så du prøver å få møtet raskt overstått. Du foreslår etter hvert at de som ingen vil ha på gruppa kan danne en egen gruppe». Et annet eksempel fra et av rollekortene er: «Du liker ikke gruppearbeidsformen, og mener at elevene får mer ut av å jobbe individuelt». Studentene fikk instruksjoner om å forsvare sine rollefigurers holdninger, selv om disse ikke var i samsvar med personenes egne holdninger. Ved hvert bord hadde to studenter oppgaver som observatører. Disse fikk i oppdrag å observere engasjementet og samspillet mellom deltagerne, og hvordan innholdet kom frem underveis i rollespillet. Rollespillet varte i 20–30 minutter. Det ble etterfulgt av en diskusjon med følgende tema: *Dilemmaet i en demokratisk praksis i skolen: hvor mye medbestemmelse skal elevene ha?* Dette rollespillet var en del av en større workshop om demokrati og medborgerskap, som for øvrig bestod av en blanding av foredrag og diskusjon i grupper innenfor

og på tvers av fag om hva demokrati og medborgerskap kunne bety *i og mellom* fag. Vi erfarte at mange av studentene så demokratibegrepet i et nytt lys etter at vi hadde brukt både rollespill og kritisk refleksjon i dialoggrupper. De erkjente at begrepet ville bety noe for dem i lærerrollen i framtida, og denne øvingen på framtida ble oppfattet som meningsfull.

Diskusjon og oppsummering

Innledningsvis fokuserte vi på hvordan drama og teater kan være en tilnærming i aksjonsforskningen. Som vi har vist i tidligere forskningsarbeid, har studentene ervervet seg erfaringer som kan bidra til handlinger eller aksjoner i en fremtidig yrkesutøvelse. Gjennom forumteater, bildeteater og rollespill har de utforsket mulige handlingsalternativer og reflektert over disse, og intensjonen vår er at denne erfaringen skal kunne overføres til lignende situasjoner i det virkelige liv. Dette dreier seg om at studentene møter lignende utfordringer selv som lærer, men det kan også være at selve erfaringen ved å endre en situasjon i fiksjonen kan overføres til andre utfordrende situasjoner der det kreves at man mobiliserer kraft og mot, empowerment, til å foreta forandringer. Etter workshopen med bildeteater og formidling gjennomførte vi en muntlig oppsummering i plenum om hva som skal til for å lykkes i å formidle noe til en klasse: «være engasjert og velge noe kreativt i undervisningen», «planlegge undervisningen godt», «se på dem du prater med», «øk stemmen og vær tydelig» og «vær motivert» er eksempler som ble trukket fram i en av gruppene.

Observasjoner og skriftlige og muntlige tilbakemeldinger fra workshopen om demokrati og medborgerskap viste at vi hadde klart å få studentene til å forestille seg framtida og å øve på den, slik målsettingen vår var. De hadde refleksjoner om skolens rolle når det gjelder kritisk tenkning, med tilbakemeldinger som f.eks. «skape borgere som evner å tenke kritisk og stille spørsmål ved autoriteter» og «kritiske, reflekterte og selvtenkende individer». De viste også forståelse for hvordan fagene hadde ansvar: «demokrati og medborgerskap er relevant for ALLE fag i skolen» og «man kan knytte demokrati til flere fag i skolen, ikke bare i samfunnsfag».

Diskusjonene blant studentene og tilbakemeldingene fra dem viser at de tenker annerledes om hva demokrati innebærer, enn de gjorde før, og

at vi dermed har igangsatt en transformativ læringsprosess. Vårt prosjekt kan beskrives som et utopisk opplegg (Kalleberg, 1992), der studentene som medforskere ved hjelp av fiktive situasjoner ser for seg hvordan de skal møte utfordrende situasjoner i læreryrket. Fiksjonen utgjør et frirom, der sosial fantasi brukes i en utforskning uten å være bundet av strukturer og normer. Slik vil man kunne prøve ut alternativer uten å måtte tenke på konflikter eller andre uheldige konsekvenser av handlingene, slik man er nødt til å gjøre i det virkelige livet.

Vi har gjennom eksempler vist hvordan vi ved bruk av arbeids- og uttrykksformer fra drama og teater kan igangsette en aksjon, en intervensjon, som kan skape en endringsprosess som bidrar til myndiggjøring, transformasjon og nye perspektiver for studentene (Boal, 1985; Freire, 1970/2006). Vi arbeider med imaginære situasjoner; situasjoner der intervensjonen skaper en forestilling om noe som skjer. Når vi gjennomfører dette med studentene, fokuserer vi på flere elementer, blant annet: Hvorfor skjer det? Hva slags prosesser ligger bak? Hvordan kan vi endre på prosessen og få et annet utfall enn det opprinnelige? Grunnlaget for å tenke løsninger og handlingsmuligheter ligger i det å skape en situasjon hvor man spiller ut en rolle, enten i form av å lage stillbilder eller i form av rollespill med mer eller mindre definerte rollekarakterer. Det er handlingen man gjør i form av å spille en rolle, som skaper selve intervensjonen. Det som følger etter handlingen, er demokratiske dialoger i form av refleksjon og systematiske diskusjoner: hva skjedde her, hvorfor ble det slik, og hvordan kunne vi ha gjort det annerledes for å få et annet resultat.

Det er også noen andre etiske sider ved denne formen for aksjonsforskning som er viktig å være oppmerksom på. Å bruke metoder fra drama- og teaterfaget, som rollespill og bildeteater, skaper engasjement og innlevelse. For de fleste studentene fungerer dette bra, men i noen tilfeller kan innlevelsen også assosieres med negative erfaringer. Ikke alle studenter liker å involveres i for eksempel rollespill, noe vi som lærere og forskere må akseptere.

Vi har i dette kapittelet sett på drama og teater som tilnærming i aksjonsforskning. Gjennom å diskutere våre tidligere forskningsresultater, samt vise til to konkrete eksempler med bildeteater og rollespill som aksjon, har vi belyst dette. Det er mange fellestrekk; aksjonen kan

defineres som igangsetting av en endringsprosess i studentenes forståelse av profesjonsidentiteten, og bruk av drama og teater åpner opp for engasjement og innlevelse. Dette kan skape en annerledes læringsprosess, hvor det transformative aspektet ved læring blir styrket.

Hvorfor trenger man å øve på framtida? Riktig yrkesvalg er viktig for et godt liv. Evnen til kommunikasjon og samhandling er nødvendige kvalifikasjoner å ha for en fremtidig lærer, og derfor må en legge vekt på å utvikle dette inn tidlig i studiet. Forbedring, utvikling og endring er sentrale begreper her. Gjennom aksjonsforskningen gir disse begrepene oss som forskere verktøy til å studere de helhetlige transformative prosesser som vi har initiert. Drama og teater har mange likhetstrekk med aksjonsforskningens natur, og kan derfor være en viktig tilnærming i forskningsprosessen.

Referanser

- Boal, A. (1985). *Theatre of the oppressed*. London: Routledge.
- Boal, A. (1992). *Games for actors and non-actors*. London: Routledge.
- Boal, A. (2006). *The aesthetics of the oppressed*. London: Routledge.
- Conrad, D. (2004). Exploring risky youth experiences: Popular theatre as a participatory, performative research method. *International Journal of Qualitative Methods*, 3(1).
- Courtney, R. (1988). *Drama and intelligence*. Montreal & Kingston. London. Buffalo: McGill-Queen's University Press.
- Engelstad, A. (2001). *De undertryktes teater*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Eriksen, A. & Leming, T. (2007). «Verden føles urettferdig. Jeg vet jeg må gjøre noe snart!»: Hvordan skape engasjement og emosjonell involvering i læreprosessen? *EUREKA Digital 2007 (5/2007)* UiT.
- Eriksen, A. (2009). Emosjoner i dressur. I R. Jakhelln, T. Leming & T. Tiller (Red.), *Emosjoner i forskning og læring*. Eureka forskningsserie nr. 1/2009 (s. 179–195). Tromsø: Eureka forlag.
- Eriksen, A., Larsen, A. B. & Leming, T. (2015). Acting and reflecting: Making connections between theory and practice in teacher education. *Reflective Practice. International and Multidisciplinary Perspectives*, 16(1), 73–84.
- Fals Borda, O. (2001). Participatory (action) research in social theory: Origins and challenges. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *Handbook of action research*. London: Sage Publications.
- Fels, L. (2011). Performative inquiry embodied and recognized. I S. Schonmann (Red.), *Key concepts in theatre/drama education* (s. 59–63). Rotterdam: Sense Publishers.

- Freire, P. (1970/2006). *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: Gyldendal.
- Gaarder, S. (2003). *Drama i klasserommet – en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjølterud, S., Hiim, H., Husebø, D., Jensen, L. H., Steen-Olsen T. H. & Stjernstrøm, E. (Red.). (2017), *Aksjonsforskning i Norge – Teoretisk og empirisk mangfold*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Guhathakurta, M. (2011). Theatre in participatory action research: Experiences from Bangladesh. I P. Reason & H. Bradbury (Red.). *The SAGE handbook of action research: Participatory inquiry and practice* (2. utg., s. 510–522). London: SAGE.
- Hatlevik, I. (2018). Transformativ læring. Hva er det, og hva kan det bidra med i lærerstudenters kompetanseutvikling? *Uniped*, 41, 384–400.
- Hiim, H. (2017). Relevant lærerutdanning og aksjonsforskning. Kunnskapsteoretiske perspektiver i en didaktisk, aksjonsforskningsbasert tilnærming til utdanning av lærere og lærerforskere. I S. Gjølterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 45–69). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Illeris, K. (2013). *Transformativ læring og identitet*. København: Samfundslitteratur.
- Jakhelln, R., Leming, T. & Tiller, T. (Red.). (2009). *Emosjoner i forskning og læring*. Eureka forskningsserie nr. 1/2009. Tromsø: Eureka forlag.
- Kalleberg, R. (1992). *Konstruktiv samfunnsvitenskap*. Rapport nr. 24. Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for sosiologi.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet 26.09.2019 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Leming, T. (2016). Å forstå læringsprosessene i rollespill: eksempel fra samfunnsfaget i lærerutdanningen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2(1).
- Levin, M. (2017). Aksjonsforskning som forskning – epistemologiske og metodiske utfordringer. I S. Gjølterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 27–44). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Mezirow, J. (2006). An overview on transformative learning. I Crowther, J. & Sutherland, P. (red.). *Lifelong learning*. London and New York: Routledge.
- Mienczakowski, J. & Morgan, S. (2001). Ethnodrama: Constructing participatory, experiential and compelling action research through performance. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *Handbook of action research*. London: Sage Publications.
- O’Toole, J. & Haseman, B. (1986). *Dramawise. An introduction to GCSE drama*. Oxford: Heineman Educational Books Ltd.
- O’Toole, J. (2006). *Doing drama research*. Queensland: Drama Australia.

- Paulsen, V. F. & Andersen, K. D. (2018). *Du må være litt som en blekksprut. En studie om sammenhenger mellom dramafaglig undervisningsmetode og proaktiv klasseledelse*. Tromsø: UiT, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk. Hentet 09.04.2019 fra <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/13771/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Quinlan, E. (2010). New action research techniques: Using participatory theatre with health care workers. *Action Research*, 8(2), 117–133. Hentet 09.04.2019 fra <https://doi.org/10.1177/1476750309335204>
- Rasmussen, B. (2012). Kunsten å forske med kunsten. I R. G. Gjørørum & B. Rasmussen (Red.), *Forestilling, framføring, forskning. Metodologi i anvendt teaterforskning* (s. 23–49). Trondheim: Akademika forlag.
- Schwencke, E. (2017). Kritisk utopisk aksjonsforskning (CUAR) og utfordringer i deltagende prosesser. I S. Gjørørum, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 357–377). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Starrin, B. (2009). Det våres for emosjoner i samfunnsvitenskapen. I R. Jakhelln, T. Leming & T. Tiller (Red.), *Emosjoner i forskning og læring*, Eureka forskningsserie nr. 1/2009. Tromsø: Eureka forlag.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tiller, T. (2017). *Metoden gjort–lært–lurt. Nye verktøy for skolens læringsarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tofteng, D. & Husted, M. (2011). Theatre and action research: How drama can empower action research processes in the field of unemployment. *Action Research*, 9(1), 27–41. <https://doi.org/10.1177/1476750310396953>