

Henriette Løge Norberg
Kandidatnummer: 10005

Hvordan drama og teaterfaget kan anvendes for å styrke interkulturell kompetanse

Bacheloroppgave i Drama og teater

Veileder: Ellen Foyn Bruun

Mai 2023

Henriette Løge Norberg
Kandidatnummer: 10005

Hvordan drama og teaterfaget kan anvendes for å styrke interkulturell kompetanse

Bacheloroppgave i Drama og teater
Veileder: Ellen Foyn Bruun
Mai 2023

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



Kunnskap for en bedre verden

Forord:

I vårsemesteret av årsstudiet drama- og teaterkommunikasjon på Universitetet i Stavanger deltok jeg i et multikulturelt prosjekt med et fokus på de undertryktes teater, og drama og teaterkommunikasjon i en interkulturell kontekst. På tross av et givende samarbeidsprosjekt opplevde jeg at prosjektlederens kommunikasjonsvalg fikk meg til å stille spørsmål. Et av spørsmålene var: er dette rett måte å kommunisere interkulturelt på? Dette spørsmålet var en av hovedmotivasjonene mine til å skrive denne oppgaven, og jeg er utrolig glad for denne opplevelsen som introduserte meg for interkulturell kompetanse.

Jeg vil gjerne takke min veileder Ellen Foyn Bruun for all den støtte, positivitet og nysgjerrighet hun har vist under arbeidet. Jeg vil også takke mine tidligere forelesere ved Universitetet i Stavanger, Jens Smith Wergeland og Berit Aarrestad, som introduserte meg for drama og teater i en interkulturell kontekst. Til slutt vil jeg takke alle venner og kjære som har støttet og heiet på meg, uten dere ville jeg aldri kommet i mål.

Innhold

Forord:	1
1. Innledning.....	3
2. Begrepsavklaring og teoretisk rammeverk.....	4
2.1. Interkulturell kompetanse	4
2.2. Dramapedagogikk og kritisk pedagogikk.....	6
2.2.1. Kritisk pedagogikk.....	7
2.2.2. Dramapedagogikk	8
3. Metode.....	9
4. Presentasjon av caser.....	10
4.1. SolidaritetsForumTeater	10
4.2. TekstLab	10
4.3. Samarbeid mellom et norsk og et russisk universitet	11
5. Analyse.....	12
6. Drøfting	15
7. Konklusjon	18
Litteraturliste	19

1. Innledning

Jeg bor i et land preget av forskjeller. Forskjeller i inntekt, oppvekst, livssyn, kultur, seksualitet og mye mer. Jeg bor i et land hvor mennesker oppvokst bare noen få timer fra en av Norges største byer opplever kultursjokk idet de flytter dit, imens andre aldri har satt en fot i landet før og opplever kultursjokk på et helt annet nivå. Kultur varierer fra by til by, land til land og fra person til person, og vi kan ta bevisste valg angående hvor tydelig vi viser kulturen vår. Som hvit og norsk, med slekt som har bodd i det samme området i generasjoner vet jeg ikke hvordan det er å føle seg fremmed i sitt eget land, eller hvordan det føles å balansere flere kulturer og ikke finne sin plass i noen av dem. På den måten er jeg veldig privilegert, noe jeg kan merke daglig i samtaler med venner, familie og kjæreste. Noe som også blir tydelig i mellommenneskelige relasjoner er hvor annerledes vi kommuniserer, og at vi forventer at andre kommuniserer på samme måte. Som skuespiller er du avhengig av å sette deg inn i en karakters tanker, følelser og handlinger for å gjøre en god jobb på scenen. Som mennesker er vi avhengige av å vise forståelse for andres tanker, følelser og handlinger for å ha et velfungerende samfunn. Dagens Norge er heterogent, eller flerkulturelt, noe som fører til et behov for å jobbe for integrering og inkludering; altså skape et trygt miljø. Å skape et trygt miljø er også viktig innenfor dramafeltet, særlig innenfor utdanning hvor en ofte jobber i ulike gruppesammensetninger med studenter fra ulike deler av landet og verden. Dette fører naturligvis til at det forventes en viss grad av sosial kompetanse og bevissthet rundt hvordan vi kommuniserer med hverandre. Interkulturell kompetanse blir mer og mer relevant, og dramafaget har en mulighet til å fremme og nå målene for interkulturell kompetanse. Derfor har jeg tatt for meg problemstillingen:

Hvordan kan drama og teaterfaget anvendes til å styrke interkulturell kompetanse?

Måten jeg vil utforske dette på er gjennom tre norske caser, eller prosjekter som knytter sammen drama og teater til interkulturell kompetanse på ulike måter:

SolidaritetsForumTeater, TekstLab og et samarbeidsprosjekt mellom et norsk og russisk universitet.

Oppgaven består av 7 kapitler. I kapittel 2, Begrepsavklaring og teoretisk rammeverk, vil jeg gjøre rede for sentrale begreper innenfor interkulturell kompetanse og sentral pedagogikk som benyttes i casene. Kapittel 3, Metode, vil forklare hvilke metodiske valg som ligger til grunn

for å svare på problemstillingen, samt begrensninger ved denne metoden. I kapittel 4 vil jeg presentere de 3 ulike casene, og forklare kort hvilke mål, metode og resultater som finnes i hver av dem. Kapittel 5, Analyse, består av en komparativ analyse hvor jeg setter casene og teorien opp mot hverandre, for å finne hvilke likheter og ulikheter de har og hvorvidt de bidrar til interkulturell kompetanse. I kapittel 6, Drøfting, vil jeg drøfte de ulike casene om de virker effektive sett i lys av en interkulturell kompetanse, og om dramafaget også kan bidra til dette.

For å avgrense oppgaven har jeg gjort en litterær avgrensning for å undersøke hvordan dette feltet er i Norge. Likevel er ikke denne avgrensningen alene begrensende, ettersom verken drama og teater eller interkulturell kompetanse er begrenset til landegrensene. Avgrensingen er til stede for å hindre at kildemulighetene er for store og omfattende. Kildene jeg er valgt er skrevet av ulike professorer, dosenter og scenekunstnere, og som alle er kompetente og kunnskapsrike innenfor sine respektive områder.

2. Begrepsavklaring og teoretisk rammeverk

2.1. Interkulturell kompetanse

Interkulturell kompetanse er et omfattende begrep, og jeg har valgt boken *Veien til interkulturell kompetanse* (2009) av Henrik Bøhn og Magne Dypedahl fra Universitetet i Sørøst-Norge. Interkulturell kommunikasjon er preget av høy og lav interkulturell kompetanse. Interkulturell kompetanse defineres forskjellig i ulike kontekster, og i *Veien til interkulturell kompetanse* er definisjonen forskjellig i første og andre utgave av boka. I den eldre utgaven defineres interkulturell kompetanse som «evnen til å kommunisere hensiktsmessig og passende med mennesker som har en annen kulturell bakgrunn» (2009, s.12) og i andre utgave defineres det som «evnen til å tenke og kommunisere hensiktsmessig i møte med andre mennesker med andre tankesett og/eller kommunikasjonsstiler enn en selv» (Dypedahl & Bøhn, 2017, s.14). Disse forskjellige definisjonene, med 8 års mellomrom, viser hvor stort dette begrepet er og at det er noe vi bruker i enhver situasjon hvor vi kommuniserer med andre mennesker. Definisjonen som benyttes i denne oppgaven er en kombinasjon av dem begge, men med et ekstra fokus videre på flerkulturelle møter. I korte trekk består interkulturell kompetanse av respekt, egen bevisstgjøring og empati. I tillegg er de største

fokuspunktene etnosentrisme, fordommer, kultur, verbal- og ikke verbalkommunikasjon, tidsbruk, verdiforskjeller, ære og tilpasning. Jeg skal nå gi en kort introduksjon til etnosentrisme og verbal- og ikke-verbal-kommunikasjon, som er de mest relevante fokuspunktene videre.

Etnosentrisme er når en setter sitt eget perspektiv og kultur i sentrum i møte med omverdenen, og kan gi et indirekte uttrykk om at en setter seg selv og sin egen kultur over andres (Bøhn & Dypedahl, 2009, s.24). Med en etnosentrisk tankegang vil ens egne fordommer komme fram i møte med nye eller andre kulturer, og problematisk som det kan være argumenteres det for at det ikke er mulig å se verden gjennom andre perspektiv enn våre egne (Bøhn & Dypedahl, 2009, s.24). I møte med etnosentrisme vil dets motpart, kulturel relativisme, bidra til et bredere syn på andres bakgrunn. Et kulturel relativistisk syn innebærer at ingen handlinger kan bli sett på som uakseptable dersom de kan forsvares og aksepteres innenfor en kultur (Bøhn & Dypedahl, 2009, s.29). Likevel kan ikke vi som samfunn snu ryggen til når land eller grupper for eksempel driver med direkte brudd på menneskerettigheter bare fordi kultur brukes som skjold. I andre utgave av boka går forfatterne bort fra begrepet kulturel relativisme og over til «interkulturell empati». De skiller mellom sympati og empati, og vektlegger viktigheten av forståelse og å se verden gjennom ulike perspektiver fremfor å tolke alt basert på våre egne tidligere opplevelser (Dypedahl & Bøhn, 2017, s.30). Empati er en viktig av kommunikasjon generelt, og uten evnen til empati «vil vi til stadighet oppleve at kommunikasjonen hemmes og at den sosiale samhandlingen vanskeliggjøres» (Dypedahl & Bøhn, 2017, s.30). Empati er også en del av vår sosiale kompetanse, og ved å utvikle begge disse kan en styrke sin interkulturelle kompetanse – og omvendt. Jeg tolker viktigheten av de nevnte begrepene over som at vårt syn i møte med enkeltpersoner eller grupper fra kulturer ulik vår egen skal være preget av åpenhet og objektivitet. For å fremme respekt og forståelse, men at en fortsatt skal være kritisk uten å være fordømmende.

Til sist vil jeg nevne viktigheten rundt ulike former for kommunikasjon, Innenfor den verbale kommunikasjonen kan vi finne flere forskjellige kommunikasjonsstiler, og som følge av etnosentrisme er det ikke uvanlig å tenke at den dominerende kommunikasjonsstilen i vår egen kultur er den «normale» måten å uttrykke seg på (Bøhn & Dypedahl, 2009, s.65). I Nord Europa, og dermed Norge, er den dominerende kommunikasjonsstilen lineær, som betyr at

den er preget av å være direkte og komme raskt til poenget (Bøhn & Dypedahl, 2009, s.66). Motsetningen til dette vil være en sirkulær kommunikasjonsstil, som er vanligere i Øst-Asia. I den sirkulære kommunikasjonsstilen er det typisk at en ikke kommer frem til et «eksplisitt poeng», men at motparten selv bruker situasjonens kontekst og sin egen kunnskap for å tolke budskapet (Bøhn & Dypedahl, 2009, s.69). Det sier seg selv at dette kan bli en utfordrende dynamikk, en med sirkulær kommunikasjonsstil tenker gjerne at den lineære motparten er for direkte eller at hen er frekk, når hver person kommuniserer «normalt» fra deres egne perspektiv. Likevel er verden mye mer nyansert enn dette, og en kan ikke anta at enhver person fra x og y kultur har samme kommunikasjonsstil. Bevissthet og kunnskap om de ulike kommunikasjonsstilene vil være viktig for å bedre ens egen kommunikasjon og forståelse ovenfor andre. I møte med noen fra en kultur med ulik kommunikasjonsstil til ens egen bør en innledningsvis bruke bakgrunnskunnskapene sine om ulike kommunikasjonsstiler som er typiske for den andre kulturen. Likevel bør en også være fleksibel i de tilfellene personen en møter faller utenfor normen. I tillegg til verbal kommunikasjon er den ikke-verbale kommunikasjonen minst like viktig, om ikke viktigere i møte med nye mennesker. Den ikke-verbale kommunikasjonen består av hvordan vi kler oss og ser ut, bruker stemmen, kroppsspråket vårt, berøring og avstand og rom. Disse formene for kommunikasjon er ofte ubevisste, og er noe en tilegner seg etter hvert som en vokser opp i en gitt kultur. Nettopp fordi ikke-verbal kommunikasjon er så ubevisst vil det være lett å oppstå konflikter eller irritasjon fra flere sider. Bøhn og Dypedahl (2009, s.94) vektlegger ens egen tilpasningsevne i situasjoner hvor den ikke-verbale kommunikasjonen blir utfordrende, hvor en av partene gjerne viser etnosentrisme ovenfor den andre. For å utvikle sin egen interkulturelle kompetanse er det derfor viktig å kunne analysere motpartens kommunikasjonsstil, og vise en sensitivitet i forholdene sine med andre mennesker. Dette viser at ved å selv utvikle en interkulturell kompetanse kan det bli lettere å kommunisere med mennesker som ikke har samme kompetanse, og møter med mennesker kan bli hyggeligere for flere parter involverte.

2.2. Dramapedagogikk og kritisk pedagogikk

Før jeg presenterer casene denne studien tar utgangspunkt i vil jeg legge det teoretiske rammeverket innenfor pedagogikken de benytter. Kritisk pedagogikk og dramapedagogikk blir begge anvendt i prosjektene som fører til at jeg tar opp det som vil være grunnleggende og relevant videre i oppgaven.

2.2.1. Kritisk pedagogikk

Den kritiske pedagogikken jeg skal presentere tar utgangspunkt i Freires lære om de undertryktes pedagogikk. Dette er en pedagogikk flere benytter inkludert, men ikke begrenset til, i dramapedagogikken. Paulo Freire er kjent for sin frigjøringspolitikk under de undertryktes pedagogikk (2003), og er del av det ideologiske grunnlaget for Boals *De undertryktes teater*. Freires lære har blitt tolket og gjenfortalt av utallige forskere gjennom tidene, og står som nevnt sentralt i noen av praksisene jeg skal analysere senere. Hans pedagogikk fokuserer på et nytt lærer-elev forhold, hvor undervisningen skulle bli mer likestilt og dialogbasert, fremfor at lærere kun blir sett på som en makthaver av elevene. Det er et stort fokus på kjærlighetspreget dialog som en frigjørende handling, og har et generelt mål om å være en frigjørende pedagogikk (Freire, 2003, s.63). Westrheim (2004) har skrevet om flere pedagoger som har videreført «Freiretradisjonen» knyttet til kritisk pedagogikk og multikulturalisme. Kritisk pedagogikk har sitt utgangspunkt i å løse skolens utfordringer for de som blir undertrykt innenfor systemet. Det norske skoleverket har lenge hatt flere multikulturelle utfordringer, noe som gjør det relevant å trekke frem Freiretradisjonen, og Freires tanker om frigjøring og bevisstgjøring for å tilpasse skolegangen for minoritetslevende det gjelder. Et av sporene etter Freire er dialogpedagogisk modell, i motsetning til en formidlingspedagogisk modell. Dette kan stamme fra Freires motstand til den undertrykkende «bank-undervisningen» (2003, s.44), hvor en lærer skal ha all kunnskap, og elevenes eneste jobb er å motta og lagre kunnskapen. Bank-undervisning blir det motsatte av en problemrettet undervisning, som har et fokus på dialog for å gjøre elevene til kritiske tenkere (Freire, 2003, s.56). En dialogpedagogisk modell likestiller lærer og elev, og ser på dem begge som kompetente nok til å ha sine egne tanker og meninger. Dette er en modell som ikke begrenser undervisningen til at eleven er den eneste som lærer noe, men også at lærer får nye synspunkter. Pedagogiske situasjoner kan bidra positivt og negativt på elevers liv, for eksempel kan det bidra til solidaritet eller til å øke sosiale forskjeller mellom elevene/deltakerne. Kritisk pedagogikk som tilnæringsmetode i slike situasjoner, ved hjelp av dialog, kan hjelpe deltakere med å «lære å utforske slike motsetninger og søke å løse dem» (Westrheim, 2004, s.219). I forhold til multikulturalisme er det viktig å ta hensyn til andre forhold enn språkforskjeller som kan holde elever igjen fra å prestere bra. De ulike sosioøkonomiske forutsetningene hos forskjellige familier har ofte en sammenheng med barns skoleprestasjoner, som er et av grunnlagene til utviklingen av en multikulturell pedagogikk (Westrheim, 2004, s.223). I et søk etter litteratur angående multikulturell og flerkulturell

pedagogikk så det ut til at det meste av den norske forskningen kommer er nyere enn Westrheims artikkel. Dette tyder på at multikulturalisme innenfor pedagogikken blir viktigere og mer relevant for hvert år som går.

2.2.2. Dramapedagogikk

Dramapedagogikk benytter ulike dramakonvensjoner, og kan skape en større variasjon i undervisningen. Aud Sæbø (2016, s. 15) skriver at drama i skolen tilbyr «en skapende, estetisk, praktisk læringsform hvor elevene i samspill med læreren og hverandre kan bearbeide og utforske lærestoffet både fysisk, kognitivt og emosjonelt i læreprosessen». *Drama som læringsform* (2016) er ei bok som retter sitt fokus mot dramapedagogikk i grunnskolen, og ikke hvordan voksne kan anvende pedagogikken i møte med andre voksne. Likevel blir det satt et fokus på hva dramapedagogikk kan bidra til, som blant annet empati og sosial kompetanse. Sæbø (2016, s. 80) trekker frem hvordan elevers sosiale og emosjonelle kompetanse kan stimuleres og utvikles ved hjelp av dramakonvensjoner i skolen fordi læringsformen «forutsetter at det følelsesmessige innholdet i lærestoffet inngår i den faglige utforskningen». Ved å gjennomføre for eksempel et prosessdrama er det mulig for elever å utvikle en bedre vurderingsevne ved å bli etisk utfordret av dramakonvensjoner som lærer i rolle (Sæbø, 2016, s.80-81). Dramafagets grunnsteiner består også av kommunikasjon, samhandling og deltakelse, og evnen til dette kan jevnlig utvikles ved hjelp av faget. Dette gjelder ikke kun for barn i grunnskolen, men dette vil gjelde for dramapedagogikk generelt ettersom utviklingen av blant annet sosial og emosjonell kompetanse ikke tar slutt etter en gitt alder.

De undertrykte teater av Boal blir i dag benyttet som læringsform, men er også en viktig metode innenfor interkulturelle samarbeid. To av metodene hans er Forumteater og Bildeteater. Forumteater er en metode hvor det utspilles en undertrykkende scene, hvor et mindretall av aktørene blir undertrykt av flertallet. Etter scenen har blitt spilt ut vil publikum få beskjed om at scenen vil spilles på nytt, og med mindre noen roper «stopp» underveis for å endre situasjonen vil den forbli like undertrykkende. Denne metoden ble utviklet for de som ikke er fornøyde med verden som den er, altså de som er undertrykte (Engelstad, 2001, s.44). Tema for forumteater kan da bli rasisme, sexisme eller homofobi. Temaene kan også være undertrykkelse i parforhold, jobb, familie osv. I en flerkulturell gruppe i Norge vil det da være

veldig mulig at flere deltakere har opplevd rasisme imens de har bodd i landet, men en undertrykkende situasjon er ofte subjektiv og ikke sammenliknbar med andres opplevelser. Bildeteater er en ikke-verbal metode som ber deltakere lage et bilde på for eksempel et fenomen som mobbing, og deretter et idealbilde på hvordan de skulle ønsket situasjonen så ut. Her er det viktig å ikke komme med såkalte «magiske løsninger», men realistiske og praktiske løsninger som kan brukes for å løse undertrykkelse også i det virkelige liv. Det er også muligheter for å lage bilder på begreper, fortellinger og mye mer, for å vise resten av gruppen hvordan en visualiserer seg et bestemt begrep for eksempel. Et viktig krav for denne metoden er at den er ikke-verbal, og dette gjør at den gjennomføres uten «det skriftlige og muntlige språkets innebygde muligheter til maktdemonstrasjon» (Engelstad, 2001, s.16). Bildeteater blir dermed en metode som kan være svært nyttig i møte med en gruppe uten felles morsmål, eller med varierende nivå i det felles språket.

3. Metode

Metoden min er en komparativ casestudie, hvor jeg har valgt ut tre caser som er de tidligere nevnte interkulturelle dramaprojektene: SolidaritetsForumTeater (SFT), TekstLab og et norsk-russisk samarbeid mellom to universiteter. Ved å analysere de utvalgte casene koblet opp mot teorien håper jeg å få svart på problemstillingen: *Hvordan kan drama og teaterfaget anvendes til å styrke interkulturell kompetanse?* Disse casene er valgt ut gjennom flere litteratursøk med et ønske om å finne nyere, norske prosjekter ledet av erfarne og/eller kompetente dramafaglige mennesker. Casene er nyere og norske fordi jeg vil gjøre en studie som er relevant for tiden og stedet jeg befinner meg i for øyeblikket. Metoden i de ulike prosjektene er også forskjellig, men de har et liknende mål de vil oppnå som vil vise ulike måter å drive interkulturell drama på. Jeg har også en fordel i og med at jeg vil analysere og drøfte prosjekter som har blitt anvendt gjennom flere år og med flere grupper. Selv om det ville vært mulig å fullføre denne studien med en teoretisk metode og et tenkt prosjekt mener jeg bruken av caser bidrar til en mer realistisk studie. Likevel vil studien ha sine begrensninger, og i mine øyne er den største begrensningen er at den består kun av litteratur og andres beskrivelser av prosjektene. Ideelt sett ville jeg enten ha vært deltaker eller observatør i et eller flere av prosjektene, og helst ha intervjuet deltakere og ledere av dem, noe som kunne ført til en case-studie med høyere kvalitet og nøytralitet. I tillegg hadde jeg lite til

ingen kunnskap om interkulturell kompetanse og kritisk pedagogikk før jeg begynte å skrive oppgaven. Disse faktorene kombinert med oppgavens omfang gjorde at jeg innså at den beste måten å rettferdiggjøre problemstillingen min på var gjennom en casestudie. Ved å bruke denne metoden skal jeg nå presentere de ulike casene, før jeg analyserer dem i forhold til hverandre og den introduserte teorien og til slutt vil jeg drøfte hvorvidt casene anvender drama og teater for å styrke interkulturell kompetanse.

4. Presentasjon av caser

4.1. SolidaritetsForumTeater

SolidaritetsForumTeater (SFT) blir av Anna S. Songe-Møller og Karin Brunvathne Bjerkestrand (2016, s.21) presentert som en videreutvikling av Boals forumteater, og er en interkulturell anvendt teaterpraksis som har blitt utviklet fra 2005. SFT hadde som utgangspunkt å skape et møtested for drama og teater studenter fra og innvandrere (flyktninger og asylsøkere) i Norge. Songe-Møller og Bjerkestrand (2016, s.21) har arbeidet på Universitetet i Stavanger, hvor de benyttet metoden med universitetets drama studenter samt voksenopplæringen på Johannes Læringsteater. De har i tillegg arbeidet i flere internasjonale prosjekter. Målet for SFT har vært å styrke og utvikle kommunikasjonen som finner sted i multikulturelle møter i flere kontekster. Ved hjelp av Boals metode forumteater blir det lagd en forestilling som består av oppvarming av et eksternt publikum og som deretter går over til forumspillene deltakerne har lagd i grupper. Metoden bidrar til at det føres en dialogbasert praksis i SFT til å diskutere undertrykkende situasjoner på en respektfull måte, med vekt på solidaritet som grunnlaget i disse diskusjonene. Songe-Møller og Bjerkestrand (Songe-Møller et al., 2016, s.22) forstår solidaritet som «samhørighet, samhold, gjensidig ansvar og respekt. Evnen til å lytte og leve seg inn i, for så å fremstille ulike personlige fortellinger [...]». Respekt, forståelse og empati blir grunnleggende for deltakerne i SFT, i tillegg vil fasilitator ha et ansvar for å tilrettelegge for tygge møter for deltakerne og at kunstnerisk utforskning og samspill oppstår.

4.2. TekstLab

TekstLab ledes av Shanti Brahmachari og har siden 2008 vært en praktisk og kunstpedagogisk metode for tekstarbeid hos flere målgrupper blant annet barn og unge, og har som mål å styrke

og synliggjøre nye stemmer, samt skape et større mangfold innenfor scenekunsten (Brahmachari, 2016, s.46-47). Metoden er utviklet for flere målgrupper, deriblant interkulturelle grupper, og legger vekt på hvordan kunstpedagogen skal oppføre seg og lede prosjektet. Blant annet er metoden blitt utviklet for mottaksklasser, som gjerne ikke har et felles språk eller særlig kunnskap til norsk. TekstLab går ut på at deltakerne selv utvikler tekster gjennom kreativ skriving, gjerne basert på samme tema, for at de deretter får veiledning fra gruppelederne til å utvikle en opptreden som enten er individuell eller kollektiv. Tekst er ikke det eneste metoden fokuserer på, for etter teksten først er skrevet blir fokuset også overført til at deltakerne utnytter alle ressursene de har som bevegelse, musikk, egen kropp, forskjellige språk og tegning. TekstLab er en metode preget av ikke-hierarkiske relasjoner, med dialog mellom lærer/leder og elev/deltaker er preget av likeverd, og oppgaver/øvelser blir utført av begge parter. Tillit er grunnleggende og avgjørende for TekstLab, og et fordomsfritt syn på gruppelemmenes identitet vektlegges. For å videre likestille alle involverte blir klasseromsstrukturen brutt allerede i første møte der alle står i en sirkel og presenterer seg selv som et eget individ. Deltakerne blir også bedt om å bruke norsk på nivået de selv er på, og oppfordres også til å bruke andre språk som for eksempel morsmål og ikke-verbale språk. I denne casen ser fokuset og målet ut til å være rettet mot scenekunst i en interkulturell kontekst, men den er likevel preget av drama og kunstpedagogiske metoder samt elementer fra kritisk pedagogikk, noe jeg kommer tilbake til senere.

4.3. Samarbeid mellom et norsk og et russisk universitet

Anne Eriksen skrev i 2018 en artikkel om et treårig samarbeidsprosjekt mellom Universitetet i Tromsø (UiT) og et russisk universitet sine drama- og teaterutdanninger. Prosjektet hadde som mål å øke kvaliteten til utdanningene og gi studentene ferdighetene som trengs for å bli profesjonell teaterpraktiker i dagens Russland og Norge. Fokus lå på å utprøve ulike teateruttrykk og undervisningsmetoder sammen, samt å se på hverandre som likeverdige på tross av kultur- og kommunikasjonsforskjellene deres (Eriksen, 2018, s.1 og 4). I denne artikkelen blir ikke prosjektet i seg selv beskrevet i detalj, men heller hvordan samarbeidet blir forstått i lys av Freires frigjørende pedagogikk. Gjennomgående i artikkelen blir flere av studentenes tanker og erfaringer fra prosjektet delt og diskutert, og det kommer derfor frem flere perspektiver fra samarbeidet. Undervisningen i prosjektet var annerledes etter om den var i Norge eller Russland, men det ser ut til at Freires pedagogikk var tilstedeværende i

begge landene på tross av veldig ulike tradisjoner og studiekulturer. Det virket som at hovedmålet med samarbeidsprosjektet var å se hvorvidt det førte til en transformasjon i studentenes teatersyn og holdninger til hverandre.

5. Analyse

Det finnes flere trekk fra interkulturell kompetanse i de ulike casene, og jeg vil nå presentere de tydeligste likhetene før jeg går over til hver enkelt case. SFT har som mål for for prosjektene å styrke og utvikle kommunikasjon i flerkulturelle møter med et grunnlag i respekt og empati. TekstLab fokuserer på å være fordomsfrie ovenfor alle deltakere, og å styrke dialogen i prosjektet. Det norsk-russiske samarbeidsprosjektet ba om en grunnholdning om likeverd i motsetning til arroganse, samt det å ha respekt for hverandres studie-praksiser på tross av ulikhetene. Dette kan forstås som at alle prosjektene har et bevisst forhold til etnosentrisme og fordommer, og gjør et forsøk i å bevisstgjøres på dette for å nedkjempe den. Nøyaktig hva som blir gjort for å bevisstgjøre og minimere *deltakernes* etnosentrisme kommer ikke så tydelig frem i min mening, men det ser ut til at lederne av de ulike prosjektene har mye kunnskap om det. Grunnet usikkerheten angående deltakernes perspektiv på etnosentrisme i prosjektene vil jeg verken anta at de ble eller ikke ble opplært i dette. Videre har både TekstLab og det norsk-russiske samarbeidsprosjektet workshops hvor leder og deltaker var likestilte i prosessen, og var klar over at alle hadde en gjensidig avhengighet til hverandre. Eriksen (2018, s.9) kobler dette opp til Freires prinsipper med en undervisning «preget av erkjennende handling og ikke overføring av kunnskap». Imens Brahmachari (2016, s.52) ikke direkte kobler likeverdighetsprinsippet til Freire skriver hun om de asymmetriske relasjonene mellom lærer og elev skal løses gjennom «et møte og dialog/interaksjon mellom ungdommen og kunstneren preget av idealet om likeverdighet [...] Idealet krever bevissthet om hvordan makt og autoritet utøves i praksis [...]». På tross av dette er begge disse beskrivelsene veldig nærliggende Freires pedagogikk, om dette er intensjonelt eller ikke er ikke godt å vite, men det er spor fra Freires frigjørende pedagogikk innenfor denne casen uansett. I tillegg er SFT veldig preget av en dialogbasert praksis som vi også ser i Freires lære.

I SFT blir de undertrykte teater benyttet til å diskutere undertrykkende erfaringer på en respektfull måte med solidaritet som grunnlag for diskusjonene. Songe-Møller og Bjerkestrand (2016) mener diskusjonene som holdes fremmer gjensidig respekt og forståelse

samtidig som de bidrar til en frihetskultur. Prosjektet har også et fokus på hvilke situasjoner som kan virke undertrykkende, ettersom forumteater består av å fremstille undertrykkende situasjoner fra egne liv. I dette samarbeidet vil flere av innvandrerne gjerne ha traumatiske opplevelser de deler, som kan føre til at de norske studentene opplever at deres opplevelser blir ubetydelige i sammenlikning. Undertrykkende situasjoner kan ikke sammenliknes, og selv Boal er det like viktig å stoppe undertrykkelse på en mindre og større skala. De norske studentenes opplevelser blir derfor ikke sett ned på gjennom prosjektet, og det tas opp universale former for indre og ytre undertrykking. Ved å vise til universale former for undertrykking bidrar prosjektet til en inkludering av alle deltakere, og det åpner opp for at flere opplevelser er «verdte» å dele. Det blir også erfart at SFT kan bidra til at deltakerne åpner seg opp for nye syn på seg selv og mangfold, og at fordommer de har hatt til hverandre før de går inn i prosjektet reduseres. Ved hjelp av de spesielle erfaringene denne arbeidsformen gir kan det argumenteres for at kunstbasert arbeid for å fremme interkulturell kompetanse er svært nyttig og aktuelt. SFT blir dermed et prosjekt som kan fremme interkulturell kompetanse ved å bruke Boals metode forumteater til å skape solidaritet i en flerkulturell gruppe. Ved å legge et grunnlag om gjensidig respekt og forståelse blir empati og sosial kompetanse fremmet, og gjennom åpne diskusjoner om hverandres opplevelser kan etnosentrisme og fordommer reduseres i deltakerne. I tillegg til dette kan vi se elementer av Freires pedagogikk komme frem, som en frihetskultur som bryter taushetskulturen ved å holde diskusjoner om undertrykkelse underveis i prosjektet.

Brahmachari (2016, s.54) introduserer begreper som statisk og dynamisk syn på identitet, som det forventes at både deltakere og ledere er klar over. Et statisk syn på identitet er når en bruker egne fordommer til å plassere en annen person i den gruppen vi mener den tilhører fordi en setter dem i en bestemt kategori vi selv tilegner spesielle kjennetegn. Dette kan minne om en etnosentrisk tankegang preget av fordommer eller stereotypier. Imens stereotypier kan være både positive og negative er fordommer alltid negative hvor den alvorligste kategorien av fordommer er rasisme. Akkurat som fordommer kan et statisk syn på identitet bidra til en «oss vs. dem» mentalitet for de mange kulturene som deltar, og det er derfor viktig at en ikke oppfatter en person som bærer av en kollektiv og statisk identitet. Innenfor TekstLab blir det derfor nødvendig, særlig for lederne, å ha et dynamisk syn på identitet. I et dynamisk syn på identitet ser en på hver deltaker som et enkeltindivid formet av sitt eget liv og erfaringer, og aksepterer dette. Et dynamisk syn på identitet svarer ikke på hvordan en kan være fordomsfri i

prosjektene, men heller hvordan man skal se på hver enkelt persons identitet. Som nevnt tidligere er etnosentrisme vanskelig å bli kvitt, og det samme vil nok gjelde fordommer som kommer fram i et statisk syn på identitet. Innenfor interkulturell kompetanse blir dette «en av de største hindringene på veien mot interkulturell kompetanse» (Bøhn & Dypedahl, 2009, s.44), og blir bekjempet av en tolerant holdning til alle uavhengig av bakgrunn. Det dynamiske synet på identitet kan dermed bli sett på som en retningslinje for hvordan en skal oppleve enkeltpersoner. Det er likevel et viktig steg for å fremme interkulturell kompetanse, ved å se bort i fra «oss vs. dem» og heller se meg og deg.

Eriksens (2018) treårige samarbeidsprosjekt var sterkt preget av Freires pedagogikk og teori, og hadde et overordnet mål om en transformativ læringsprosess. Hun stiller seg kritisk til sin bruk av egen empiri, og baserer sin tolkning av hvorvidt en transformasjon fant sted på studentenes refleksjon- og evalueringstekster. Ettersom Freires kritiske pedagogikk fokuserer på frigjørelse fra det som er undertrykkende ble «det undertrykkende» definert som systemer og holdninger i samfunnet for dette prosjektet. Dermed blir «frigjøringen» en frigjøring fra «fordommer, politiske og organisatoriske forhold eller ulikheter i språk og kultur som gjør det vanskelig å samarbeide på tvers av landegrensene» (Eriksen, 2018, s.5). Ved hjelp av denne konkrete tolkningen blir utviklingen av interkulturell kompetanse en del av en frigjøringsprosess. For å styrke opp dette blir det også lagt frem en grunnholdning om at alle involverte i prosjektet skal se på hverandre som likeverdige, unngå å være arrogante og erkjenne andres studie-praksiser som likeverdig sin egen. Med denne grunnholdningen da deltakerne gikk inn i prosjektet kan det tenkes at de var bevisste sin egen egosentrisme, og fikk det lettere å gjenkjenne den dersom den oppsto. Det kommer frem at minst 11 av de norske studentene hadde en holdning til russiske mennesker som helhet før de gikk inn i prosjektet, men at de hadde fått et nytt syn på russere etter prosjektet var over (Eriksen, 2018, s.15). Holdningene de hadde kan ha vært stereotyper eller fordommer, men endring i syn på russere kan ha vært et steg mot interkulturell kompetanse, og eventuelt større grad av toleranse hos de ulike deltakerne i prosjektet. Videre tolker Eriksen (2018, s.17) det som at flere av både de norske og russiske studentene kan ha fått en endring av teatersynet sitt gjennom å «teste ut andre synspunkter og til å endre egne synspunkter». Synspunktene det refereres til blir de ulike vanene studentene har i forhold til teateruttrykk og struktur i undervisningen. Ved å teste ut andre synspunkter kan en igjen koble det til interkulturell

kompetanse og empati, forskjellen er at istedenfor å prøve å forestille seg de andres synspunkter blir de aktivt utprøvd gjennom prosjektet.

6. Drøfting

Interkulturelle og dramapedagogiske prosjekter virker mer og mer relevante for hvert år som går, og om en selv vil utforske denne formen for dramapedagogikk vil det være naturlig å se hvordan andre har ført liknende prosjekter før. Jeg vil likevel stille meg kritisk til flere av casene, noe som gjerne blir tydelig i drøftingen min, ettersom jeg er opptatt av en realistisk fremstilling av et velfungerende interkulturelt samarbeid.

En viktig del i flere av casene er dialogbasert og likeverdig undervisning og/eller prosjektledelse. Dermed vil det være en fordel å se hvordan deltakerne i prosjektene omtaler dem. Dette fører meg til det største problemet med SFT og TekstLab: vi får kun høre leder og grunnleggers perspektiv. Beskrivelsen av hvordan metoden fungerer mener jeg er best å få fra en av prosjektets ledere, ja, men prosjektets resultat mener jeg er best å høre fra deltakernes perspektiv. Ledere av prosjektet vil skrive fra sitt eget perspektiv, men Brahmachari (2016, s.46) åpnet kapittelet sitt med at hun ville skrive med en normativ intensjon. Dette tolker jeg som at hun skrev fra de mest positive sidene av prosjektet hun har opplevd, og se bort ifra eventuelle komplikasjoner, konflikter og feil som kan ha oppstått underveis. Songe-Møller og Bjerkestrand (2016) nevnte ikke noe om sine intensjoner med teksten, men ettersom det ikke var skrevet om eller nevnt noen negative opplevelser vil jeg anta de også hadde et normativt perspektiv, bevisst eller ubevisst. Ulempen med dette blir at det føles som å lese en reklame, fremfor et genuint samarbeid. Tekstene er skrevet om deltakerne uten dem, og det ser jeg på som svært problematisk. På grunn av dette får jeg som leser ingen perspektiv på hvordan prosjektene kan ha sett ut, eller hvordan ikke-ideelle situasjoner kan håndteres. Jeg skulle ønske jeg kunne tatt hensyn til deltakernes perspektiv i studien min, og forhåpentligvis fått mer nyanserte kilder og bredere diskusjon. Selv om det virker realistisk at prosjektene fremmet interkulturell kompetanse hos deltakerne er det ingenting som kan bekrefte det, for de eneste «bekreftelsene» vi får er hva lederne påstår at de har observert. Jeg sier derimot ikke at en ikke kan observere at noen styrker sin interkulturelle kompetanse, men heller at troverdigheten til kildene svekkes grunnet de manglende nyansene.

I alle prosjektene snakker deltakerne forskjellige verbale språk, og har varierende nivå og kunnskaper om det felles språket, norsk eller engelsk. En mottaksklasse vil ha norsk som felles språk, men nivået vil nok variere en del. Gruppene i SFT består etter min forståelse av studenter med norsk som morsmål, og innvandrere som ikke har bodd lenge i landet. Det norsk-russiske samarbeidsprosjektet hadde engelsk som felles språk, og nok en gang varierte kunnskapsnivået. For å referere tilbake til Boals lære mente han at språk kan brukes til å demonstrere makt, og at det derfor er undertrykkende. Jeg tenker at dette blir veldig viktig spesielt i disse gruppene hvor noen har en klar fordel i det felles språket imens andre har nylig begynt å lære det. I min erfaring med mennesker som har lært norsk i voksen alder kan det virke som motparten blir utilpass eller tilbaketrukket i forhold til sine egne evner, og kommunikasjonen svekkes. På en side kan en argumentere for at den beste måten å lære et språk på er å bruke det aktivt, noe jeg er enig i, men jeg kan tenke meg at i et lenger prosjekt kan det møte på utfordringer på en individuell basis, både hos for eksempel en norsk student og en innvandrer. Det kan nok bli ukomfortabelt for studenten som må omstille språket sitt og for innvandrerens som potensielt kan føle seg «dum» fordi de ikke finner ordene til å uttrykke seg noe som kan føre til at det føles tryggere å ikke uttrykke seg, og som leder til at studenten tror hen har gjort noe galt fordi innvandrerens ikke «vil» snakke med hen lenger. Jeg vil se for meg at forumteater og tekstarbeid kan bli kompliserte metoder å arbeide sammen på, ettersom de begge er veldig språkpreget. Bildeteater vil gjerne ha større fordeler i et interkulturelt prosjekt. I bildeteater er språkbruken minimal, og det vil nok vise veldig forskjellige perspektiv på hvordan de ulike deltakerne ser for seg familie, hjemmet, kjærlighet eller straff for eksempel. En del av interkulturell kompetanse er som tidligere nevnt det ikke-verbale språket, og dramafaget har mange måter å uttrykke seg med kun kroppsspråk, avstand, bekledding og volum. Jeg vil argumentere for at bruk av bildeteater, bevegelsesøvelser og utforskning av kostymer og scenografi kan styrke en interkulturell kompetanse på et annet nivå enn det verbale. Dette fordi vi blant annet kan bli kjent med hverandre på en visuell og ikke-verbal måte, og som kan gjøre møtene vanskeligere å glemme. Kommunikasjon er ikke bare språk, og det kan være vanskelig å se bort fra dette når det er vår foretrukne måte å kommunisere på. Likevel kan dramafaget åpne opp for en helt annen form for kommunikasjon mellom mennesker, og det er nesten litt synd at disse prosjektene ikke utnytter dette til det fulleste.

Empati er et nøkkelord innen både drama og teater og interkulturell kompetanse. For å ha interkulturell kompetanse må en ha empati, og ved å benytte ulike dramapedagogiske metoder kan en styrke ens empatiske evner. Det kan derfor tenkes at en dramapedagog har en av de viktigste grunnsteinene for interkulturell kompetanse, selv om dramapedagogen ikke deltar på samme måte som elevene/studentene/deltakerne. Deler av elevenes utvikling blir avhengig av lærerens struktur i for eksempel et prosessdrama, men også hvordan hen fremstiller en karakter i for eksempel lærer i rolle. Noe som fører til at en dramapedagog bør ha noe kunnskap innenfor skuespillerfaget, og ha utviklet sin egen empati til den grad at hen har satt seg inn i en annen persons tanker, holdninger, følelser og liv. Derfor kan en argumentere for at en dramapedagog allerede har denne grunnsteinen uten at de nødvendigvis vet hva interkulturell kompetanse er. Likevel vil jeg ikke si at en må ha en godt utviklet empatiske evne for å fremstille en karakter på en god og troverdig måte, eller at å ha empati gir interkulturell kompetanse. Mange har en mangel på empati for de som ikke står en selv nær. Selektiv empati er ikke en del av en interkulturell eller sosial kompetanse. I flere tilfeller er skuespill å ta på seg en maske, og å fremstille karakteren som en tror regissør og medskuespillere vil se karakteren. Jeg vil likevel tro at flere fordypende karakterarbeid vil kunne bidra til en større empatiske evne, skuespillerne har allerede satt seg inn som karakteren sin, det som «mangler» er å se på karakteren som en egen person. Jeg skal ikke diskutere mer hvorvidt en skuespiller får empati fra skuespill, men det er en del av dramapedagogikken og blir tatt opp for å fremheve at empati ikke er noe en kan få av å spille en rolle på scenen. Ofte har en skuespiller et ensemble, og i et ensemble forventes det en viss grad sosial og interkulturell kompetanse. Basert på egne erfaringer og prosjekter er dette ofte utfordrende, og kommunikasjonsforskjeller og dermed kommunikasjonsfeil oppstår ofte. Et dramaprojekt er ofte en stressende periode, og det kan tenkes at det er grunn for kommunikasjonsfeilene, det at man ikke tar seg nok tid til å forstå den andre fordi en ikke har råd til å miste tid. I et ensemble preget arbeid virker det derfor som at drama- og teaterfaget trenger interkulturell kompetanse, og gjerne ved hjelp av variert mengdetrening. Dette kan dramapedagogiske metoder hjelpe med, ettersom de bidrar aktivt til å utvikle deltakernes empati, sosiale kompetanse og på et vis interkulturell kompetanse. Likevel er ikke dette nok for å utvikle interkulturell kompetanse, med mindre pedagogikken har et eget mål og fokus på dette. Interkulturell kompetanse forstår jeg som noe en utvikler bevisst gjennom aktive valg og tankeganger, ikke som noe en automatisk får om en har empati. Dramapedagogikk alene kan da bli et viktig og nyttig redskap i utviklingen av interkulturell kompetanse, men ved å

fokusere det pedagogiske innholdet på dette temaet kan det etter hvert bli mulig å få en egen dramapedagogisk metode for å utvikle ens interkulturelle kompetanse.

7. Konklusjon

Hvordan kan drama og teaterfaget anvendes til å styrke interkulturell kompetanse?

Gjennom en komparativ casestudie av tre norske interkulturelle prosjekter er det tydelig at drama og teater kan anvendes til å styrke ens interkulturelle kompetanse. Imens prosjektene mente dette kan gjøres gjennom verbale og språkbaserte metoder mener jeg at vi ikke må undervurdere ikke-verbale dramapedagogiske metoder, som bildeteater. De nevnte metodene bærer alle også et preg av Freires kritiske pedagogikk, som også blir relevant i utviklingen av interkulturell kompetanse samt drama og teater undervisningen. Et viktig steg i veien mot interkulturell kompetanse er at vi alle anerkjenner vår egen etnosentrisme, samt at vi kan innse hvor mye makt vi har gjennom språket vårt. Vi må også være kritiske til de ulike prosjektene som skal fremme interkulturell kompetanse, avhengig av hvilke perspektiver prosjektene presenteres fra. For videre forskning innenfor dette temaet bør det foretas kvalitative studier blant deltakere i disse prosjektene. Jeg mener også det kan svare seg å starte et eget prosjekt hvor det aktivt forskes på hvorvidt drama og teater metodene fremmer en interkulturell kompetanse, og eventuelt om noen metoder fungerer bedre enn andre til dette. Gjennom denne studien har jeg fått et større teoretisk grunnlag for min interkulturelle kompetanse, og funnet en stor interesse i dette temaet. Jeg har blitt inspirert til å ta interkulturell kompetanse i forhold til dramapedagogikk videre i livet mitt, og anser det som viktig for meg å lære om ettersom jeg skal jobbe med ungdommer i fremtiden. Selvfølgelig er ikke studien kun viktig for meg, og jeg håper fremtiden byr på flere dramapedagogiske metoder preget av et mål om å skape interkulturell kompetanse.

Litteraturliste

Bøhn, H. & Dypedahl, M. (2009) *Veien til interkulturell kompetanse*. Fagbokforlaget.

Brahmachari, S. (2016) Tekstlab – En tilpasset metode for tekstutvikling. I K. B.

Bjerkestrand, S. Brachmachari, H. M. Haraldsen, S. Ingul & A. S. Songe-Møller(Red.)

Narrativ Identitet – Drama- og teaterpedagogisk praksis i interkulturell kontekst (s.46-63).

Tell forlag

Dypedahl, M. & Bøhn, H. (2017). *Veien til interkulturell kompetanse* (2. utgave).

Fagbokforlaget

Engelstad, A. (2001). *De undertryktes teater: når tilskuer blir deltaker: Augusto Boals metoder og praksis*. 2.utgave. Cappelens Akademisk Forlag.

Eriksen, A. (2018). Fra hjerte til hjerte: Norsk-russisk samarbeid i drama- og teaterutdanning I *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2, 20–34.

Freire, P. (2003). *De undertryktes pedagogikk* (S. Lie, Overs.). De norske bokklubbene. (Opprinnelig utgitt 1968).

Songe-Møller, A. S. & Bjerkestrand, K. B. (2016) Solidaritetsforumteater – et bidrag til kompetanse og mangfold. I K. B. Bjerkestrand, S. Brachmachari, H. M. Haraldsen, S. Ingul & A. S. Songe-Møller(Red.) *Narrativ Identitet – Drama- og teaterpedagogisk praksis i interkulturell kontekst* (s.21-44). Tell forlag

Sæbø, A. B. (2016) *Drama som læringsform*. Universitetsforlaget.

Westrheim, K. (2004) Kritisk pedagogikk og multikulturalisme i lys av Freiretradisjonen
Nordisk Pedagogik Vol. 24, 212-226

