

Elena Boglis

“You can create a story and be part of that story”

En mikroetnografisk studie om hvordan ungdommer med norsk som andrespråk investerer i en teaterkontekst

Masteroppgave i norskdidaktikk 1. - 7. trinn

Veileder: Sindre Dagsland

Mai 2024

Elena Boglis

“You can create a story and be part of that story”

En mikroetnografisk studie om hvordan ungdommer med norsk som andrespråk investerer i en teaterkontekst

Masteroppgave i norskdidaktikk 1. - 7. trinn
Veileder: Sindre Dagsland
Mai 2024

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Formålet med denne mikroetnografiske studien er å følge en gruppe ungdommer med blant annet norsk som andrespråk for å kunne si noe om hvordan de investerer i en teaterkontekst. Selv om teaterkonteksten er utenfor skolen, kan den bli sett på som en arena der elevene kan oppleve læring, og få muligheten til å investere, delta og bruke sine ressurser. Dette perspektivet åpner for å utforske og la seg inspirere av metoder som kan bidra til å styrke elevenes engasjement og deltakelse i mangfoldige klasserom.

Jeg analyserer empirien fra teaterskolen primært med utgangspunkt i investeringsbegrepet til Darwin og Norton (2015) og støtter meg også på sentrale teorier innen teaterpedagogikk for minoriteter og flerspråklighetspedagogikk. For å bearbeide funnene mine brukte jeg analyseverktøyet til Braun og Clarke (2022) for å gjennomføre en tematisk analyse.

Studien avdekker to hovedfunn. For det første viser den at elevene investerer i teaterkonteksten fordi den gir dem muligheten til å bruke alle sine språklige ressurser og utfolde seg gjennom det skapende arbeidet. Dette inspirerte tittelen på oppgaven min, basert på en uttalelse fra en av informantene: "You can create a story and be part of that story." Det andre funnet handler om hvordan instruktørene i teaterkonteksten påvirker elevenes investering; elevene investerer mer når de blir møtt med respekt og når instruktørene ser dem som bidragsytere i denne konteksten.

Hovedfunnene kan ses som viktige implikasjoner for norskfaget, spesielt innenfor læreplanen for grunnleggende norsk for språklige minoriteter, som vektlegger kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2020). En av hovedimplikasjonene av funnene er at lærere kan utforske hvordan de selv kan skape praksiser der elevene får brukt sine ressurser og hvordan deres ønske om å styrke elevene kan komme til uttrykk.

Abstract

The aim of this microethnographic study is to follow a group of adolescents, some of whom speak Norwegian as a second language, to understand how they invest in a theatrical context. Although the theater context is outside of the school, it can be seen as an arena where students can experience learning opportunities and possibilities for investment, participation, and utilization of their resources. This perspective opens up the opportunity to explore and be inspired by methods that can contribute to strengthening students' engagement and participation in diverse classrooms.

I analyze the empirical data from the theater school primarily based on the investment concept by Darvin and Norton (2015), while also drawing on key theories within theater pedagogy for minorities and multilingual education. To process my findings, I utilize Braun and Clarke's (2022) analytical framework to conduct a thematic analysis.

The study reveals two main findings. Firstly, it demonstrates that students invest in the theater context because it provides them with the opportunity to utilize all their linguistic resources and fully express themselves to create something. This inspired the title of my thesis, based on a statement from one of the informants: "You can create a story and be part of that story". The second finding shows how theater instructors affect students' investment: students put in more effort when treated with respect and when the instructors genuinely believe they bring valuable resources to the table in this context.

The main findings have substantial implications for the Norwegian school subject, particularly in the context of the curriculum for basic Norwegian tailored to linguistic minorities. This curriculum places a strong emphasis on fostering cultural understanding, communication skills, education, and identity development (Kunnskapsdepartementet, 2020). One key implication of the findings is that teachers can explore how to create classroom practices where students can utilize their resources and how their desire to strengthen students can be expressed.

Forord

Gjennom denne masterprosessen har jeg både opplevd mestring og kjent på frustrasjon. Nå nærmer jeg meg slutten og føler en stor lettelse. Jeg er glad for alt jeg har lært i løpet av denne tiden, og jeg er spesielt takknemlig for muligheten til å møte inspirerende mennesker som gjør et viktig arbeid for barn og unge. Denne masteren har motivert meg til å gjøre ord til handling som lærer. Jeg ser frem til å møte elever med ulike ressurser og engasjere meg i å tilrettelegge for fellesskap hvor alle kan bidra.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder, Sindre Dagsland, for at du har satt deg grundig inn i prosjektet mitt på en måte som fikk meg til å føle at jeg ble tatt på alvor. I tillegg vil jeg takke for at du har lært meg kunsten å spise elefanten gjennom tydelige tilbakemeldinger og klare forventninger, noe som har bidratt til å opprettholde min motivasjon.

Min største støttespiller gjennom denne prosessen har vært min forlovede, Isak Løvland. Takk for alle middagene, massering av stive skuldre og generelt for at du er min bauta. Jeg vil også takke familien for deres støtte, og mine medstudenter for at vi har delt denne tiden sammen og ikke latt de sosiale behovene falle bort.

Denne oppgaven ville ikke blitt skrevet uten mine erfaringer fra Rissa Ungdomslag. Tusen takk for at dere er en inkluderende arena som skaper mye glede for barn og ungdom. Jeg håper dere innser hvor betydningsfulle dere er for de involverte, og at dere fortsetter det gode arbeidet.

Til slutt vil jeg ikke minst takke mine informanter. Tusen takk for at dere har delt deres meninger og erfaringer med meg, og for å ha tatt meg godt imot inn i deres miljø. Hver enkelt av dere har imponert meg. Jeg ønsker dere alle sammen masse lykke til med deres kommende arbeid og forestillinger!

Elena Boglis
Trondheim, mai 2024

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	1
1.2 Problemstilling	2
1.3 Tidligere forskning	3
2 Teorikapittel: Investering og myndiggjøring i teaterpedagogisk setting	4
2.1 Investering	4
2.2 Myndiggjøring	6
2.3 Teaterpedagogikk	7
2.3.1 Participatory theater of immigrants	10
2.3.2 Teaterkonteksten som out-of-school-learning	11
2.4 Flerspråklighet i teaterkontekst	12
2.4.1 Norsk som andrespråk	12
2.4.2. Transspråking	13
2.4.3 Diskurs	15
3 Metode	16
3.1 Kvalitativ forskning	16
3.2 Metodisk tilnærming: Mikroetnografisk studie	17
3.2.1 Deltakende observasjon	19
3.2.2 Det kvalitative intervjuet	19
3.3 Bearbeiding av materialet: Tematisk analyse	21
3.4 Forskningsetiske betraktninger	24
4 Analyse	25
4.1 Ungdommenes egen oppfatning av seg selv, teaterkonteksten og seg selv i teaterkonteksten	25
4.2 Teaterkonteksten som myndiggjørende arena?	29
4.3 Transspråking	33
4.3.1 Det verbale språket	34
4.3.2 Semiotiske ressurser som inngang til deltakelse og investering	36
4.3.3 Transkulturell praksis	37
4.4 Teaterskolen som eksempel på «frigjørende teater»?	39
5 Oppsummerende diskusjon: Hvordan kommer elevenes investering til uttrykk gjennom teaterkonteksten?	42
Litteratur	45
Vedlegg	47
1 Informasjonsskriv til elever og foresatte på norsk	47
2 Informasjonsskriv til elever og foresatte på engelsk	51
3 Informasjonsskriv til instruktører	55
Figur 1	5

Tabell 1	17
----------------	----

1 Innledning

En vanlig time på teaterskolen starter med at ungdommene kommer til øvingslokalet en etter en. De fleste kommer rett fra skolen og spiser ostesmørbrød før timen begynner for å få energi. Når timen begynner, sitter ni ungdommer og to instruktører i ring på gulvet i et øvingsrom. En av instruktørene ber elevene lukke øynene. "Tenk på noe som gjør dere glade. Bruk lykkemaskinen. Hva ser dere?" Elevene svarer blant annet is, tid med venner, og bursdager. De får beskjed om å beskrive øyeblikket og huske hvordan det føles, for senere bruk i rollearbeid. De gjør ulike øvelser for å varme opp kroppen, øve improvisasjon og utforske følelser. Deretter følger vanligvis manusarbeid, da de skal sette opp et komplett stykke om noen måneder. De leser manus basert på Æsops fabler og øver på å si replikkene sine med innlevelse. Deretter tar de pause. Til slutt prøver de det ut "på gulvet", altså spiller ut karakterene med hele seg. Helt til slutt gir instruktørene konkrete tilbakemeldinger om hva de bør tenke på for karakterutviklingen til neste gang før de sier takk for i dag.

Denne oppgaven er en mikroetnografisk studie av hvordan ungdommer investerer i en teaterkontekst. Den handler om hvordan ungdommer med norsk som andrespråk opplever det å komme inn i et teaterfelleskap; hvilken plass de tar og hvilken plass de blir gitt i denne konteksten og hvilke ytre eller indre faktorer som påvirker deres deltakelse. Utdraget over er hentet fra feltnotatene mine om hvordan en helt vanlig øving på teaterskolen jeg observerte kunne utspille seg.

Min interesse for teatervirksomhet for minoritetsbarn og -ungdom springer ut fra min egne personlige erfaring med å flytte til Norge som barneskoleelev uten å kunne forstå norsk. I lang tid følte jeg meg utenfor i samtalene og kommunikasjonen med de andre elevene på skolen. Det var først da jeg begynte å delta i teateraktiviteter at jeg merket en betydelig forbedring i min forståelse av det norske språket og en økning i selvtiliten min. Med Kjelaas og van Ommeren (2022) sine ord kan jeg si at jeg opplevde å bli myndiggjort gjennom min deltakelse. Dette har motivert meg til å undersøke nærmere hvilke aspekter ved teatermiljøet og teaterpedagogikk som kan bidra til slike endringer, og om slike tilnærminger kan være til nytte for andre elever i lignende situasjoner.

I Kunnskapsdepartementets rapport om mangfold og mestring blant flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet blir det påpekt at en studie av Pastoor (2008) viser at minoritetselever ikke bare må tilegne seg et nytt språk, men også må lære flere varianter av dette språket. Disse variantene representerer ulike former for språk og diskurs som anses som gyldig kunnskap i skolemiljøet. Jeg tolker dette som at mye baserer seg på språk som strekker seg forbi det verbale, og gjennom "diskurs" inkluderes også kultur, tidligere erfaringer og forståelsen av normer, som er med på å prege denne opplæringen. Kunnskapsdepartementet konkluderer med at resultatene fra studien understreker viktigheten av å tydeliggjøre de underliggende forutsetningene for klasseromsbasert kunnskap, som ofte blir tatt for gitt. Pastoor (2008) fremhever at en utvidelse av undervisningsmetoder og en styrking av dialogen kan fremme mangfold og likeverdighet i klasserom med flerkulturelle elever (NOU, 2010).

Med dette som utgangspunkt ønsker jeg å dykke inn i de alternative undervisningsmetodene som kommer til uttrykk ved en teaterskole for barn med ulik kulturell bakgrunn.

1.2 Problemstilling

Med bakgrunn i det ovenfornevnte er min problemstilling: *Hvordan investerer ungdommer med norsk som andrespråk i en teaterkontekst?*

For å besvare problemstillingen vil jeg analysere en teaterkontekst med relevant teori. Jeg tar utgangspunkt i spørsmålet om hvordan ungdommene *investerer*. Investeringsbegrepet og investeringsmodellen jeg bruker er hentet fra Darwin og Norton (2015), og tar hensyn til hvilke komplekse forhold som påvirker elever når de møter nye fellesskap. Det fremhever de underliggende forutsetningene som Kunnskapsdepartementet (2010) mener bør belyses i undervisningskontekster. Jeg bruker også begrepet "myndiggjøring", som Amundsen (2019) blant annet bruker, og dette kan sies å støtte investeringsbegrepet ved å undersøke *hvordan* elever kan få større innflytelse basert på sine forutsetninger, og dermed styrke deres investering.

Teaterkonteksten jeg utforsker er en teaterskole som foregår på ettermiddager som et fritidstilbud bestående av ni ungdommer fra tolv til seksten år, hvorav sju snakker andre språk enn norsk og engelsk. To av dem har norsk som andrespråk og er derfor aktivt i ferd med å lære språket. Disse elevene, som jeg kaller Eva og Maria, får spesiell oppmerksomhet i min studie. I tillegg til ungdommene følger jeg også to instruktører som er flerspråklige og deler noen av elevenes språk. Empirien min består av transkripsjoner av lydopptak fra øvelsene, feltnotater, manusutdrag som instruktørene skrev og intervjuer med både elever og instruktører. Som jeg vil utdype i metoddelen, omtaler jeg studien som en mikroetnografisk studie. Dette betyr at jeg har observert disse ungdommene i en kontekst som er vanlig for dem, altså ikke noe jeg selv har tatt initiativ til, men vært til stede og blitt kjent med dem for å kunne beskrive konteksten (Kjelaas, 2020, s. 29).

Vinklingen på studien min er inspirert av andre relevante forskningsprosjekter, som jeg vil diskutere nærmere i neste kapittel. Disse studiene har hjulpet meg med å identifisere sammenhenger mellom alternative undervisningsmetoder og flerspråklige barn og unge. Dette har vært avgjørende for å gi et mer inngående perspektiv på teater som en kontekstuell ramme. Samtidig har de gitt meg innsyn i aktuell teori for å belyse disse sammenhengene ytterligere.

Med mål om å undersøke ungdommenes investering og myndiggjøring i en autentisk teaterkontekst for ungdommer med norsk som andrespråk, vil jeg anvende både teater- og flerspråksteori for å beskrive og analysere hendelsene i denne spesifikke konteksten med den nærliggende teorien. Innenfor teater vil jeg trekke frem pedagoger som Heggstad (2012), Brecht presentert av Barnett (2015), Sicks (1958) og Sloman (2011). Disse teoriene er valgt på grunn av deres spesielle fokus på teaterundervisning for minoriteter. I tillegg vil jeg diskutere teaterpedagogikk i det Resnick (1987) kaller "out-of-school setting" siden teaterskolen foregår utenfor skolens rammer.

Teoriene om flerspråklighet vil inkludere en definisjon av norsk som andrespråk etter Utdanningsdirektoratet (2016), samt kort om hvordan det kan oppleves å ha norsk som andrespråk basert på Rommetveit (1972) og Wold (2019). Jeg vil så belyse ulike perspektiver om bruk av flere språk og modaliteter ved å nevne García og Wei (2019), Canagarajah (2018), Lee og Canagarajah (2019), Kjelaas og van Ommeren (2022), Kjelaas og Dagsland (2023), og Leeuwen (2005). Til slutt vil jeg også trekke frem Gee

(2012) for å diskutere "diskurs" og mulige forklaringer på hvorfor agerer som de gjør i teaterkonteksten jeg undersøker.

For å kunne analysere både empirien og teorien med sikte på å undersøke hvordan de omtalte ungdommene investerer i teaterskolen, vil jeg anvende Braun og Clarke (2022) sin tematiske analysemetode. Jeg vil grundig beskrive denne prosessen i metodekapittelet. Disse elementene vil alle bidra til å belyse ungdommenes investering som jeg vil oppsummere i en avsluttende diskusjon, og vil også gi innsikt i implikasjonene dette har for norsklærerens undervisningspraksis i et mangfoldig klasserom.

1.3 Tidligere forskning

Tidligere forskning har avdekket sammenhenger mellom kreative prosesser, investering og myndiggjøring. Selv om ikke alle studier benytter disse eksakte begrepene, har andre tverrestetiske prosjekter med barn og unge med flerkulturell bakgrunn fokus på begreper som «kommunikasjon», «deltakelse» og «mestring», som er nært beslektet med de begrepene jeg opererer med. Jeg vil fremheve tidligere studier som er spesielt relevante for min undersøkelse, og som har inspirert meg både tematisk, metodisk og teoretisk, samt presentert interessante funn.

Bjerkstrand et al. (2016) fremhever SolidaritetsForumTeater (STF) og deres arbeid med undertrykkelse gjennom et prosjekt kalt UTSNIDT (Utvikling av Språk og Narrativ Identitet i møte med Drama og Teater). STF er inspirert av Boals modell, som en styrkende faktor for kollektiv deltakelse. Det ble etablert med formål om å fremme kommunikasjon i ulike settinger, inkludert teaterrommet og klasserommet. I UTSNIDT-prosjektet utforskes det hvordan drama og teater kan bidra til utviklingen av narrativ identitet hos barn og unge (Bjerkstrand et al., 2016, s. 71). Dette prosjektet er relevant for min egen forskning fordi elevenes "narrativ" kan betraktes som deres forståelse av seg selv og deres egne evner, noe som jeg senere vil utforske som en del av investeringsbegrepet. Dermed er deres teknikker og teoretiske tilnærming basert på Boal også av interesse for mitt eget prosjekt, noe som har åpnet flere dører for å utforske relevante teorier om frigjørende teater.

Prosjektet "Fargespill" i flere norske byer hyller deltakernes kulturelle identiteter og gir dem rom til å uttrykke sider ved seg selv som sjelden blir verdsatt i samfunnet (Schuff, 2016, s. 18). Denne innsikten danner grunnlaget for en del av min studie, hvor jeg ønsker å utforske hvordan også teaterskolen fremhever elevenes kulturelle identitet, og å belyse betydningen av dette som en potensiell faktor for deltakelse blant elevene på teaterskolen. "Fargespill" understreker betydningen av å skape meningsfulle fellesskap som kan bidra til bedre helse, både generelt og spesielt for mennesker i minoritetsposisjoner eller andre utfordrende situasjoner (Seiå, 2020, s. 249; Schuff, 2017a; Brontfenbrenner, 1979). Dette inspirerte meg til å aktivt oppsøke et fellesskap, og gjennomføre en etnografisk studie. Dette ga meg muligheten til å oppleve fellesskapet på nært hold og få en dypere forståelse av hvordan de teoretiske perspektivene fungerer i praksis.

"Lydrik(k)" ved NTNU, gir også innsikt i hvordan tverrestetiske initiativer kan påvirke flerspråklige elever positivt. "Lydrik(k)" inviterer nyankomne elever til å dele sine historier gjennom låtskriving, og dette fremhever deres posisjon som ressurser i

klasserommet (Kjelaas & Dagsland, 2023, s. 191). Gjennom å bli kjent med dette prosjektet ble jeg introdusert for begrepet «myndiggjøring», som jeg synes er interessant da det kan bidra til å beskrive nærmere hvordan miljøet på teaterskolen konkret kan bidra til elevenes investering ved å anerkjenne dem som ressurser.

Det som kjennetegner disse nevnte prosjektene, er at de gir deltakerne muligheten til å uttrykke seg fritt og styrker deres selvbylde som verdifulle ressurser i meningsfulle fellesskap. Dette danner grunnlaget for at jeg i mitt prosjekt undersøker hvordan disse aspektene kommer til uttrykk gjennom teaterkonteksten jeg har observert. Jeg ser at de fleste av disse beskrivelsene kan bli utforsket gjennom Norton og Darwin (2015) sin investeringsmodell siden de tar hensyn til ulike deler av deltakernes kompetanse.

2 Teorikapittel: Investering og myndiggjøring i teaterpedagogisk setting

I teorikapitlet mitt vil jeg først redegjøre for begrepene «investering» og «myndiggjøring». Hovedfokuset i oppgaven min er å undersøke investeringen blant ungdommene. "Myndiggjøring" er et begrep som hjelper meg å forklare hvordan denne investeringen oppleves eller realiseres. Deretter vil jeg utforske teaterpedagogikk og flerspråklighet, som er perspektiver som bidrar til å forstå den konteksten elevene på teaterskolen opererer innenfor.

2.1 Investering

Investeringsbegrepet er ett av de primære begrepene i denne oppgaven, da jeg ønsker å utforske hvordan ungdommene investerer i teaterkonteksten, herunder hva som motiverer dem til å bruke språk og hvordan de deltar i de ulike aktivitetene de er del av i teaterkonteksten.

Investeringsbegrepet er av betydning fordi det ikke bare tar hensyn til ungdommens individuelle atferd, men også gir innsikt i samfunnets helhet og de komplekse maktforholdene som påvirker valgene og deltakelsen deres (Norton, 2020, s. 769).

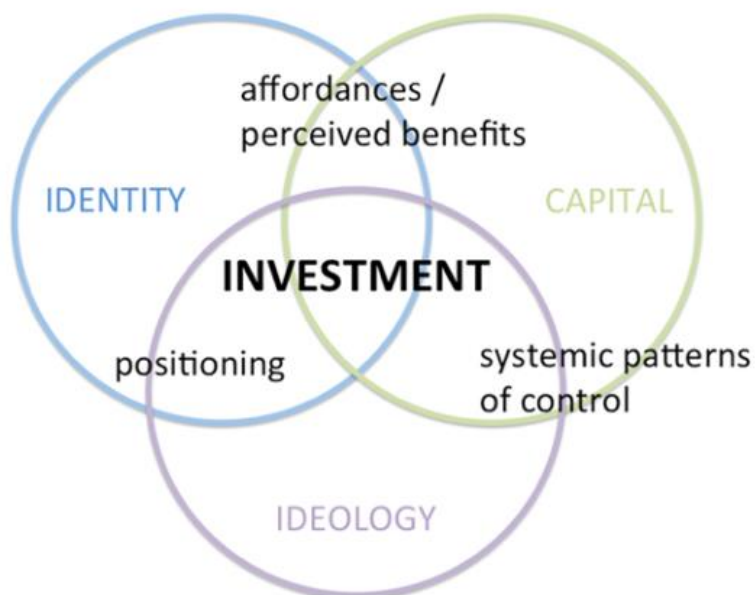
Bonny Norton er en forsker innen anvendt lingvistikk som er kjent for sitt arbeid med identitet og investering i språklæring. Hun har utviklet et investeringsbegrep inspirert av Pierre Bourdieus (1986) ide om kulturell kapital. Dette refererer til en samling av symbolske elementer som smak, oppførsel, og lignende, som danner en følelse av felles identitet og tankegang i et samfunn preget av ulikheter. (Norton, 2020, s. 768)

Bakgrunnen for utviklingen av dette begrepet var en erkjennelse av at eksisterende motivasjonsteorier innen språklæring var utilstrekkelige. Investeringsbegrepet ble derfor utviklet for å belyse det komplekse forholdet mellom elevens identitet, læreevne og maktforholdet til brukere av målspråket. Norton hevder at investering i målspråket øker eleven sin kulturelle kapital og sosiale makt, noe som påvirker deres identitet og fremtidsutsikter (Norton, 2020, s. 770). I min oppgave er det derfor av betydning å undersøke hvordan språket eksplisitt blir brukt og hvilke språkformer det tilrettelegges for i undervisningen. Dette innebærer ikke bare observasjon av praksis, men også en gjennomgang av teorier som belyser dette temaet. Norton understreker at investering skiller seg fra motivasjon ved å fokusere på maktrelasjoner og knytte læringssubjektets

ønske om å lære et språk til deres komplekse identitet. Det innebærer å vurdere engasjementet i språkpraksisene i både klasserommet og samfunnet, og hvordan dette påvirker læringen. Selv om en elev kan være motivert, kan de likevel ha liten investering i en språkpraksis som er uforenlig med deres identitet, noe som kan føre til ekskludering eller motstand (Norton, 2020, s. 770). I min studie er dette relevant fordi ungdommene som deltar, bringer med seg ulike erfaringer, ønsker og verdier. Jeg undersøker ikke bare hva elevene selv gjør og tar ansvar for, men ser også på rammene de opererer innenfor; hvordan undervisningen er strukturert, hvilke tekster som blir brukt, og hvordan instruktørene plasserer dem, for å kunne si noe om fellesskapets innvirkning på elevene.

I 2015 utviklet Norton i samarbeid med daværende doktorgradsstipendiat Ron Darwin en modell for investering (Darvin & Norton, 2015, s. 42). Denne modellen er av stor betydning i min studie, da den konkretiserer hvordan ulike aspekter ved investering bør identifiseres, og den gir et rammeverk for å sette ord på hva som kan bidra til å styrke investeringen. I modellen blir språklæring sett på som en helhetlig prosess som involverer ideologi, identitet og kapital. Gjennom å integrere disse tre elementene søker modellen å forstå hvordan elever verdsetter sin kapital og identitet, og hvordan dette påvirker deres deltakelse i språklæring og språkfellesskap. (Norton, 2020, s. 771). I min studie er jeg særlig interessert i å finne ut hva som gjør at elevene setter pris på dette fellesskapet. Jeg skal f.eks. ikke bare liste opp hvilke ideologier som finnes, men også undersøke *hvordan* disse ideologiene påvirker følelsen av å høre til og føle seg verdsatt i teaterkonteksten.

Figur 1



Ideologi er i Nortons perspektiv de usynlige reglene og normene i samfunnet som påvirker hvordan vi ser på oss selv og andre. Ideologi spiller en nøkkelrolle i hvordan elever posisjonerer seg selv og verdsetter sin egen kapital og identitet (Darvin & Norton, 2015, s. 43). På teaterskolen er det primært instruktørene som setter rammene. Deres valg av roller og veiledning i språkbruk har en betydelig innvirkning på hvordan elevene vurderer sine egne muligheter. Samtidig påvirkes elevenes perspektiver utenfor teaterskolen av ulike faktorer som former hvordan de *posisjonerer seg*. Dette komplekse

samspeilet er formet av det Darwin og Norton kaller "systematiske mønstre av kontroll" i sosiopolitiske kontekster. Selv om disse mønstrene kan være vanskelige å observere, blir de særlig tydelige når man undersøker mulighetene som ligger i å uttrykke seg på ens eget språk, og hvordan deltakernes språkbruk blir omtalt, noe som bidrar til å forstå hvordan dominante kulturer opprettholdes, eller ikke (Darvin & Norton, 2015, s. 43). For ungdommene på teaterskolen er deres investering dermed avhengig av å ha reelle muligheter til å uttrykke seg på et språk de kan identifisere seg med.

Kapital, som inkluderer økonomiske, kulturelle og sosiale ressurser, påvirker hvordan individer posisjonerer seg i samfunnet. Kapitalens verdi bestemmes av ideologiske strukturer og forhandles i ulike samfunnsområder. I transnasjonale sammenhenger brukes eksisterende ressurser for å tilpasse seg nye kontekster, selv om verdien kan variere. Lærere bør se på elevers kulturelle og språklige kapital som muligheter, ikke begrensninger, og utfordre egne verdensbilder i vurderingen av denne kapitalen. (Darvin & Norton, 2015, s. 45). I denne studien bruker jeg begrepet kapital for å referere til hvem som får adgang til teaterskolen. I analysen vil jeg utforske hvordan teaterskolen rekrutterer elever, legger til rette for deltakelse blant elevene, samt hvilke kulturer som tas i betraktning når de utformer en forestilling. Videre vil jeg utforske det Darwin og Norton snakker om som "affordance", altså hva slags verdier teaterskolen gir tilbake til elevene (Darvin & Norton, 2015, s. 45). Dette kan for eksempel inkludere å utvide nettverket deres.

I denne modellen er **identitet** en sammensatt og stadig skiftende konstruksjon som påvirkes av individets indre ønsker, ytre påvirkninger og konkurrerende ideologier. Habitus, som er en internalisert måte å handle og tenke på, former hvordan individer posisjonerer seg selv i samfunnet basert på faktorer som kjønn, rase og klasse. Individets ønsker, som er formet av habitus, driver deres handlinger og uttrykker deres ønsker. Gjennom imaginasjon kan individer omforme sin virkelighet i tråd med disse ønskene. (Darvin & Norton, 2015, s. 46). For min oppgave innebærer det å bli kjent med elevene for å kunne undersøke hva elevene ønsker å oppnå på teaterskolen, og om de opplever at teaterskolen gir de muligheten til å oppfylle disse ønskene.

2.2 Myndiggjøring

Myndiggjøring er et annet begrep jeg tenker er relevant, da jeg ønsker å utforske hvordan elevene blir brukt som ressurser i teaterundervisningen, med fokus på deres språkkunnskaper og andre kompetanser. På engelsk er begrepet kjent som «empowerment», men jeg ønsker å bruke den norske merkelappen, «myndiggjøring». Myndiggjøring har varierte betydninger avhengig av hvem som bruker det (Askheim, 2007, s. 21). Dets engelske røtter med ordet "power" indikerer en prosess der individer eller grupper i maktesløse situasjoner søker å gjenopprette styrke og kontroll (Askheim, 2007, s. 21). Dette innebærer aktiv fremming av elevers livskvalitet gjennom systematisk arbeid med å gi dem makt og gjøre dem til aktive deltakere i sine egne liv Amundsen, S. (2019). Myndiggjøring kan bidra til å oppnå det Norton og Darvin (2015) ønsker, nemlig at elever verdsetter sin kapital og identitet og investerer i konteksten de befinner seg i.

Myndiggjøring handler om å gi individer muligheten til å ta kontroll over sine egne liv ved å utnytte de ressursene de har innebygd i seg selv. Det innebærer å fokusere på hva

hver person kan oppnå, samtidig som de står imot krefter som kan føre til passivitet og følelse av maktesløshet (Sørensen & Bjørndal, 2023, s. 120; Amundsen, 2019; WHO, 1999). I den kommende analysen min vil man oppdage at i samtalene med Maria, Eva og instruktørene, blir myndiggjørende aspekter ved teaterkonteksten og aktivitetene der stadig berørt.

Flere rapporter fokuserer på "integrering" av innvandrere, noe som reflekterer tydelige ulikheter i opplevelsen sammenlignet med majoritetsbefolkningen og antyder et behov for en hevet posisjon. De andrespråkselevne jeg skal følge kan kategoriseres som en del av denne omtalte gruppen, spesielt ettersom blant annet Eva og Maria er førstegenerasjonsinnvandrere. I en rapport utgitt av SST og utført av Anders Barstad og Christian Sørlien Molstad (2020), blir definisjonen av vellykket integrering, foreslått av Lars Østby, gjengitt. Denne definisjonen innebærer at "urettferdige og ikke-selvvalgte forskjeller" mellom minoriteter og majoriteter bør reduseres over tid og mellom generasjoner (SSB, 2020, s. 100). Dette er relevant for min oppgave siden det understreker at forskjellene mellom innvandrere og ikke-innvandrere er en reell utfordring som krever tiltak for å utjevne dem, blant annet ved å se på hvordan man kan myndiggjøre elevene.

Myndiggjøring betyr i praksis å oppnå økt selvtillit, bedre selvbilde, samt å tilegne seg økte kunnskaper og ferdigheter (Askheim, 2007, s. 23). Undersøkelsen fra SSB understreker spesielt viktigheten av å ha gode norskkunnskaper for å lykkes på flere områder, altså oppnå god integrering. Dette innebærer å redusere følelsen av ensomhet, styrke tilhørigheten til samfunnet og øke jobbmulighetene. Videre viser undersøkelsen at en følelse av integrasjon også bidrar til å forbedre norskkunnskapene (SSB, 2020, s. 100). Derfor vil jeg i oppgaven min rette et særlig fokus mot hvordan språkbruk utspiller seg på teaterskolen, og om det finnes faktorer der som motiverer elevene til å investere i det norske språket.

Dersom vi kan anvende begrepet myndiggjøring til å beskrive veien mot integrering, der samfunnsforskjellene blir redusert, er det avgjørende å forstå hvordan myndiggjøring kan realiseres i praksis. Tengqvist (2007) oppsummerer at det som kjennetegner myndiggjøring er møtet med andre mennesker: personer som har bistått med å åpne dører i situasjoner som hun har følt var lukket. Opplevelsen av å bli betraktet som mindreverdige av omgivelsene kan få enkeltpersoner til å miste troen på egen verdi og evnen til å påvirke sin egen livssituasjon (Tengqvist, 2007, s. 72). Denne beskrivelsen av hvordan myndiggjøring påvirker elevene samsvarer med tidligere forskning som jeg har trukket frem, som viser hvordan meningsfulle fellesskap bidrar til å gi en opplevelse av å føle seg verdifull og ha muligheter til å oppnå sine ønsker. Derfor vil jeg i en del av den teoretiske rammen jeg benytter, fokusere på hvordan teaterpedagogikk også kan være med på å forme et slikt utgangspunkt.

2.3 Teaterpedagogikk

Det er viktig for oppgaven min å utforske noen grunnleggende prinsipper innen teater. Disse prinsippene utgjør teorien instruktørene baserer seg på og styrer teatergruppa ut fra. Disse prinsippene kan også sees i sammenheng med investeringsbegrepet og ideologiene som preger teaterskolen. Først skal jeg redegjøre for pedagogisk drama ved

bruk av Heggstads definisjon. Deretter vil jeg se på de tenkemåtene instruktørene har fremhevet i intervjuene jeg hadde med dem. De trekker fram perspektiver fra både Freire og Brecht som fundamentale i deres arbeid, samt konseptet "Creative Dramatics". Jeg vil også undersøke konseptet "Participatory theater of immigrants" som tar hensyn til ulike tilnærminger til teaterarbeid med mennesker med innvandrerbakgrunn, siden flere av elevene på teaterskolen er enten første- eller andregenerasjonsinnvandrere. Til slutt vil jeg se nærmere på Heggstads teori om dramapedagogikk i lys av teorier om "out-of-school learning", da teaterskolen foregår i en ikke-skolsk kontekst.

I pedagogisk drama, som beskrevet av Heggstad, er det avgjørende å forstå at drama i hovedsak handler om spill og fiksjon (Heggstad, 2012, s. 15). Det elevene skaper i teaterkonteksten forblir innenfor denne rammen, men det kan likevel ha en betydelig innvirkning på deres personlige utvikling og på publikum som opplever forestillingene. Det er gjort flere forsøk på å definere pedagogisk drama, og Heggstad forsøker å oppsummere hva drama kan være på en mer konsis måte:

Drama er et kunstfag tilrettelagt for medskapende opplevelse og læring. Gjennom kropp og stemme, fantasi og forestillingsevne identifiserer vi oss med fremstilte figurer og situasjoner og lærer og uttrykker oss på nye måter. Vi veksler mellom spontanitet og struktur. Vi skaper og omskaper form og struktur og reflekterer over spillhendelser og spillhandlinger både i og utenfor spill. (Heggstad, 2012, s. 15 og 16)

Dette sitatet belyser viktigheten av medskapende opplevelser og læring som en del av dramapedagogikk, hvor deltakerne inviteres til å bidra med hele seg selv. Jeg ser dette i sammenheng med en arena som gir gode muligheter for å investere. John Deweys velkjente prinsipp "learning by doing" er sentralt i all dramapedagogisk praksis. Andre betydningsfulle bidrag kommer fra Lev Vygotskys "sone for nærmeste utvikling", som viser hvordan barn gjennom dramatisk lek forbereder seg på sitt neste utviklingstrinn (Heggstad, 2012, s. 17). Dette betyr at de som deltar i drama befinner seg i en arena hvor det er muligheter for personlig utvikling og læring. Det er viktig for min oppgave å analysere disse læringsmetodene for å kunne diskutere de potensielle verdiene drama tilbyr elevene.

For at dramapedagogisk virksomhet skal lykkes, bør visse forutsetninger være oppfylt (Heggstad, 2012, s. 18):

1. Åpent og respektfullt samspill mellom lederen og barna, med fokus på dialog og trygghet i gruppen. Voksne må være ærlige om egne feil og svakheter samtidig som de beholder det pedagogiske lederskapet.
2. Troen på barnets evne til å være medskapende og utnytte egne ressurser. Det er viktig å lytte til barnas ideer og være fleksibel for å imøtekomme deres behov.
3. Grunnleggende tro på at læring oppstår gjennom aktiv deltakelse, der barna engasjeres både følelsesmessig og intellektuelt.

Disse punktene ligner i stor grad på prinsippene for myndiggjøring ved at man hele tiden tar hensyn til barnets behov og tilrettelegger for deltakelse, og jeg vil vurdere disse forutsetningene i lys av min egen empiri i analysekapittelet for å kunne diskutere om de mest grunnleggende betingelsene for elevenes læring er til stede. Dette kan også ses gjennom de metodiske valgene i produksjonen, de ulike måtene barna kan uttrykke seg på, samt hvilke tekster og øvelser instruktørene gir barna. Dette gjør at vi kan vurdere

om barna blir møtt på en respektfull måte, om instruktørene har tro på dem, og om de får muligheten til å delta aktivt.

Instruktørene har selv trukket fram dramatikeren Brecht som brukte grundige tilnærminger og nyskapende teaterpraksis for å gi oss nye perspektiver i kjente og mindre kjente skuespill. Barnett (2015) peker på hvordan hans teorier inviterer til å utfordre vanlige forestillinger om karakterer, og vektlegge viktigheten av å reflektere rundt deres sosiale sammenheng og verdier. Altså stille spørsmål rundt hvorfor karakterer gjør det de gjør. For Brecht er teateret ikke bare en måte å speile virkeligheten på, men også et sted å utforske dens kompleksiteter og belyse kunstigheten både på scenen og i virkeligheten. Han bruker realistiske elementer på scenen for å fokusere oppmerksomheten på viktige sannheter som ofte blir oversett (Barnett, 2015, s. 207). Dette legger altså opp til en dramapraksis hvor man skal undersøke samfunnet rundt seg og utforske hvorfor verdensbildet er som det er, noe som kan kreve både følelsesmessig og intellektuelt engasjement. For min oppgave peker denne teorien på hvilke intensjoner instruktørene har, noe som vil komme tydeligere fram i analysen gjennom samtaler med dem.

En annen sentral teori som instruktørene opererte etter var «creative dramatics», etter Geraldine Brain Sicks (1958). Denne teaterformen handler om at barn i en gruppe får utfolde seg og uttrykke seg mens de leker og samhandler med andre for å skape improvisert drama. Dette betyr at barna skaper historier, karakterer og dialog på stedet, uten noe manus eller tekniske hjelpemidler, og uten å ha et publikum. Målet er ikke å lage et ferdig produkt, men å delta og utforske sammen. (Sicks, 1958, ss. 19-21). Noe av dette kjennetegnet teaterskolen jeg har undersøkt.

I grunnlaget for creative dramatics fremhever Sicks de viktige behovene barn har for å trives og utvikle seg. Mentale behov står sentralt, da barn har en naturlig trang til å lære, utforske og oppdage. Samtidig er sosiale behov avgjørende; barn trenger å føle tilhørighet, omsorg og empati både fra og for andre. Forståelsen og håndteringen av følelser er også essensiell; barn må lære å identifisere, uttrykke og regulere følelsene sine på en konstruktiv måte. Spirituelle behov, som å utvikle fantasien, potensialet og identiteten, er også nevnt som fundamentale. Kunst og kreativ utfoldelse blir dermed en kanal for å møte og tilfredsstille disse behovene når de grunnleggende behovene er tilfredsstilt. (Sicks, 1958, ss. 3-5).

Etter å ha studert barn som deltok i creative dramatics, kunne Sicks identifisere hvordan denne prosessen dekket deres utviklingsbehov på flere områder. Gjennom creative dramatics får barn en unik mulighet til å utforske og utvikle både selvtillit og kreativ uttrykksform. I disse settingene, enten det er gjennom gruppediskusjoner, planlegging eller lek, får de muligheten til å uttrykke seg fritt og motta anerkjennelse fra sine jevnaldrende (Sicks, 1958, s. 24). Samtidig fremmer denne formen for aktivitet også positive sosiale holdninger og relasjoner blant barna. Gjennom kommunikasjon av tanker og følelser i gruppeopplevelser, lærer de å forholde seg til hverandre på en empatisk og forståelsesfull måte (Sicks, 1958, s. 27). I tillegg til å bidra til sosial utvikling, spiller creative dramatics en vesentlig rolle i å fremme emosjonell stabilitet hos barn. I lekens verden, hvor de utforsker ulike historiekonflikter, opplever de både oppturer og nedturer, og gjennom dette frigjør de følelser på en sunn måte. Ved å eksponere barn for litteratur gjennom creative dramatics, får de muligheten til å bearbeide og utforske følelser og

holdninger som kanskje har vært undertrykt, og dermed utvikler de gradvis en dypere forståelse for seg selv og omverdenen (Sicks, 1958, s. 34).

Sist, men ikke minst, bidrar creative dramatics til å forme en livsfilosofi hos barnet hevder Sicks. Ved å stimulere barnets bevissthet og åpne opp for sansene, styrker det deres følsomhet og bygger en åpenhet for verden rundt dem – fra mennesker og natur til stemninger og skjønnhet (Sicks, 1958, s. 37). På denne måten kan creative dramatics legge grunnlaget for en dypere og mer reflektert tilnærming til livet.

2.3.1 Participatory theater of immigrants

I en tidligere studie ble "Participatory theater" brukt som en metode innen avkolonisering med innvandrerkvinner. Forskerne fant ut at det er viktig å utvikle forskningsmetoder innen kunst som tar hensyn til den spesifikke konteksten og bidrar til avkolonisering. Avkoloniserende forskning ser på hvordan "hvithet" og kunnskapsmakt påvirker samfunnsstrukturer og kunnskapsproduksjon innen sosialt arbeid (Wehbi et al., 2016; Mikkonen, Hiltuen, & Laitinen, 2020, s. 122). Dette er viktig for å skape kunnskap som fremmer inkludering, sammenheng og sosial rettferdighet, spesielt i en tid med raske demografiske endringer (Mikkonen, Hiltuen, & Laitinen, 2020, s. 124). Begrepet «avkolonisering» kan knyttes både til «myndiggjøring» og «investering», da det handler om å utjevne maktforskjeller i samfunnet, slik at alle får muligheten til å delta. Derfor vil jeg utforske teorien om «Participatory theater of immigrants» for å kunne analysere hvilken praksis og hvilke temaer som fremkommer for å kunne diskutere maktstrukturer ved teaterskolen jeg observerer.

Sloman (2001) hevder at Participatory theater teater tilbyr mange av fordelene som teater generelt gir, som en mulighet til å flykte fra virkeligheten, et rom for å formidle budskap og en plattform for å adressere samfunnsproblemer. Men det går et skritt videre ved aktivt å engasjere publikum og lokalsamfunnet i de temaene som utforskes, og det bidrar til å skape en følelse av felles eierskap. Participatory theater er skapt for og av samfunnet det tjener. Det oppfordrer mennesker til å identifisere bekymringsfulle temaer, analysere dem sammen og tenke på hvordan forandring kan skje, spesielt hvordan forholdene mellom makt og undertrykkelse kan transformeres (Sloman, 2011, s. 44). Jeg ser gjennom dette perspektivet at teateret kan være et sted hvor man kan få lov til å ytre seg om det man bryr seg om. Dette er noe flere av ungdommene i min studie fremhever som viktig.

På 1960- og 1970-tallet begynte internasjonal samfunnsutvikling å fokusere på deltakende prosesser for å gi lokalsamfunn mer makt over sin egen utvikling. Teaterskolen jeg følger ble også initiert i et lokalsamfunn. Sloman (2011) peker på at dette førte til en endring i maktbalansen fra "makt over" til "makt til" og "makt med". Samtidig ble deltakende metoder og verktøy, inkludert teater, utviklet for å støtte denne tilnærmingen. Teater ble også adoptert som et verktøy for samfunns- og internasjonal utvikling, og dette førte til bevegelser innenfor teaterverdenen som radikalt teater, aktivistisk kunst og teater i utdanning. Disse bevegelsene hadde som mål å bryte ned konvensjonelt teater, endre forholdet mellom publikum og kunst, og støtte sosial endring. Dette ble ytterligere påvirket av Paulo Freire og Augusto Boal, som fremmet deltakende teater som et verktøy for sosial endring (Boeren, 1992; Abah, 2007; Sloman, 2011, s. 43).

Paulo Freire mente at han formidlet tanker og følelser som mange mennesker bar på, men som de selv ikke klarte å uttrykke. Sentralt i hans filosofi var ideen om at i alle menneskelige møter ligger det potensiale for maktmisbruk og undertrykkelse. Ifølge Freire fører denne dynamikken til at de undertrykte mister sin menneskelighet, da den begrenser dem til bestemte situasjoner og hemmer deres evne til å være kreative. Dette frarøver dem muligheten til å utvikle seg selv på egne premisser (Berkaak, 2003, s. 5). Han trodde at den fundamentale oppgaven i livet var å gjøre verden mer menneskelig. Dette betydde å arbeide sammen for å omforme omgivelsene i tråd med ens egne behov og sanne natur (Berkaak, 2003, s. 6).

Han forstod at et av de første stegene mot å skape en mer menneskelig verden var å øke bevisstheten. Når enkeltpersoner blir klar over situasjonen og utfordringene de står overfor, kan de begynne å handle for å endre den. Dette innebærer å samarbeide med andre for å omforme omgivelsene i tråd med ens egne behov og sanne natur (Berkaak, 2003, s. 6). Bevisstgjøring oppnås gjennom en kontinuerlig prosess med handling og refleksjon, med mål om å forandre virkeligheten til det bedre (Freire, 1968, s. 4). I denne prosessen blir læreren sett på som en støttespiller for selvutvikling og skulle opptre som en veileder, heller enn å fremstå som en som har funnet sannheten og videreformidler den til andre som mangler kunnskap (Berkaak, 2003, s. 7).

Augusto Boal, var en dramapedagog som bygde på Paulo Freires ideer. Han videreutviklet konseptet kjent som «De undertryktes teater», men også omtalt som «Frigjørende teater». Boals filosofi omfatter ideen om at i dette teateret blir tilskueren ansett som mer enn bare en passiv observatør. Målet er å engasjere tilskueren som en aktiv deltaker på samme nivå som de tradisjonelle skuespillerne. Dette konseptet handler om frigjøring: Tilskueren gir ikke lenger bort makten til karakterene, men ser heller på selve teateroppsetningen som en forberedelse til å velge egne handlinger (Boal, 2019, s. 135). Dette understreker den betydelige og komplekse oppgaven som hviler på formidlerne.

2.3.2 Teaterkonteksten som out-of-school-learning

Drama som pedagogisk tilnærming gir en unik mulighet for læring gjennom aktiv deltakelse i fiktive roller og situasjoner som utforsker ulike temaer og mellommenneskelige relasjoner (Heggstad, 2012, s. 17). En slik tilnærming er i tråd med Lauren B. Resnick (1987), en pedagogisk psykolog, som har utforsket mental aktivitet utenfor skolen og identifisert fire sentrale kjennetegn som skiller seg fra typisk skolearbeid. Selv om hennes studier har fokusert på spesifikke arbeidssituasjoner, indikerer hennes funn en bredere relevans som også kan brukes for å beskrive teaterkonteksten for å se hvilke metoder som benyttes i drama kan føre til læring. Resnick (1987) beskriver flere kjennetegn, men jeg trekker fram kun to som jeg finner mest relevant for teaterskolen,

Resnick (1987) trekker fram at læring og prestasjon ofte er individuell på skolen, men at den er en del av sosial delt aktivitet utenfor (Resnick, 1987, s. 13): På teaterskolen er det en kollektiv utforskning som fokuserer på samarbeid for å skape forestillinger. Denne kollektive tilnærmingen til læring og deltakelse i prosessen gir deltakerne mulighet til å utforske og forstå ulike perspektiver, samt utvikle evnen til samarbeid og

kommunikasjon. (Heggstad, 2012, s. 49). Derfor kan man si at drama både blir en læringsmetode og et verktøy for personlig og sosial utvikling.

Mens skolelæring i stor grad er symbolbasert og kan miste forbindelsen til virkeligheten, knyttes handlinger utenfor skolen nært til objekter og hendelser. Dette har implikasjoner for læringens effektivitet, da praktiske erfaringer ofte gir en mer helhetlig forståelse enn ren symbolbruk (Resnick, 1987, s. 14 og 15). Historisk sett har drama handlet om utfordringer og konflikter som mennesker har møtt i møte med guder, naturen, samfunnet og seg selv – en form for "mennesket i møte med utfordringer". Det som skapes i forestillingene på teaterskolen er også hentet fra historier, samtid, myter, eventyr, litteratur, fremmede samfunn og vår egen virkelighet. Ved å integrere drama i undervisningen kan man skape helhet og sammenheng i læringsprosessen, samtidig som det engasjerer og gir mening for deltakerne (Heggstad, 2012, s. 17).

2.4 Flerspråklighet i teaterkontekst

På og bak scenen er språk, kommunikasjon og samspill avgjørende for å formidle budskapet og samarbeide om en forestilling. I denne teaterkonteksten er det spesielt med elever som ikke føler seg like trygge på å bruke majoritetsspråket. Dette understreker viktigheten av å utforske en bredere forståelse av språkmangfold, samt å forstå implikasjonene av å ha norsk som andrespråk. Dette kan igjen knyttes til investeringsbegrepet, hvor språkkideologier og hvordan man forholder seg til språk spiller en rolle. Jeg skal derfor først se på definisjonen av norsk som andrespråk, og så skal jeg se på teorier og aspekter som omhandler «Transspråking» som sier noe om flerspråklig kommunikasjon. Til slutt skal jeg gjøre rede for diskurs- begrepet som omhandler tilpasninger til en ny språkkontekst.

2.4.1 Norsk som andrespråk

Et andrespråk refererer til et språk som en person lærer seg i tillegg til sitt morsmål, vanligvis gjennom undervisning eller eksponering i et miljø der det er i allmenn bruk som dagligspråk (Utdanningsdirektoratet, 2016). I denne oppgaven fokuserer jeg spesielt på to elever, Eva og Maria, som befinner seg i en situasjon der hverdagsspråket er noe annet enn deres morsmål og hvor de befinner seg i en læringsprosess.

Et sitat av Ragnar Rommetveit lyder slik: «Tanken, omgrepet som *ikkje blir uttrykt*, er ikkje noko ord, like lite som lydmonsteret (eller skriftbiletet) som *ikkje blir forstått*, er det» (Rommetveit, 1972, s. 69). Dette prinsippet har spesiell relevans for elever med norsk som andrespråk, da deres tanker om et emne kanskje er rike og mangfoldige på deres førstespråk, men når de ikke kan uttrykkes med norske ord, kan de miste sin verdi i norske klasserom. Sitatet vektlegger også ordets form, inkludert morfologi, fonologi og syntaks, i tillegg til dets betydning. I prosessen med å lære et nytt ord, er det nødvendig å lære flere aspekter, som å kjenne det igjen, korrekt uttale for å bli gjenkjent av andre, korrekt grammatisk bruk, og kontekstuelle sammenhenger hvor ordet skal brukes (Wold, 2019, s. 197). Av disse vil de kontekstuelle sammenhengene være mest omfattende da de ikke kan læres, siden det avhenger i stor grad av kontekst og personlige erfaringer. Wold (2019) identifiserer tre viktige komponenter av ord og deres kontekstuelle betydning: referanse, assosiasjon og emosjon. Disse viser hvordan ord knyttes til

objekter og situasjoner, relasjoner mellom ord, og følelsesmessige assosiasjoner, som kan variere mellom individer og kulturer. Dette komplekse forholdet er spesielt relevant for andrespråkselever som må forstå språklige nyanser og kulturelle kontekster (Wold, 2019, s. 201).

2.4.2. Transspråking

I skolen, spesielt når det gjelder nyankomne elever, kan det virke som om det er en holdning som favoriserer ett språk (ensspråklighetsideologi), der det å bare kunne ett språk anses som det vanlige, mens å kunne flere språk oppfattes som uvanlig eller unormalt. (Ortega, 2019; Kjelaas & Dagsland, 2023, s. 180). Disse holdningene kan da også prege kontekster utenfor skolen, som teaterskolen. Flere forskere og teoretikere utfordrer imidlertid disse enspråklighets- og innfødtthetsideologiene, og argumenterer for å ta hensyn til flerspråklighet som en realitet for mange. Dette krever en anerkjennelse og verdsettelse av flerspråklighet i språkforskning og -didaktikk, i motsetning til å betrakte det som et avvik eller en mangel (Kjelaas & Dagsland, 2023, s. 181). García & Wei, 2019 viser til Makoni og Pennycook (2007) som kritiserer begrepene tospråklighet og flerspråklighet for å opprettholde en tradisjonell forståelse av språk, og foreslår i stedet bruk av begrepet *transspråking*, som anerkjenner språk som sosiale konstruksjoner formet av sosiale miljøer (García & Wei, 2019, s. 35).

Prefikset «trans» betyr bare at vi ser på kommunikasjon på en måte som går utover bare ett språk. I det siste har forskere begynt å tenke enda bredere. En annen definisjon som har blitt mer vanlig, handler om å ikke bare fokusere på det som blir sagt, men også på andre tegn og måter å uttrykke seg på som er en del av kommunikasjonen (Canagarajah, 2018, s. 31). Transspråking ligger til grunn i denne oppgaven, og jeg forstår begrepet transspråking som evnen til å bruke hele ens språklige repertoar sammen med en rekke semiotiske ressurser som gestikulering, kroppsspråk og andre ikke-verbale måter å kommunisere på. Dette betyr å kombinere flere språk og kommunikasjonsformer på en dynamisk måte for å formidle komplekse tanker og tilpasse seg ulike sosiale situasjoner.

Lee og Canagarajah (2023) refererer til Charalambous et al. (2020) når de påpeker at bruken av engelsk som undervisningsspråk i ikke-engelskspråklige skolemiljøer favoriserer elever med engelsk som morsmål, samtidig som den undervurderer elever med andre språk- og kulturbakgrunner. I min studie er det uklart om elevene uten norsk som morsmål har opplevd denne formen for favorisering, men tidligere forskning antyder at det kan være tilfellet her også. Dette kan resultere i urettferdighet ved å overse de språklige, kulturelle og intellektuelle ressursene disse elevene besitter, også kalt *transkulturell praksis* (Lee & Canagarajah, 2019, s. 238). Dette kan inkludere en anerkjennelse av elevenes kulturelle kapital, kunnskaper og erfaringer som de bringer med seg som en del av transspråklig praksis. Det er også relevante koblinger til investeringsbegrepet, hvor man vurderer helhetlige faktorer som påvirker elevens språkutvikling. Lee og Canagarajah (2019) påpeker at tradisjonelt har transspråklig og transkulturell praksis blitt studert separat, til tross for at begge utfordrer fastsatte grenser for språk og kultur. Derfor anvender jeg investeringsbegrepet i min studie, slik at begge disse praksisene kan bli analysert samtidig for å undersøke deres innvirkning på elevene. Ved å integrere disse perspektivene kan vi utfordre ideen om én enkelt språklig

og kulturell identitet og heller vektlegge behovet for at alle parter samarbeider for å skape en felles forståelse av sosial interaksjon (Lee & Canagarajah, 2019, s. 237).

Forskere utfordrer i tillegg den tradisjonelle måten å tenke på og ser nå på rommet som en viktigere del av hvordan man forstår kommunikasjon og samfunnsliv. Romlighet handler om å forstå at alt skjer i et bestemt sted og tidspunkt, og dette tar hensyn til mangfoldet og uforutsigbarheten i kommunikasjon. Ved å fokusere på romlighet forstår man bedre hvordan alt er sammenvevd og påvirker hverandre. Dette betyr ikke at man ignorerer orden eller mønstre, men heller at man ser på dem på en mer åpen og tilpasset måte (Canagarajah, 2018, s. 33). Ifølge dynamisk systemteori blir språk skapt gjennom samspillet mellom våre tanker og reaksjoner på omgivelsene (Herdina & Jessner, 2002; García & Wei, 2019). Dette danner grunnlaget for en tydelig parallell mellom transspråkingsperspektivet og investeringsbegrepet. Transspråkingsperspektivet tar også hensyn til den komplekse måten talere bruker ulike språk sammen. Det fokuserer på individets evne til å tilpasse seg forskjellige sosiale og kulturelle situasjoner samtidig som de utvider sitt repertoar av kommunikasjonsmåter. (García & Wei, 2019, s. 35). I 2023 gjennomførte Kjelaas og Dagsland en studie om transspråking og skriving, hvor de fremhevet effekten av transspråking i praktisk-estetiske prosesser. De peker på at en transspråklig og kreativ tilnærming til skriving ikke bare kan stimulere engasjement og fremme skriveferdigheter, men også ha en myndiggjørende effekt på elevene (Kjelaas & Dagsland, 2023, s. 176). Transspråklig kommunikasjon går utover det verbale og tar hensyn til hvordan ulike språklige og semiotiske ressurser samhandler. I pedagogisk praksis innebærer transspråklighet anerkjennelse av denne komplekse formen for kommunikasjon, og det legges til rette for bruk av flere språk og semiotiske ressurser i undervisningen. Dette omfatter å integrere både elevenes hjemme- og skolespråking, samt å anerkjenne de literacypraksisene som elevene bringer med seg til skolen (Garcia og Wei, 2019; Kjelaas & Dagsland, 2023, s. 178).

Et annet eksempel på hvordan transspråking kan funke i undervisningspraksiser er fra en svensk studie om transspråklig kommunikasjon innen voksenopplæring ble deltakerne oppfordret til å lage blogger i grupper som en del av skriveopplæringen. Forskerne konkluderte med at multimodalitet, inkludert bruk av bilder, video og tekst sammen, beriket kommunikasjonen mellom deltakerne. Dette tillot elevene å uttrykke seg på ulike måter, noe som understreker behovet for undervisning som fremmer utviklingen av flere kommunikasjonsformer og forståelser. Basert på resultatene, oppmuntret forskerne til kreativitet og eksperimentering med ulike medier. (Wedin, Rosén, & Hennius, 2018)

Begge eksemplene ovenfor har vektlagt bruken av multimodalitet og semiotiske ressurser. Begrepet «Semiotiske ressurser» kommer fra Hallidays arbeid, hvor han argumenterte for at språkets grammatikk er en "ressurs for å skape mening". Leeugwen utvider denne ideen og beskriver semiotiske ressurser som handlinger og ting vi bruker til å kommunisere. Dette kan være alt fra fysiske handlinger som ansiktsuttrykk og bevegelser, til bruk av teknologi som pinner, datamaskiner og andre verktøy (Leeuwen, 2005). På teaterskolen vil det da være semiotiske ressurser i form av kulisser, rekvisitter, lyd, lys, sminke og kostyme.

I min studie bruker ungdommene språket i utvidet forstand. Verbalspråkene er hovedsakelig norsk og engelsk, men flere har også andre morsmål. I tillegg inkluderer de andre måter å samhandle på, som variert bruk av kroppsspråk i ulike øvelser, variert stemmebruk og dans. Med tanke på empirien jeg skal analysere senere, tar jeg

utgangspunkt i en bred definisjon av transspråking og ser også på transkulturelle praksiser og bruk av semiotiske ressurser når jeg ser på hvilke ressurser deltakerne benytter seg av for å samhandle med hverandre og engasjere seg i aktivitetene på teaterskolen.

2.4.3 Diskurs

Jeg ønsker å utforske diskursbegrepet fordi det er viktig i sammenhenger der man lærer noe nytt, som for eksempel et nytt språk og nye normer for elevene ved teaterskolen. I min oppgave bruker jeg dette begrepet for å beskrive elevenes forutsetninger for deltakelse ved teaterskolen, og hvordan deres handlinger uttrykker deres ønske om å delta. Dette begrepet belyser de ulike faktorene som må tas i betraktning basert på elevenes tidligere kjennskap, samt de motivasjonene som driver mennesker til å lære et nytt språk. Med andre ord, det undersøker hva som motiverer de i denne læringsprosessen for å få de til å investere.

Når Gee (2012) bruker begrepet diskurs, refererer han til språklige uttrykk som henger sammen og gir mening for en spesifikk gruppe mennesker, enten det er som en del av en samtale eller en historie. Disse "strekene" av diskurs kan til og med være så korte som ett enkelt ord. For eksempel, når instruktørene ved teaterskolen sier "tempo 1" eller "tempo 5", kan det bety at elevene skal bevege seg rundt i rommet i en rolle, med en bestemt hastighet.. Det som gir mening for én gruppe, behøver ikke nødvendigvis å gi mening for en annen (Gee, 2012, s. 112).

Gee deler begrepet diskurs inn i primærdiskurs og sekundærdiskurs. En persons primære diskurs fungerer som et "rammeverk" for deres tilegnelse og læring av andre diskurser senere i livet (Gee, 2012, s. 170). Primærdiskurser er de som blir lært tidlig i livet på grunn av den første sosialiseringen. De utgjør vår første sosiale identitet. Når vi ikke lenger er barn, har vår primære diskurs omdannet seg til vårt livsverd av diskurser, vår kulturelt distinkte måte å være en "hverdagslig" person, ikke en spesiell type (Gee, 2012, s. 165) Dette vil altså påvirke holdningene man har videre, måten man snakker på, og hva man har kunnskap om. Vi vil ha med oss en bagasje videre i livet der vi bruker det vi vet for å tilpasse oss det nye.

Sekundærdiskurser kan variere fra lokalt fokuserte samfunnsdiskurser til de med en bredere global rekkevidde. Teaterskolen kan da bli ansett som en sekundærdiskurs som er noe lokalt fokusert da de opererer mye innenfor teaterskolens rammer, men også med bredere rekkevidde da det følger mange uttrykk som også er universell i flere teaterkontekster. Disse sekundærdiskursene bygger på og utvider de språklige mønstrene, verdiene og troene som er tilegnet gjennom vår primære diskurs. De kan være mer eller mindre i tråd med vår primærdiskurs når det gjelder språk, handlinger og underliggende verdier (Gee, 2012, s. 171). Disse sekundærdiskursene bidrar til gjenkjennelsen og betydningen av våre offentlige engasjementer, inkludert mer formelle interaksjoner (Gee, 2012, s. 165). I praksis betyr det at man blir formet av de rollene vi påtar oss: på teaterskolen en rolle som en amatørskuespiller, eller en skuespiller under utdanning. Dermed utgjør de diskursene vi deltar i, også en del av vår identitet.

Som jeg har skrevet om tidligere, inkluderer Darvin og Norton (2015) «ideologi» som en del av investeringsmodellen. Gee tar opp begrepet "teori" for å utforske språklig

"ideologi". Han argumenterer for at alle påstander og tro er teoretiske, forankret i en eller annen form for teori som forteller oss hva ord bør bety og hvordan ting bør beskrives og forklares. På denne måten er alle påstander og tro "ideologiske" (Gee, 2012, s. 20). Dette perspektivet kan sees i lys av utviklingen av diskurser, der man tar utgangspunkt i ens teorier når man møter nye perspektiver, og dermed påvirker måten man forstår verden og andre på.

Gee (2012) hevder videre at språkbruk påvirkes av to hovedmotivasjoner: status og solidaritet. Når Gee snakker om «status», trekker ha fram respekt, verdighet og sosial avstand. Solidaritet handler om å ønske å ta vare på andre, bli tatt vare på og være en del av en gruppe. Status og solidaritet er to sider av samme sak: de er både rivaliserende og likevel nært knyttet til hverandre. De handler om hvordan vi tiltrekkes mot noen og skyver andre bort, og dette påvirker hvordan vi bruker språk (Gee, 2012, s. 113). Alle tekster, enten de er snakket eller skrevet, prøver å skape et godt inntrykk hos de som leser eller hører dem (Gee, 2012, s. 125; Fairclough 2003; Hodge og Kress 1988; Lemke 1995). Selv tekster som bruker formelt språk og ønsker anerkjennelse i samfunnet, handler også om å bygge solidaritet. Med andre ord, de forsøker å nå ut til de rette typene lyttere og lesere, de som identifiserer seg med den sosiale identiteten til personen som står bak teksten (Gee, 2012, s. 125)

3 Metode

3.1 Kvalitativ forskning

Kvalitativ forskning innebærer å dykke ned i menneskelige prosesser eller utforske problemer i en faktisk situasjon (Postholm, 2005, s. 17) I løpet av en kvalitativ forskningsprosess er forskeren særlig opptatt av deltakerens perspektiv, og det er dette perspektivet som avgjør om forskerens antagelser blir bekreftet eller ikke (Postholm, 2005, s. 36). Derfor har jeg valgt å følge en teatergruppe for ungdommer hvor deres perspektiver har stått sentralt gjennom hele prosessen.

Mitt utvalg består av ni ungdommer i alderen 12 til 16 år som deltar på en teaterskole med fokus på å inkludere barn med flerkulturell bakgrunn. Seks av disse ungdommene har et annet morsmål enn norsk, eller har foreldre med et annet morsmål. Opprinnelig ble alle deltakerne observert, men etter datainnsamlingen fant jeg det mest relevant å rette oppmerksomheten mot to elever jeg har kalt Eva og Maria, da de var relativt nye i Norge og ikke var like trygge på å snakke norsk sammenlignet med resten. De befinner seg dermed i en aktiv læringsprosess både når det gjelder det norske språket og den kulturelle tilpasningen. Disse elevene får en spesiell oppmerksomhet i min oppgave som fokuselever. I tillegg til disse ungdommene, inkluderer utvalget to instruktører som leder dette tilbudet. Disse instruktørene er selv flerspråklige og førstegenerasjonsinnvandrere til Norge. Jeg observerte dem tidlig i prosessen mens de aktivt jobbet mot en forestilling, og jeg har intervjuet dem.

Jeg anser denne analyseenheten som passende for studien på grunn av dens mangfoldige sammensetning. Siden problemstillingen min handler om å undersøke hvordan ungdommer med norsk som andrespråk investerer i en teaterkontekst, virket

det naturlig å oppsøke ungdommer som aktivt deltok i denne konteksten. Dette tillot meg å være til stede, ta notater og stille spørsmål direkte til dem.

Dette er en oversikt over empirien min:

Tabell 1

Fysisk tilstedeværelse	Tekstmateriale	Kontekstdata	Lydopptak	Intervjuer
Jeg var til stede under ni øvinger som varte i to timer hver, én gang i uken fra desember 2023 til mars 2024. Jeg har også vært til stede under én kort fremførelse.	Fire ulike manus skrevet av instruktørene for å bruke i forestillingen de øvet til.	Det ble holdt en skrivebok for å registrere feltnotater under hver øvelse, med formål om å beskrive omgivelsene og annet som ikke ble fanget opp av lydopptak.	Det ble lagret 30 lydopptak av varierende lengde fra øvingene, med en spennvidde fra 5 til 40 minutter.	Jeg intervjuet følgende personer: Instruktør Instruktør 2 Eva og Maria Hans og Eli Filip og David

3.2 Metodisk tilnærming: Mikroetnografisk studie

Etnografisk studie er en forskningsmetode innen kvalitativ forskning. Etnografi, fra gresk, betyr "læren om folk." I forskningskontekst refererer begrepet til en tilnærming som involverer undersøkelse av folks handlinger og hendelser i deres naturlige sammenhenger, det vil si situasjoner som forskeren ikke har arrangert (Fangen, 2010; Kjelaas, 2020, s. 29). Ofte brukes etnografi synonymt med deltakende observasjon, der forskeren fungerer som både deltaker og observatør (Kjelaas, 2020, s. 29). I min sammenheng, i likhet med Kjelaas (2020) og mange andre etnografiske studier, er målet å følge ungdommene i deres teaterkontekst for å studere deres atferd, deltakelse i ulike situasjoner og relasjoner, deres interaksjoner med andre, samt deres egne refleksjoner om handlinger, situasjoner og relasjoner.

Siden etnografisk forskning tradisjonelt innebærer et studium av menneskers daglige liv over en lengre periode som kan strekke seg over flere måneder, kaller jeg min metodiske tilnærming heller for en *mikroetnografisk studie*. Et begrep tatt i bruk av Postholm (2005). Min mikroetnografiske studie har visse likheter med makronivåstudier ved at jeg ser på historikken til den sosiale gruppen som relevant for studien, men likevel kan studier på mikronivå skille seg ut ved å begrense den historiske bakgrunnen til den konteksten man befinner seg i (Postholm, 2005, s. 48). I min studie betyr det at beskrivelsene begrenser seg til instruktørenes og elevenes bakgrunn og erfaringer basert på hva de selv uttrykker i intervjuene, samt relevant historikk knyttet til grunnleggelsen av teaterskolen. Jeg portierer å inkludere den historiske bakgrunnen som bidrar til å belyse praksisene som var til stede da jeg observerte klassene. Denne tilnærmingen lar meg fokusere på konkrete detaljer og kontekstuelle elementer som er relevante for å forstå dynamikken i det rommet jeg var vitne til.

Som oppsummert av Kjelaas (2020), innebærer etnografi en forskningstilnærming der forskeren går ut i feltet med hele sitt vesen og "sin menneskelighet." Forskeren deltar i

samspill og samtaler, søker å fange opp nyansene og kompleksiteten, arbeider abduktivt og reflekterer over sin egen rolle og posisjon (Kjelaas, 2020, s. 33). Dette har jeg også gjort når jeg har deltatt på ulike øvelser, observert de under rollearbeid og hatt samtaler med de hvor jeg har stilt oppklarende spørsmål for å forstå hva de gjør. Kjelaas (2020) nevner at hensikten med etnografiske studier er å beskrive og forklare praksiser, uten å bedømme om de er gode eller dårlige, hensiktsmessige eller uhensiktsmessige (s.33). Jeg er altså ikke opptatt av å vurdere eller evaluere, men vil beskrive og forklare praksiser gjennom hvordan ungdommene investerer i teaterkonteksten. Likevel tillater metoden kritisk diskusjon av praksis basert på nøye analyser (Kjelaas, 2020, s. 42).

Jeg valgte å ha en etnografisk tilnærming i min studie, siden denne metoden harmonerer godt med forskningsspørsmålet mitt. Det var essensielt for meg å være til stede i teaterkonteksten der handlingen utspilte seg, slik at jeg kunne formidle informasjon basert på direkte observasjon. Å følge Kjelaas' råd om å basere forskningen på det som engasjerer elever, lærere og andre involverte, samt å utforme forskningsspørsmål og design i tråd med deres perspektiver, økte relevansen betydelig. Dette stod i kontrast til å begynne med teoretiske antakelser eller egne forutsetninger om hva som var interessant og viktig å undersøke (Kjelaas, 2020, s. 34). Samtidig tok jeg med mine egne erfaringer som andrespråklig og tidligere deltaker i en teaterskole med inn i prosjektet. Som Postholm (2005) påpeker, kjennetegnes kvalitativ forskning av en induktiv tilnærming, der forskeren tar utgangspunkt i konkrete situasjoner og lar dem forme studien. Samtidig tolker forskeren disse situasjonene med utgangspunkt i sin egen bakgrunn (Postholm, 2005, s. 26). Ved å integrere mine egne erfaringer, opplevelser og teorier søkte jeg å gi mening til datamaterialet, samtidig som jeg hadde stort fokus på å anvende empirien og aktivt bruke teoretiske perspektiver til å underbygge analysen. I kvalitative studier er det derfor viktig at forskeren, som det primære forskningsinstrumentet, presenterer sine perspektiver og meninger. Dette gir leseren innsikt i hvordan forskeren hadde påvirket forskningsarbeidet og kan bidra til å sikre studiens kvalitet (Postholm, 2005, s. 35). Dette aspektet utdypet jeg nærmere i kapitlet om "bakgrunn".

Kjelaas (2020) trekker fram at slike studier gir også en bredde som kan øke den didaktiske relevansen. Forskeren deltar aktivt i og blir godt kjent med ulike praksiser og perspektiver. Ved å fange opp det Cicourel (1982) kaller "the daily life conditions, opinions, values, attitudes and knowledge base of those we study," øker sannsynligheten for at beskrivelsene og analysene oppleves som gjenkjennelige, troverdige og dermed relevante for dem kunnskapen angår og eventuelt skal brukes i praksis (Kjelaas, 2020, s. 35). Dette danner et grunnlag for å ta diskusjonen videre angående hvilken rolle dramaøvelser kan ha i norske klasserom som blir stadig mer mangfoldige.

Når det gjelder feltarbeid innenfor mikroetnografiske studier, kan varigheten variere fra seks uker (Bjørnstad og Karlsdottir, 2001; Postholm, 2005, s. 49) til seks måneder (Petterson mfl., 2000; Postholm, 2005, s. 49). Min egen deltakelse har omfattet 10 besøk av teaterskolen, 9 øvinger og én fremførelse. Med en ukes mellomrom mellom hver observasjon har jeg hatt anledning til å ta del i utviklingen over tid og involvere meg i ulike aktiviteter. Denne regelmessige deltakelsen, spredt over flere uker ga en innsiktsfull forståelse av situasjonens dynamikk. Derfor mener jeg at min tilnærming kvalifiserer som en mikroetnografisk studie, da den fanger opp detaljer og nyanser i den spesifikke sosiale enheten over tid.

For å samle inn data har jeg valgt å benytte meg av deltakende observasjon for å beskrive nøyaktig det som foregikk, samt kvalitative intervjuer for å utforske elevenes og instruktørens opplevelser og tanker. Disse metodene vil jeg utdype nærmere i de kommende delkapitlene.

3.2.1 Deltakende observasjon

Kjelaas (2020) oppfordrer til å engasjere seg fullt ut i etnografiske studier på både det relasjonelle, emosjonelle og intellektuelle nivået for å sikre et rikt datamateriale (Kjelaas, 2020, s. 40) For min del innebar det å gå inn på teaterskolen uten omfattende forberedelser, bli kjent med elevene og instruktørene, og la dem bli kjent med meg for å etablere et samarbeid med det felles målet om økt forståelse for deres praksis.

Kjelaas (2020) påpeker at i deltakende observasjon er forskerrollen flytende, og at man noen ganger vil være deltaker, mens andre ganger kun observatør (Kjelaas, 2020, s. 41). I mitt tilfelle deltok jeg aktivt i flere øvelser i begynnelsen av undervisningen, hvor jeg deltok i bli-kjent-leker, leste replikker ved behov, ga innspill (spesielt om språklige formuleringer som var grammatisk korrekte, i tråd med instruktørens ønsker), og snakket med deltakerne under pausene. Andre ganger var jeg kun observatør og tok feltnotater av det jeg fant mest interessant. Som Kjelaas (2020) også påpeker er det ingen faste regler for når det er hensiktsmessig å innta de ulike rollene, og man må alltid ta hensyn til etiske, pragmatiske og forskningsetiske aspekter (Kjelaas, 2020, s. 41) For eksempel valgte jeg å trekke meg tilbake når øvelsene ble mer spesifikke for stykket de jobbet med. Opptakene og feltnotatene ble kun gjort av det som foregikk i øvingsrommet, og jeg passet på å ikke ta opp private samtaler, eller andre samtaler som ikke var relevante for teaterarbeidet og oppgaven min.

For å dokumentere hendelsene, gjorde jeg lydopptak for å fange opp nøyaktig det som ble sagt, og skrev feltnotater for å beskrive konteksten eller det som ikke var mulig å høre, men bare kunne observeres som ansiktsuttrykk, kroppsbevegelser osv.

3.2.2 Det kvalitative intervjuet

Intervjuer er en velegnet metode for å utforske menneskelig erfaring og refleksjoner (Netedal, 2020, s. 51). I min oppgave valgte jeg å gjøre intervjuer med instruktørene og seks elever for å få innsikt i hvordan deltakernes investering ble påvirket av teater, samt deres refleksjoner og erfaringer knyttet til dette emnet. Dette dokumenterte jeg også gjennom taleopptak med støtte av feltnotater.

Metoden jeg brukte for å velge informanter til intervju, er kjent som "strategisk utvalg" (Netedal, 2020, s. 54). Denne tilnærmingen innebærer å ha en plan eller strategi for valg av informanter (Netedal, 2020, s. 54; Mears, 2012, s. 171). For eksempel kan det bety å velge informanter basert på anbefalinger eller personlig kjennskap til deres engasjement eller kompetanse innen det aktuelle temaet (Netedal, 2020, s. 54). Dette var tilnærmingen jeg valgte, og for meg innebar det å observere elever som var engasjerte i aktiviteter relevante for min problemstilling, og deretter formulere spørsmål basert på mine observasjoner. I mitt tilfelle valgte jeg å intervju de to fokuselevne med norsk som andrespråk (Eva og Maria), siden mye av fokuset i min oppgave dreier seg om

flerspråklig. I tillegg intervjuet jeg de to instruktørene for å få deres syn på teaterskolearbeidet og deres erfaringer med å jobbe med flerspråklige elever over tid, samt deres observasjoner av elevers utvikling gjennom flere teaterprosesser. Netedal (2020) påpeker at det kan oppstå utfordringer med generalisering når man bruker strategisk utvalg, da det ikke kan hevdes at disse informantene representerer hele populasjonen. Likevel kan teoretisk generalisering brukes, der teori og tidligere forskning benyttes til å argumentere for at funnene sannsynligvis gjelder i andre sammenhenger også (Netedal, 2020, s. 54; Thagaard, 2015, s. 210-214). De to fokuselevne hadde ulike erfaringer og opplevde teaterskolen på forskjellige måter, og deres perspektiver bidro til å belyse ulike sider av temaet. Jeg gjennomførte også noen intervjuer med andre elever, der jeg stilte dem de samme spørsmålene, for å fange opp ulike nyanser av hvordan ting kunne oppleves. Dette vil komme fram i analysen.

Jeg valgte å gjennomføre gruppeintervjuer med elevene basert på flere vurderinger. I et gruppeintervju deltar to eller flere intervjupersoner samtidig (Netedal, 2020, s. 55; Gibbs, 2012, s. 186- 192). Fordelen med gruppeintervjuer er at intervjupersonene ikke bare samtaler med intervjueren, men også med hverandre. Dette kan inspirere dem til å dele egne historier og erfaringer, samt utfordre hverandre til å forklare og utdype sine holdninger og meninger (Netedal, 2020, s. 55; Gibbs, 2012, s. 187). En sentral faktor var at elevene med norsk som andrespråk kunne bruke hverandre som støtte til å forstå spørsmålene bedre. Jeg hadde observert at de hadde bedre samtaleflyt og var flinkere til å reflektere når de snakket sammen, i motsetning til når jeg stilte dem direkte spørsmål og samtalen ikke fløt like godt. Netedal (2020) poengterer at gruppeintervjuer gjør det også tydelig om intervjupersonene er uenige med hverandre, og hva eventuelle uenigheter dreier seg om (Netedal, 2020, s. 56; Cohen et al.; 2011, 436). Ulempen med gruppeintervjuer er at noen personer kan dominere samtalen, og det kan oppstå en "gruppetankegang". (Netedal, 2020, s. 56; Cohen et al.; 2011, 432). Derfor var det viktig for meg som intervjuer å være aktiv og stille spørsmål til begge parter for å belyse ulike synspunkter.

Da jeg lagde intervjuguiden baserte jeg meg på semistrukturert intervju hvor jeg stilte spørsmål både basert på teorier og observasjoner, men hvor jeg også var fri på å stille spørsmål ut fra det informantene selv opplevde som viktig. Ved bruk av etnografisk metode var det naturlig å være fleksibel og tilpasse meg etter de temaene som var mest relevante for deltakerne selv (Kjelaas, 2020, s. 28). Intervjuguiden for elevene omfattet flere temaer, som motivasjon, språk og deltakernes opplevelser ved teaterskolen, og spørsmålene kunne for eksempel være: "Hvorfor valgte dere å bli med på Teaterskolen?" og "Hvordan føler dere dere når dere står på scenen og opptrer foran publikum?" I tillegg stilte jeg spørsmål til instruktørene for å få innsikt i bakgrunnen til teaterskolen, deres tilnærming til elevmedvirkning og hvordan de arbeider med flerkulturelle ungdommer. Eksempler på slike spørsmål inkluderte: " Hvorfor rekrutterte dere barn og ungdommer med mangfoldig bakgrunn?" og "Hvilken rolle spiller teater i å oppmuntre elevene til å utforske og forstå sitt eget språklige og kulturelle mangfold?" Ved å formulere spørsmålene åpent, ønsket jeg å gi informantene muligheten til å dele sine tanker og erfaringer fritt, uten begrensninger fra mine egne antakelser eller forutinntatte ideer.

3.3 Bearbeiding av materialet: Tematisk analyse

Analyse er prosessen med å bearbeide data, fra enkle sorteringer til abstrakte fortolkninger. I prosessen har jeg sortert, kategorisert og tolket observasjoner og samtaler kontinuerlig. I følge Kjelaas (2020) er dette essensielt for å kunne justere fokus i etnografisk forskning. Grunnleggende prinsipper inkluderer at ikke alt materiale kan analyseres på samme måte eller i samme grad, og at det er ulike nivåer av analyse. Utvalg av relevante data er nødvendig for en grundig tilnærming (Kjelaas, 2020, s. 43). For å bearbeide dataene fulgte jeg Braun og Clarke sin prosedyre for tematisk analyse, en kvalitativ dataanalysemetode (Braun & Clarke, 2006; Eggebø, 2021). Prosessen inkluderte å bli kjent med datamaterialet ved å lytte til lydopptakene, transkribere dem, opprette de første kodene, identifisere temaer, gå kritisk gjennom temaene, definere og navngi dem, og til slutt skrive det Braun & Clarke kaller «rapporten».

Jeg valgte en induktiv tilnærming for å kode dataene mine, noe som betyr at temaene er sterkt forankret i dataene selv (Braun & Clarke, 2006, s. 83). Med andre ord, jeg startet med å identifisere situasjoner som oppsto og som jeg oppfattet som interessante under observasjonene. Etter hvert formulerte jeg temaer som ble synlige ut fra disse situasjonene og knyttet dem til relevant teori. Braun & Clarke (2006) hevder at induktiv analyse innebærer å kode dataene uten å tilpasse dem til en forhåndsdefinert kodingsramme eller forskernes analytiske forutsetninger. Det er likevel viktig å forstå at forskere alltid blir påvirket av sine teoretiske og epistemologiske perspektiver når de analyserer dataene (Braun & Clarke, 2006, s. 83). Jeg fulgte min personlige interesse og erfaringer ved å forankre min tilnærming innen teaterpedagogikk og flerspråksdidaktikk. Dette ga meg et solid grunnlag for å undersøke teaterskolen videre. Etter hvert som jeg utforsket annen relevant teori og reflekterte over mine egne erfaringer og empiri, ble konseptet med investering tydeligere for meg. Jeg forsøkte da å integrere disse ulike elementene for å danne en helhetlig forståelse av situasjonen jeg studerte med utgangspunkt i investeringsbegrepet.

Videre valgte jeg latent analyse, som går dypere enn bare de åpenbare meningene i dataene. Denne tilnærmingen undersøker de underliggende ideene, antagelsene og konseptene som formes eller påvirker det semantiske innholdet av dataene. Med latent analyse går man utover bare å beskrive og tolke det som er eksplisitt gitt, og utforsker implisitte meninger og strukturer som ligger under overflaten (Braun & Clarke, 2006, s. 84). Dette gjorde jeg ved hjelp av både deltakende observasjon og intervjuer, men ikke minst ved å bruke teorier som hjalp meg å forstå fenomen. For eksempel brukte jeg Gee sine teorier om diskurs for å analysere motivasjonen bak det å investere og hvordan investeringsønsker kom til uttrykk.

Jeg har også valgt å anvende en konstruksjonistisk tilnærming, der mening og erfaring betraktes som produkter av samfunnet, ikke bare individene (Braun & Clarke, 2006, s. 85). Dette er grunnen til at jeg har tatt i bruk investeringsbegrepet: for å undersøke hvordan de eksisterende ideologiene kommer til uttrykk på teaterskolen, hvordan andre påvirker elevenes identitet, og hvordan deres kulturelle kapital blir utnyttet.

Nedenfor forklarer jeg hvordan jeg jobbet steg for steg gjennom de seks fasene Braun og Clarke (2022). Disse fasene bidrar til å vise transparens i min forskningsprosess, slik at

leseren får innsikt i analyseprosessen. Selv om jeg begynte med å følge disse fasene nøye, var prosessen ikke lineær. Jeg hoppet ofte frem og tilbake for å revidere og undersøke temaene grundigere.

Fase 1: Bli kjent med datamaterialet

Første steg i analyseprosessen var å lytte til lydopptakene, og jeg gjorde valg angående hva jeg ønsket å transkribere. For eksempel valgte jeg å ikke transkribere rene gjennomlesinger av manuset uten kommentarer, da jeg allerede hadde en kopi av manuset, og det tilføyde ikke noe konstruktivt. Etter at jeg hadde transkribert, gikk jeg gjennom transkripsjonene og skrev generelle kommentarer om det jeg fant interessant for å bli godt kjent med datamaterialet. En kommentar til en dialog mellom elevene og instruktørene kunne lyde slik: "Her kommenteres bruk av flere språk." Etter å ha kommentert transkripsjonen, skrev jeg også en oppsummering av situasjonen med egne ord basert på det som opptok meg mest. Dette er eksempel på et sammendrag jeg skrev for å beskrive essensen av en situasjon:

Under denne sekvensen var det mye arbeid med fortellerstemmen og frasen "Det var en gang". Samtalen dreide seg om hvorfor man hadde en forteller og hvordan fortelleren kommuniserer med andre. Deltakerne øvde på å si "Det var en gang" etter tur med tilbakemeldinger fra instruktøren, som la spesiell vekt på tempo og pauser. Da det ble Eva sin tur til å si den samme frasen, fikk hun beskjed av instruktøren om å si den på sitt eget morsmål. Jeg oppfattet det som at instruktøren ønsket at hun skulle ha en tettere relasjon mellom det som ble sagt og hennes egne følelser.

Fase 2: Lage de første kodene

Neste steg var å lage de første kodene. Koder er verktøyene man bruker for å utforske og forstå datasettet bedre, slik at man kan svare på forskningsspørsmålene på en grundig måte. Det er viktig å ikke stresse med å få kodene riktig eller feil. (Braun & Clarke, 2022, s. 58). På dette stadiet handler det om å prøve å fange inn analytiske ideer gjennom koding, for å se hvor utbredt og relevant de er i datasettet, og om de er verdt å utforske nærmere senere (Braun & Clarke, 2022, s. 64). Måten jeg gjorde dette på var å se enda en gang på transkripsjonene mine og finne ut hva kommentarene mine kunne signalisere eller si om noe. Jeg baserte meg i stor grad på assosiasjoner og begreper som jeg mente var relevante for forskningsspørsmålet mitt. For å etablere de første kodene, gikk jeg tilbake til kommentarene og beskrev dem med mer generelle begreper som jeg hadde lest om i teorien. Jeg satte altså "knagger" på observasjonene:

- Observasjonen "Instruktør 2 spør også Maria som vanligvis melder seg litt ut av slike diskusjoner" ble kategorisert under "inkludering".
- "Mange som følger med, ler og klapper" ble knyttet til "engasjement".
- "Forstår hva som menes uten at man egentlig bruker ord" ble kategorisert som "transspråking i utvidet forstand".

Fase 3: Lete etter tema

For å identifisere temaer, brukte jeg de første kodene som viste likhetstrekk. Disse likhetstrekkene ble identifisert basert på kodenenes innhold og egenskaper. Jeg lette etter

mønstre, temaer eller hendelser som enten delte lignende karakteristikk eller hadde overlappende trekk i materialet. For eksempel satte jeg disse kodene sammen da de alle handlet om språk: «snakk om språk», «nevner grammatikk», «ikke- verbal kommunikasjon», «endrer snakkemåte for å gjøre seg forstått». Ut fra det jeg allerede visste, innså jeg at alt dette kunne handle om "transspråking" siden disse kodene handlet om å bruke språk, tilpasse det og bruke alternative måter til å kommunisere. «Transspråking» var det første overordnede temaet jeg identifiserte.

Slik fortsatte jeg med å utforske flere temaer. Etter å ha først kalt et tema for "inkludering", valgte jeg senere å endre det til "myndiggjøring". Dette begrepet var mer omfattende og rommet flere situasjoner, inkludert, men ikke begrenset til, inkludering. Jeg fortsatte med slike revisjoner av temaene gjennom hele prosessen og gjorde stadig endringer etter behov når jeg så at valgt tema ikke var dekkende for alle observasjonene.

Fase 4: Gå kritisk gjennom tema

Denne fasen var en forlengelse av fase tre, hvor jeg kritisk vurderte om valget av tema faktisk kunne omfatte alle aspektene jeg trakk frem i analysen. For eksempel innså jeg at et tema kunne være begrensende. To av de tidligere temaene, som jeg hadde kalt for "identitet" og "ideologi", viste seg å være nødvendige begreper for å analysere en situasjon fullt ut. Å holde dem adskilt virket kunstig og begrenset analysen. Derfor utvidet jeg også i større grad hva hvert tema kunne omfatte, og erstattet dem med begrep som dekket et bredere spekter av fenomener.

Fase 5: Definere og gi tema navn

Etter en omfattende prosess med revisjon og tilbakevending, endte jeg opp med tre hovedtemaer, hvor ett også hadde undertemaer. Det viktigste var at alle temaene kunne knyttes naturlig opp til investeringsbegrepet som står sentralt i oppgaven min. Dette skal jeg demonstrere nærmere i analysekapittelet.

Jeg ønsket å begynne analysen med å utforske hvordan ungdommene oppfattet seg selv, for å etablere et utgangspunkt for å forstå deres forventninger til teaterkonteksten og deres investering. Det første temaet jeg presenterer er «**Ungdommenes egen oppfatning av seg selv, teaterkonteksten og seg selv i teaterkonteksten**»

Deretter ønsket jeg å utforske rammene som ungdommene ble møtt med, spesielt instruktørens forventninger til elevene og hvordan de organiserte teaterskolen. Jeg var interessert i å se på hvordan disse rammene muliggjorde ungdommenes myndiggjøring og kalte temaet «**Teaterkonteksten som myndiggjørende arena?**»

Som tidligere nevnt, var et av de første overordnede temaene jeg utforsket "**Transspråking**", ettersom flere teoretikere har pekt på at analysen av språkbruk og - omtale kan avsløre underliggende ideologier. Transspråking er et omfattende begrep som jeg valgte å bryte ned i tre deler: "**Det verbale språket**", "**Semiotiske ressurser**" og "**Transkulturell praksis**". Selv om disse aspektene er sammenvevde, har jeg bevisst valgt å dele dem opp for å gjøre det lettere for leseren å følge med. Jeg vil sammenfatte de relevante funnene i en avsluttende diskusjon.

Til slutt, etter å ha sett på rammefaktorene som lå til rette for investering, ønsket jeg å undersøke elevenes opplevelser i praksis og også la dem sette ord på hvordan de opplevde å være på teaterskolen. Dette var for å kunne diskutere sammenhengen mellom hva de hadde mulighet til å oppnå, og hvordan de faktisk opplevde det. Jeg kalte temaet «**Teaterskolen som eksempel på frigjørende teater?**»

Fase 6: Skriv rapporten

I den siste fasen av Braun & Clarke (2022) sin tematiske analyseprosedyre rapporterte jeg funnene. Dette innebar å skrive selve analysen. Som i alle trinnene ovenfor, var gjennomføringen av analysen en iterativ prosess der jeg kontinuerlig beveget meg frem og tilbake mellom trinnene. Jeg justerte kommentarer, flyttet koder og tilpasset de teoretiske perspektivene for å sikre at funnene ble så nyanserte som mulig og for å skape sammenhengende narrativ. I analysedelen min presenterer jeg ikke bare de mest relevante funnene, men jeg valgte også å diskutere og tolke dem fortløpende ved hjelp av teori.

3.4 Forskningsetiske betraktninger

I retningslinjene som er gitt av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) fra 2021 står det følgende:

Forskere har ansvar overfor alle personer som inngår i eller deltar i forskning. Forskere skal respektere deres menneskeverd og ta hensyn til deres personlige, integritet, sikkerhet og velferd. Informert samtykke til å delta i forskning er et forskningsetisk hovedprinsipp. (NESH, 2021)

Dette betyr at som forsker har jeg ansvaret for å følge en grundig prosess for å ivareta personvern hensynene og sikre deltakernes velferd under min forskning. Før jeg startet datainnsamlingen, søkte jeg om godkjenning for forskningsprosjektet mitt hos SIKT - en tjenesteleverandør innen kunnskapssektoren, og sendte informasjonsskjema for å få samtykke fra elevene, foreldrene og instruktørene på både norsk og engelsk (se vedlegg). I søknaden beskrev jeg hvilke personopplysninger jeg skulle behandle og hvordan jeg skulle behandle dem.

Ved datainnsamling har forskere en informasjonsplikt, som er et selvstendig etisk ansvar i forskning. Dette innebærer å gi tydelig og tilpasset informasjon om formål, metode, dataanvendelse, konfidensialitet, risiko og fordeler til deltakere. Informasjonen må være forståelig (NESH, 2021). Jeg utarbeidet informasjonsskrivet på både norsk og engelsk og inkluderte kontaktinformasjon, slik at foreldre og barn kunne ta kontakt ved behov for ytterligere forklaringer.

For å sikre deltakernes integritet og rett til å delta etter eget ønske, må forskere innhente etisk samtykke fra dem. Spesielt når det gjelder barn, er det viktig å ta hensyn til deres behov og inkludere deres stemme i forskningen. Derfor må forskere få samtykke både fra foresatte og eventuelt barna selv. Anonymitet må også ivaretas, enten det er avtalt eller av andre hensyn (NESH, 2021). I min studie forklarte jeg nøye til elevene hva prosjektet gikk ut på, og jeg understreket at de hadde rett til å si nei til å delta, selv om foreldrene hadde gitt tillatelse. I samtykkeskjemaet kunne foreldrene velge om de tillot taleopptak og innsamling av skrevne tekster. Det å samle inn tekster ble ikke relevant i den perioden jeg var til stede. En av elevenes foresatte ga ikke samtykke til noen av

delene. Jeg sørget for å ta hensyn til dette ved å unngå å ta opp lyd når denne eleven snakket, og jeg slettet eventuelle opptak hvor stemmen ble fanget opp ved et uhell. Dette gjorde jeg ved å være oppmerksom under øvelsene og trykke aktivt på opptakeren ved behov.

For å ivareta deltakernes integritet må forskere vurdere anonymiteten til dataene (NESH, 2021). I min studie har alle egennavn blitt anonymisert underveis i transkriberingsprosessen, og i noen tilfeller er kjønn byttet. Instruktørens navn er ikke gitt. Videre ble beskrivelser av innholdet i en forestilling utelatt da det var spesielt for denne spesifikke gruppen.

Forskningsinstitusjoner har ansvar for forsvarlig lagring og kvalitetssikring av forskningsmateriale (NESH, 2021). Jeg oppfylte dette ansvaret ved å lagre alt materiale i det passordbeskyttede området til universitetet.

4 Analyse

Jeg skal strukturere analysen etter overskriftene jeg satt igjen med etter analyseprosessen i kap. 3.3. Jeg skal først analysere elevenes holdninger og forventninger til teaterskolen, siden dette kan si noe om hvordan de tilnærmet seg teaterundervisningen. Deretter utforsker jeg instruktørens tanker om hva elevene kunne bidra med, noe som også kunne fortelle oss om investeringsmulighetene som lå til grunn før de startet. Videre skal jeg se på i hvilken grad språket la til rette for at elevene kunne uttrykke seg, altså hvordan de fikk muligheten til å si det de ville og kommunisere egne ideer. Til slutt skal jeg undersøke hvordan elevene deltar og hvordan de selv opplever følelsen av deltakelse – noe som kan si noe om hvordan de faktisk investerer.

I analysen skiller jeg mellom instruktør 1 og instruktør 2. De fleste intervjuene er med elevene Eva og Maria, men jeg omtaler også elevene jeg har kalt Hans, Hanna og David. Jeg refererer til meg selv ved navn, Elena. I løpet av analysen har jeg valgt å transkribere nøyaktig slik alle snakket for å bevare autentisiteten og ikke endre meningsinnholdet.

4.1 Ungdommenes egen oppfatning av seg selv, teaterkonteksten og seg selv i teaterkonteksten

Før de begynte på teaterskolen bar hver elev med seg ulike forventninger og forestillinger om betydningen av teater og den sosiale statusen det hadde blant andre i samfunnet. Derfor er det interessant å se om det eksisterer en sammenheng mellom deres indre motivasjon og hvor mye de investerte i teaterkonteksten. Under intervjuet med Eva og Maria spurte jeg hvordan de tenkte at de ble oppfattet av andre når de sa at de spilte teater, noe som også handler om hvordan de ser på seg selv og plasserer seg i denne konteksten.

Elena: Ja. Kordan føle dåkker at andre reagere når dåkker snakke om at dåkk spille teater? How do you feel that other people react when you talk about that you are playing theater?

Maria: Differently like when I talk to others they're more like "oh, ok" they might think that I'm a bit weird person because like acting out, other people. So some people may think it's weird but other people think it might be normal like football or handball and stuff like that.

Elena: Mhm, ja ka med dæ Eva?

- Eva: Æ vet ikke, for som æ ikke fortelle til noen.
 Elena: Nei du har ikke det?
 Eva: Ja, jeg ikke gjør det. Jeg bare som, jeg kommer på teater sånt, jeg ikke forteller som aktør [fra engelsk: actor]. For jeg tror ikke på det. Jeg er som student-aktør, jeg er ikke ferdig, jeg vet ikke mange ting som aktør så...
 Elena: Ja, så du forteller det ikke så my
 Eva: Æ er ikke som forteller at jeg aktør (gestikulerer stort med armene), av dem som er kjempebra, som spiller kjempebra sånt.
 (hentet fra lydopptak/intervju)

I henhold til Darwin og Nortons modell, dreier identitet seg om en kamp mellom vaner og ønsker, samt ulike ideer og forestillinger om hvem vi er. Påvirket av varierte ideer og tilgang på ressurser, posisjonerer vi oss selv og blir plassert av andre i ulike situasjoner. (Darwin & Norton, 2015, s. 45). Maria peker på at mens noen finner det merkelig å drive med teater, ser andre på det som en normal aktivitet. Derfor virker det ikke som om andres oppfatninger er den avgjørende faktoren for hennes ønske om å delta i teater. På den andre siden føler Eva seg ikke komfortabel med å fortelle andre at hun spiller teater, fordi hun ikke føler seg som en fullverdig skuespiller enda: «Jeg er ikke ferdig, jeg vet ikke mange ting som aktør så...». Dette viser altså at hun ønsker å være en del av denne diskursen, altså har hun et ønske om å investere, men opplevelsen av manglende ferdigheter gjør at hun kanskje ikke føler tilhørighet. Faktorer som kan hindre følelsen av tilhørighet, som Gee (2012) nevner, kan være at man føler at man ikke klarer å bruke språket på lik linje eller ikke har samme kunnskaper som de andre har. Altså at primærdiskursen er for langt unna den sekundærdiskursen, og hun har lyst til å tilegne seg mere kunnskap som inngår i sekundærdiskursen og bruke de på en naturlig måte slik at hun skal klare å identifisere seg med resten av gruppen. Disse interne oppfatningene om hvem de er, kan være med å avgjøre hvilken plass man har til å investere.

Kjelaas og van Ommeren (2022) benytter seg av Norton (2013) sitt begrep om "forestilte identiteter". Når individene ser for seg at opplæringen kan gi dem kunnskaper og ferdigheter som kan åpne døren til nye og mer attraktive sosiale grupper i fremtiden, og dermed nye og mer attraktive identiteter, blir de motiverte til å investere mer (Kjelaas & van Ommeren, 2022, s. 18). Det virker som om Eva erkjenner at teater har en viss prestisje og derfor kan være tilbakeholdende med å hevde at hun er en skuespiller, men heller uttrykker et ønske om å bli det. Det synes som om hun finner motivasjon i å være en "elev som lærer å bli aktør" og være en del av en prosess som gir muligheter til å delta i den ønskede diskursen - kanskje fører dette til at hun investerer mer siden hun ikke er tilfreds med hvor hun befinner seg? Kunnskaper og ferdigheter som kan åpne nye dører videre kan i dette tilfellet være konkrete skuespillerverktøy, men også muligheten til å lære norsk gjennom og for en kontekst man ønsker å delta i.

I intervjuene med Eva og Maria valgte jeg en noe ledende tilnærming ved å spørre: "Må man snakke norsk flytende for å spille teater?" Jeg valgte denne direkte tilnærmingen fordi språkferdigheter er avgjørende i mange sammenhenger, og svarene kan belyse deres motivasjon for å lære norsk og hvordan de oppfatter sin posisjon som ikke-norskinnfødte.

- Elena: Mhm, ja! Føler dere, må man snakk norsk flytende for å spill teater?
 Eva: Ka betyr flytende?
 Elena: Veldig bra, ja å kunne snakke norsk godt for å kunne spille teater?
 Eva: Ja!
 Elena: Må man det?
 Eva: Veldig!

- Maria: It's like you also have like background roles that are also very important like acting out like crowd, like some people when there has happened something scary like some people run away screaming, those parts are also very important in acting, and then you don't have to talk and or you can be as background dancers, or sometimes there is also like a role of a person from another country that like talks English or Spanish or like something else and Norwegian, so it's very handy if you can do, but of course you don't need to, there are also a lot of things to do without being able to speak
- Elena: Right, yes
- Eva: Æ tror norsk er veldig viktig når vi spiller fordi språk er fortelle ka skjedd, om ka vi har snakket som hvis jeg blir på teater i Tyskland, og jeg skal må bli å snakke på tysk æ kan ikke [kan ikke snakke tysk] så ingen blir forstår meg.
- Elena: Ja
- Eva: Ja, det blir veldig kjedelig. Så ja
- Maria: You can't play a main role or main character without being able to talk Norwegian because yes, if you have to talk, you have to talk Norwegian, but like if you can't talk and are ok with doing small roles, it's ok.
(hentet fra lydopptak/intervju)

I dialogen over ser man at både Eva og Maria legger vekt på viktigheten av å kunne snakke norsk for å spille teater, spesielt for å spille større roller (Eva: «Æ tror norsk er veldig viktig når vi spiller» og Maria supplerte med: «You can't play a main role or main character without being able to talk Norwegian»). Eva fremhever at språket er avgjørende for å kunne kommunisere hva som skjer i et stykke: «hvis jeg blir på teater i Tyskland, og jeg skal må bli å snakke på tysk æ kan ikke, så ingen blir forstår meg». Dette antyder en språkideologi som vektlegger kulturelt passende uttrykk og kommunikasjon, hvor verbalspråket spiller en sentral rolle i å skape autentiske og meningsfulle teateropplevelser siden norsk er forestillingsspråket. I tråd med Gee (2012) kan dette tolkes som at de oppfatter det som avgjørende å beherske norsk for å kunne delta i diskursen på en adekvat måte; altså at man bør snakke norsk for publikums skyld. Dette sier noe om investering fordi det viser at elevene har en bevissthet om hva konteksten krever for å være med. Eva uttrykker det gjennom å «Æ tror norsk er veldig viktig når vi spiller». Det at hun velger å være en del av denne konteksten med en bevissthet om hva det innebærer, kan tolkes som et ønske om å investere videre.

Maria utvider perspektivet ved å påpeke at det også er viktige roller som ikke krever språkkunnskaper, som å spille bakgrunnsroller eller å være en del av et ensemble. Hun nevner også muligheten for å spille roller som involverer andre språk enn norsk. Hun sier at det kan være nyttig å snakke norsk, men ikke nødvendig. Dette tyder på at elevene oppfatter at teateret kan verdsette variasjon og mangfold når det gjelder språkkompetanse, og at det også er rom for skuespillere med ulike språkbakgrunner og ferdighetsnivåer.

Eva og Maria presenterer litt ulike perspektiver på språkideologiene på teateret og betydningen av å mestre norsk. Deres synspunkter gjenspeiler også delvis deres personlige verdier, mål og erfaringer. Eva viser (i samtaler med henne) tydelig et sterkt ønske om å forfølge en karriere som skuespiller, og hun ser derfor på norskkunnskaper som avgjørende for suksess i bransjen. Som Gee (2015) påpeker, kan status være en motivasjon for å lære et språk, da man ønsker å være en del av den aktuelle diskursen. Evas ønske om å investere i teatermiljøet gjennom språket illustrerer denne dynamikken:

- Elena: Yea, men blir du, Eva, mer motivert av å lære deg norsk?
- Eva: Ja
- Elena: For å kunne få litt større roller?

Eva: Ja, større roller, og det er veldig vanskelig når noen trenger å snakke med andre og fortelle ka æ vil og om ka æ tenke fordi jeg også jeg veldig liker å snakke veldig, men til meg det er veldig vanskelig til å snakke på norsk.
(hentet fra lydopptak/intervju)

I den siste uttalelsen legger Eva vekt på følgende: "Det er veldig vanskelig når noen trenger å snakke med andre og fortelle ka æ vil og om ka æ tenke, fordi jeg også veldig liker å snakke veldig, men til meg det er veldig vanskelig å snakke på norsk." Her understreker hun sitt ønske om å lære norsk for andre kommunikative formål, at hun liker å snakke med andre, noe som belyser et ønske om solidaritet, slik Gee (2015) nevner – altså ønsket om å føle tilhørighet og evnen til å kommunisere med gruppen hun vil investere i. Eva streber ikke bare etter å mestre norsk av karrieremessige årsaker, men også for å føle seg inkludert i en sosial setting.

I det neste eksempelet understreker Eva selv at teateret faktisk bidrar til hennes læring av norsk. Hun uttrykker tydelig at norsk vil være nyttig for henne hvis hun blir skuespiller, og beskriver hvordan hun faktisk lærer gjennom denne prosessen:

Elena: Yea, and then do you learn something here that you think it's important for life?
Eva: Ja
Elena: Ja?
Eva: I learn language (ler)
Elena: Language?
Eva: Ja fordi det er veldig god til språk og bedre å snakk norsk. (Maria nikker)
Elena: Ja, du synes at du blir bedre på å snakke norsk?
Eva: Ja, og kanskje hvis jeg blir aktør det vil veldig hjelpe meg.
Elena: Ja det vil hjelpe deg? (Eva nikker) Men koffer tenke du at det hjelpe dæ med å snakk norsk? E det på en måte forskjell på å lær å snakk norsk her og på skolen for eksempel?
Eva: Eh ja, det er litt mer, og vi lærer sammen fordi når vi som leser denne manus. Dåkker også har.. Instruktor 1 også har noen feil i denne manus og dåkker bare skrive og jeg liksom husker det hva er feil og ka er ikke feil, ja.
Elena: Ja, så det e nesten litt bra at det står feil i manus for da kan man snakk om det?
Eva: Ja, det er sant! (Vi ler)
(hentet fra lydopptak/intervju)

Eva fremhever fellesskapet ("vi lærer sammen") som sentrale faktorer i å lære noe viktig «for life» og ved å lære seg norsk, hvor også de andrespråklige instruktørene gjør feil. Hun opplever dermed en aksept for å gjøre feil og at man ikke trenger å beherske norsk "flytende" i teaterkonteksten, og det oppstår diskusjoner rundt språket som bidrar til at hun lærer sammen med de andre. Dette eksempelet illustrerer hva Resnick (1987) fremhever som læring i sosial delt aktivitet utenfor skolen, der barn utforsker sammen for å sikre effektiv kommunikasjon. Her fremkommer også noe viktig om språkideologier. Det Eva tar opp, viser at teatergruppen fungerer som et "literacy safe house" for henne. Ifølge Kjelaas og Hansson (2020) kan et "literacy safe house" beskrives som en sikker og likeverdig arena for språklig meningsskaping (Kjelaas & Hansson, 2020, s. 149; Canagarajah, 2017; Pratt, 1991). I en slik setting opplever Eva kanskje en større frihet fra den språkriktighetsdiskursen som ofte dominerer i det norske klasserommet. Mens det norske klasserommet kan ha fokus på korrekt språkbruk preget av enspråksideologi, kan teatergruppen gi henne rom til å uttrykke seg mer fritt og uten frykt for feil og dermed gi større rom for investering.

Senere i intervjuet bekreftet Maria at hun også hadde lært mer norsk på teaterskolen, men hun påpeker også en kompleks språksituasjon hun befinner seg i som et flerspråklig individ:

Elena: Mhm, yea, men ja, har du lyst til å lær? Du snakke jo veldig my engelsk, vil du lær norsk?
Maria: Yaaa... kind of, but like already with three languages because I have to switch so often and then I also read Norwegian so like sometimes I just completely forget which language is what (latter) because of every word I know there are multiple translations.
(hentet fra lydopptak/intervju)

I dette eksempelet peker Maria på utfordringene ved å skifte mellom flere språk og hvordan dette kan føre til forvirring når det gjelder å holde styr på hvilket ord som tilhører hvilket språk. Dette illustrerer de praktiske utfordringene og den kognitive belastningen ved å håndtere flere språk samtidig. Nyankomne ungdommer står overfor en krevende oppgave med å lære et stort antall ord for å holde tritt med jevnaldrende norsktalende medelever, samtidig som de må mestre mer avanserte og spesialiserte skoleordforråd (Kjelaas, 2022, s. 97; Cummins, 2000, s. 67). Hun antyder også at hun ikke ser det som særlig givende å lære et nytt språk, og innleder svaret sitt unnnvikende med "yeaa ... kind of, but". Hun hadde tidligere uttrykt at hun kommuniserer mest på engelsk i de fleste settingene utenfor hjemmet, og at hun er komfortabel med det. Det virker også som om hun føler at hun kan uttrykke seg tilfredsstillende på de språkene hun allerede behersker, uten behov for ytterligere tilpasninger for å delta i den aktuelle diskursen.

Maria hadde tidligere sagt at hun så på teaterarbeidet mer som en hobby. Hun beskrev teater som "fun", og valgte det fremfor andre fritidsaktiviteter som å drive med sport eller spille et instrument, for å ha noe å gjøre etter skolen og være sammen med andre. Hun har altså ikke den samme ambisjonen om en karriere innen teater som Eva. Hun er kanskje mer opptatt av andre ting i livet sitt, og derfor ser hun kanskje ikke behovet for å mestre norsk for å delta i teatermiljøet. Dermed kan det være mindre viktig for henne å bruke tid og energi på å lære det norske språket for dette formålet. Selv om en elev kan være motivert for å være med i en aktuell kontekst, kan de likevel ha liten interesse for å lære et *språk* som ikke stemmer overens med deres identitet, slik Norton (2020) påpeker.

4.2 Teaterkonteksten som myndiggjørende arena?

Elevenes posisjonering blir også påvirket av både hvordan de blir oppfattet av både instruktørene og medelevene på forhånd. Jeg har valgt å undersøke teaterskolen med myndiggjøringsperspektivet i lys av investeringsbegrepet. Sørensen og Bjørndal (2023) beskriver myndiggjøring som prosessen med å støtte mennesker i å utnytte sine egne ressurser for å ta kontroll over livene sine. Dette innebærer å fremheve deres styrker og potensiale, samtidig som man reduserer hindringer som kan føre til passivitet og maktesløshet. For å forstå instruktørenes syn på elevene og hvordan deres ressurser kan benyttes i teaterkonteksten, er det også relevant å se på hvordan instruktørene posisjonerer elevene. Dette inkluderer deres mål for elevens læring, deres syn på elevdeltakelse, og hvilke muligheter teateret kan tilby for videre utvikling. Dette gir innsikt i hva elevene har sjansen til å investere i når de deltar på teaterskolen.

For å vurdere hvordan elevene investerer i teaterskolen, er det avgjørende å se på de ulike faktorene som påvirker deres deltakelse. Jeg er spesielt interessert i å utforske kriteriene for opptak til skolen, for å kunne diskutere hvordan elevenes kulturelle bakgrunn kan påvirke hvor involverte de er i teatermiljøet.

Instruktør 1: Det var en sjans til de familiene som har ikke mulighet å komme hit den flyktninger det er andre som ikke kunne kjøpe billett og gi sjans til barna deres å forstå hva er den teater. Det er en sted, andre sted, det er utvikle dem mer og inkludere dem i samfunnet, i norsk samfunnet på noen måte. Og en av de som startet å inkludere seg på den måte, det er meg. Det er jeg som kom hit og jobbet, æ startet å bli med i norsksamfunnet mer og æ tror det er veldig stor prosjekt. Det er veldig viktig prosjekt. Det er ikke teaterskole eller det er ikke mot noen eller det er prosjekt som handler veldig stor menneskelighet betydning om, ja...
(hentet fra lydopptak/intervju)

Instruktørens kommentar pekte på en bevissthet om og et ønske om å adressere ulikheter og marginalisering i samfunnet, inkludert de som kunne oppstå på grunn av økonomiske forskjeller. Her er instruktøren inne på det Kjelaas og Dagsland (2023) trekker fram som myndiggjøring hvor de ser verdien av de iboende ressursene som mennesker har. Instruktøren ser ut til å forstå ut fra egne erfaringer at visse grupper ikke har samme tilgang til samfunnet og dets ressurser, inkludert kulturelle uttrykksformer som teater. Ved å bruke teater som et verktøy for å engasjere og inkludere disse gruppene med sine eksisterende ressurser, forsøker de å gi dem en stemme og muligheten til å delta aktivt i samfunnet.

Instruktørens kommentarer om teaterskolens omfang som et "veldig stor prosjekt", med utgangspunkt i hens egen integrering i det norske samfunnet gjennom teater, hjelper til med å kontekstualisere teaterskolens rolle som en inngang til aktiv deltakelse i samfunnet. Dette gir deltakerne en sjanse til å bli møtt på deres egne premisser, bli styrket og lære seg å delta med de ressursene de besitter. Gjennom opplevelser med myndiggjøring, kan de potensielt også få mot til å investere på andre områder.

Som tidligere diskutert i teorikapittelet, harmonerer denne tilnærmingen også med flere prinsipper innen teaterpedagogikk: Barnett (2015) fremhever Brechts praksiser som fremmer et perspektiv der enkeltpersoner skal forstå samfunnet de er en del av på egne premisser, uten å adoptere andres synspunkter. Instruktøren understreker at «Det er en sted, andre sted, det er utvikle dem mer og inkludere dem i samfunnet». Dette kan bety at det er et sted hvor deltakerne skal føle seg inkludert, hvor deres stemme og bidrag blir verdsatt i samfunnet. Den *utviklingen* instruktøren ønsker kan sees som et resultat av tilrettelegging for investering og aktiv deltakelse. Sloman (2011) argumenterer for at aktiv deltakelse i teater legger grunnlaget for sosiale endringer ved å avdekke maktubalansen og gi stemme til de marginaliserte. På lignende vis fremmet Freire (1968) ideen om å utvikle individet gjennom samarbeid, der læring og handling skjedde på egne premisser og ga muligheter for reell forandring.

Instruktøren fremhever at " Det er ikke teaterskole eller det er ikke mot noen eller det er prosjekt som handler veldig stor menneskelighet betydning om, ja ..." Dette tyder på at det ikke er snakk om en skole for å lære opp noen som sitter med makten, men heller et prosjekt som vektlegger " stor menneskelighet betydning " – dette tolker jeg kan innebære å møte mennesker som de er, forstå dem og skape felles forståelse. Dette kan sees som en måte å myndiggjøre deltakerne på, slik at de blir motivert til å investere i sin egen utvikling.

Instruktørene signaliserte fra begynnelsen av at de ønsket å etablere dette på deltakernes premisser:

Instruktør 1: Så startet vi med en pilot i (Del av et sted) det var (Navn) skole, vi lånte lokale og det var bevisst valg slik at vi skal nå ut til barn og unge som bor i dette området, som er litt underrepresentert her som publikum.
(hentet fra lydopptak/intervju)

Det som jeg fant interessant, og som ble gjentatte ganger påpekt i samtale, er deres fokus på å nå ut til et *publikum* som ofte var underrepresenterte. Vanligvis assosieres publikum med passivitet, men de ønsker ikke bare å tiltrekke seg dette passive publikummet for å se teater, men for å gjøre dem til aktive deltakere. Dette synet harmonerer med Boals (2019) ideer om frigjøring og det å ikke overføre makten til karakterene, men heller forholde seg til handlingen. Teaterskolen følger ikke nødvendigvis Boals oppskrift, og deltakerne er ikke bare med på å bestemme hva skuespillerne skal gjøre, men de er skuespillerne. Dermed er de veldig involverte i beslutningsprosessen, altså har de makt over karakterene.

Jeg la merke til at instruktørene ofte spurte elevene "hva vil dere?", der noen elever responderte mens andre ikke gjorde det. Instruktørens overordnede visjon er å oppmuntre elevene til å ha størst mulig innflytelse på prosessen. Eksempelet nedenfor er igjen hentet fra intervjuet med instruktør 1:

Elena: Fint, for ka, ka vil dåkker oppnå med teaterskolen? Målet?
Instruktør 1: Ja, det er, vi har laget et høy mål at teaterbarn bygger deres teater selvstendig uten (utydelig) mennesker, det betyr at skuespiller det er barn, dramaturger de er barn, lys og lyd det er barn som setter, organiserer de fordi det er åpnet en lys- og lydkurs og alt det blir det skal organisere eget sitt teater på barnemåte, men først det må ta litt fundal som fundal, men det er litt læring, mer erfaring med scene og gulvet og det er vår mål at barna som tenker, kan si at barna laget eget sitt teater, det er tema, det er skuespillverktøy det er alt. Det er vår høye mål.
(hentet fra lydopptak/intervju)

Dette svaret antyder at instruktørene er bevisste på å involvere barna aktivt i utviklingen av teaterstykker og bruke deres kunnskaper. Jeg har ikke mange eksempler på at elevene bidrar med egne ideer imens jeg var der, men det kan ha en sammenheng at det var relativt tidlig i prosessen og fokuset var mer på å bli kjent med de nye manusene. Prosessen starter med å lære grunnleggende teaterprinsipper og verktøy, "ta litt fundal" (kan oversettes til «å bygge et fundament»). Etter dette, ønsker instruktørene å oppmuntre barna til å ta større del i formingen av forestillingen, noe som understreker deres rolle som støttespillere. Dette synet minner om Freire (1968), som så på pedagoger som veiledere, ikke autoriteter som eier sannheten og videreformidler den til andre. Dette ble uttrykt av Instruktør 1 gjennom å si «vår mål at barna som tenker», altså at målet deres er at barna skal tenke selv og ta beslutninger. Dermed tok instruktørene ansvar i begynnelsen for å sette rammer før de kan la elevene ta mer ansvar. Slik Hegstad (2012) trekker fram, er det nødvendig med en slags struktur for å kunne være spontan. Dermed kan man si at instruktørene er med på å tilrettelegge for investering.

Instruktørene driver selve teaterskolen og har en tydelig oppgave med å utforme undervisningen, og dermed er en del av det å organisere elevene og bestemme hva deres oppgaver er. Derfor er det relevant å trekke frem hva de har sett for seg at

elevene skal lære i teaterundervisningen. Eksempelen nedenfor er hentet fra et intervju med Instruktør 1 hvor jeg stiller spørsmålet «Hva skal de lære på teaterskolen?», der svaret avdekker formålet med teaterskolen, men sier også noe om hvilke syn instruktøren har om elevene.

- Instruktør 1: Hva de skal lære? Ja, selvfølgelig det er skuespillverktøy, det er som yrke fordi jeg tror vi har fra starten tenkt og jeg hele tiden ser det samme eksempel at på en stor by du kan finne 1000 legen, men du kan bare finne 3 skuespillere, [eller]kunstnere som [er] kjent. Hvis vi kan hjelpe den by å lære noen barn for etterpå å vokse opp bli god skuespiller til (sted), det er bare en barn av alle som vi har, det betyr at vi har gjort mye. Vi vil lære dem det skuespillverktøy, vi vil lære dem om hvordan også som personlig støtte deres ideer og du har merket kanskje at vi hele tid vi spør dem «hva tenker du?» Hva? De bestemmer. De, også rekke til oss fra andre land, språket, de kan foreslå hva de vil og hele tid vi tar det på seriøst og prøve å finne balans mellom hva de vil og hva vi vil som ja. Æ tror å bestemme livet sitt, teater kan hjelpe deg med det.
- Elena: Altså å ta valg?
- Instruktør 1: Ja, å ta valg, å ta, fordi teater det er arbeid med hode, med følelser. Og begge to trenger hele tid noe støtte. Teater kan støtte hvis du lærer den teater.
(hentet fra lydopptak/intervju)

Dette eksempelet illustrerer at agendaen med teaterskolen er todelt. Ett mål er å rekruttere barn og unge til å jobbe som skuespillere i framtiden, og et annet mål er å gi dem støtte i deres personlige utvikling. Dette samsvarer med Norton (2017) sine poenger som fremhever det komplekse forholdet i investering, hvor det er viktig å øke både sosial makt (inngang til skuespilleryrket) og ta hensyn til deres identitet (støtte i personlig utvikling). Det viser altså at instruktørene ønsker å ta hensyn til begge deler på teaterskolen.

Det første målet indikerer en høy forventning til barna som deltar på kurset, og en tro på deres evne til å lykkes videre i livet. Videre betrakter instruktørene det som viktig å utvikle disse barna for samfunnets og lokalsamfunnets beste. Deres tilnærming til dette er å tilby solide skuespillerverktøy. Selv om deres overordnede mål eller visjon ikke nødvendigvis blir direkte kommunisert til barna, påvirker det likevel instruktørens holdninger og forventninger til dem. Noen av barna har også merket seg dette:

- Elena: De stiller jo ganske mye krav til dere, og det er tydelig på hva de forventer. Hva føler dere om det?
- Hans: Jeg synes det er bra, egentlig. Selv om jeg blir sliten av det. Jeg synes det er bra at de stiller krav, og at de bryr seg.
(hentet fra lydopptak/intervju)

De sa selv at det var fint «at de bryr seg», de opplevde altså en omsorg. Sicks (1958) påpeker at barns grunnleggende behov for omsorg, anerkjennelse og tilhørighet må være oppfylt for at de skal kunne utfolde seg kreativt og utvikle seg videre. Når elevene på teaterskolen opplever at de blir sett og støttet av instruktørene kan det danne et trygt grunnlag som motiverer dem til å investere ytterligere der. Denne typen omsorg kan også ses i sammenheng med Tengqvists (2007) beskrivelse av møtet med andre, der støtte og hjelp fra andre mennesker oppleves som myndiggjørende og bidrar til å oppdage muligheter man ikke tidligere hadde sett. Dette kan uttrykkes gjennom å stille krav til elevene som de ikke tidligere har blitt utfordret på. Jeg la merke til at elevene gjentatte ganger gjespet, virket slitne og ikke var helt til stede under instruksjonene, noe som førte til at instruktørene måtte mange ganger minne dem om å følge med og kom med tydelige beskjeder. Allikevel uttrykte flere av elevene i løpet av intervjuene at de

var positive til at instruktørene stilte slike krav til dem, og de er fornøyde med at de lærer så mye som de gjorde.

Instruktøren bekrefter dette målet ved å uttrykke sin hensikt om å støtte dem i å " vokse opp og bli gode skuespillere ". Som jeg var inne på i forrige analysedel, om Eva og Maria opplever seg som autentiske, likeverdige deltakere i fellesskapet eller om de blir posisjonert som underlegne, vil også ha konsekvenser for deres investering (Kjelaas & van Ommeren, 2022, s. 18). Det ser ut til at instruktørene spiller en avgjørende rolle i å hjelpe enkeltpersoner med å kultivere og realisere sine ambisjoner ved å ha tydelige forventninger om hva de tror de kan oppnå, for eksempel skuespillere, kan påvirke deres identitet når de blir støttet i å integrere seg i den sekundærdiskursen de ønsker å være en del av. For å oppnå denne opplevelsen kan det kreve en overgang fra det Gee (2012) beskriver som primærdiskurs til å forstå de nye normene og verdiene i den ønskede diskursen for å kunne være en naturlig del av den. Instruktørene gir dem konkrete verktøy og ferdigheter innen skuespill for å hjelpe dem med denne overgangen. Dette kan føre til at ungdommene føler en sterkere motivasjon til å investere i teatergruppen, da den harmoniserer med deres verdier, ønsker og reelle muligheter for personlig og kunstnerisk utvikling.

Det andre målet tar en mer abstrakt tilnærming og reflekterer en grunnleggende tro, som instruktør 1 sier: "Æ tror å bestemme livet sitt, teater kan hjelpe deg med det [selvbestemmelse]" Dette kan sees i sammenheng med det jeg skrev i teorikapittelet om Freire (1968) sin tanke om å kunne utvikle seg på egne premisser, altså å bestemme over eget liv, og videre om Boal (2019) sin ide om å bruke teater til å bli aktive deltakere. En slik tilnærming åpner for å bryte med eksisterende ideologier i samfunnet. Uttalelsen fra Instruktør 1 om at "De bestemmer. De, også rekke til oss fra andre land, språket, de kan foreslå hva de vil og hele tid vi tar det på seriøst" uttrykker en grunnleggende tro på at deltakerne bringer med seg verdifull kulturell kapital, relevante erfaringer og bakgrunner som får forme teaterforestillingen. Å gi mulighet og støtte til å forme ens eget liv, samt å øve seg på å ta egne valg og uttrykke sin mening, kan sette mennesker i en forhandlingsposisjon der de ikke er bundet av forhåndsbestemte roller. Dette gir muligheten til å forme ens egen identitet, uavhengig av hvordan andre posisjonerer oss. Denne tilnærmingen kan også knyttes til transspråkingspedagogikk, da den harmoniserer godt med en utvidet forståelse av transspråking etter Canagarajah (2018), der deltakernes literacy-erfaringer er viktige utgangspunkt og blir tatt på alvor.

4.3 Transspråking

I denne delen av analysen fokuserer jeg på språkpraksisene ved teaterskolen. Siden mange av elevene og instruktørene er flerspråklige, er det naturlig å bruke begrepet "transspråking" for å undersøke ulike aspekter ved språkbruk. Selv om jeg også berører andre dimensjoner ved teatermiljøet som er transspråklige i det øvrige, har jeg her valgt å se nærmere på verbalspråket og andre kommunikasjonsfaktorer for å få en dypere forståelse av hvordan ungdommene investerer gjennom språket sitt. Som jeg tidligere nevnte med referanse til Darwin og Norton (2015), kan de ideologiene som preger teaterskolen være vanskelige å observere, men de blir spesielt tydelige når man utforsker mulighetene som ligger i å uttrykke seg på sitt eget språk, og hvordan

deltakernes språkbruk blir behandlet. Ved å belyse disse perspektivene kan man diskutere mulighetene for investering.

4.3.1 Det verbale språket

Jeg vil først se nærmere på hvordan verbalspråket generelt ble omtalt og brukt, og hvordan transspråking kunne oppstå, for å kunne diskutere hvilke muligheter dette gir elevene for å investere i undervisningen.

Det språket som ble brukt på teaterskolen var hovedsakelig norsk: manuset var primært skrevet på norsk, og det meste av kommunikasjonen foregikk på norsk. Dette var naturlig ettersom norsk var det felles språket alle behersket til en viss grad, og de arbeidet med en forestilling som skulle fremføres for et norsk publikum. Samtidig var det tydelig innflytelse fra andre språk på flere områder, ettersom instruktørene og de fleste elevene var flerspråklige. Man kunne merke dette i setningsoppbyggingen til mange av replikkene i manuset, og noen ord var feilstavede. Instruktør 2 benyttet seg hyppig av engelske ord når hen snakket, og eleven Maria kommuniserte hovedsakelig med de andre på engelsk. Av og til kunne instruktørene også bruke elevenes morsmål for å forklare eller oppklare forskjellige situasjoner. Disse beskrivelsene viser at kommunikasjonen gikk utover bare ett språk, noe som viser at teaterkonteksten er en kontekst med mye transspråking.

Eksempelet under synes jeg illustrerer i stor grad hvilken plass som ble gitt til andre språk enn norsk i selve forestillingen. Dette eksempelet er fra en gjennomlesning der elevene ble tildelt sine roller og ble kjent med replikkene sine:

- Instruktør 2: Vi har ikke del det gresshoppene uansett. (Maria rekker opp hånden). Ja, vi har tenkt at du skal si «We don't think about that».
- Maria: Ok
- Instruktør 2: Du skal snakke norsk, men jeg tenkte det var også (Instruktør 1: Nummer 9?) Ja, du skal snakke på norsk, men jeg tror at det er morsom at vi skal ha også noen replikker på andre språk også når det passer fordi for eksempel disse gresshoppene kan si at de reiser veldig mye bort og de liker å gå i utlandet og sånt (Tar fram hånden og imiterer en sofistisert måte å gå på). Så du kan snakke litt engelsk og så bare litt mer vet, litt morsom. Ja, så du er litt mer internasjonal gresshoppe (Maria ler litt) Så det passer bra her. Kanskje i andre, andre ehm kanskje vi skal ha litt russisk også. For eksempel Eva, du kan snakke også litt på ditt eget språk har jeg tenkt på en annen scene. (Eva: Ja!(smiler))... og norsk (Eva: Ok) men kanskje noen setninger eller ord når det passer. Mm? (Barna nikker).
(hentet fra lydopptak/øving)

Det første som ble påpekt var at Maria skulle snakke norsk i forestillingen, akkurat som alle de andre. Dette er en av mange lignende situasjoner som viser en spenning mellom bruken av norsk og tendensen til transspråking beskrevet over. Selv om norsk virker å ha en dominerende posisjon, i kraft av å være teaterforestillingspråket, varierer posisjonen også litt fra situasjon til situasjon.

I eksempelet over blir det nevnt at engelsk og andre språk skulle brukes "når det passet", noe som tyder på at språkene kanskje primært er estetiske innslag i forestillingen. I dette tilfellet skulle bruk av engelsk understreke karakterens internasjonale natur og dermed være et uttrykk for hennes internasjonale identitet. Dette var en strategi som var ment å appellere til publikum og derfor ble posisjonert som symbolsk kapital – et begrep som Bourdieu (1987) brukte for å beskrive noe som blir

anerkjent og oppfattet som legitimt. Denne tilnærmingen viser også at bruk av ulike språk åpnet for utviklingen av komplekse karakterer. I sitatet ovenfor, omfavner begrepet "internasjonal" en bred beskrivelse av en karakter, og språk kan være et slikt konkret verktøy for å skape karakteren, og dermed også en ressurs i denne sammenhengen.

Handlingen i seg selv, der instruktørene uttrykte "du kan snakke også litt på ditt eget språk", viser en interesse for elevenes språk og en vilje til å inkludere det i forestillingen, noe som signaliserte til elevene at deres språk ble ansett som en ressurs. Som Kjelaas og Dagsland (2023) påpeker, kan effekten av transspråking i slike situasjoner være myndiggjørende.

Instruktørens anerkjennelse av alle språkene de kan, kan påvirke elevenes identitet, og Evas respons (sier "Ja" og smiler) indikerer at dette er en posisjon hun ønsker å innta. Samtidig viser instruktørene at de kjenner elevene og er klar over hvilke språk de er mest komfortable med å bruke, og gir dermed elevene erfaring med og åpner for å transspråke. Å være åpen som instruktør og signalisere til elevene at man ser dem, kan legge grunnlaget for videre bruk av transspråking. Dette understreker også viktigheten av læreren som en støttespiller, slik Freire (1968) påpekte, ved å observere, kommunisere og veilede elevene ut fra deres individuelle behov.

Eksempelet kan dermed peke på at instruktørene utfordrer «enspråksideologien» i teaterarbeidet som går ut på at det er norsk som er normen, slik Kjelaas og Dagsland (2023) påpeker. I arbeidet jobber de på en måte der andre språk får en naturlig plass, slik at de ikke oppfattes som så avvikende. Her praktiserer instruktørene en tilnærming som motvirker en språkideologi som kun ser på majoritetsspråket som aktuelt. Som Freire (1968) bemerker, utfordrer handlinger maktstrukturene og kan bidra til å endre den etablerte dynamikken.

Selv om det virker positivt for Eva og Maria å kunne bruke sine språk, siden de smiler og nikker aktivt, er det ikke alle elevene som opplever det like naturlig å ta i bruk hele sitt språkrepertoar. I et intervju spurte jeg eleven David, som også kan flere språk, om hans erfaringer med bruk av andre språk enn norsk i teaterkonteksten:

- Elena: Enn på teater, bruker dere noen av de språkene, andre språkene enn norsk her, som dåkker kan?
- David: Æ snakke jo noen ganger engelsk, og så måtte æ si en sånn setning på arabisk en gang, i en scene.
- Elena: Ja, ka tenkt du om det, da?
- David: Det var ikke så ille. (trekker på skuldrene)
- Elena: Nei? Hvorfor skulle du gjøre det?
- David: Det var bare, jeg tror det var sånn tegneserie, eller noe sånt.
- Elena: Ja.
- David: Så, ja, æ vet ikke. Instruktør 1 sa bare at æ sku.
(hentet fra lydoptak /intervju)

Kommentaren «Ikke så ille» viser at David i utgangspunktet tenkte at de var «ille», eller ikke opplevde det som positivt å snakke arabisk. Med å trekke på skulderen signaliserte han at dette er heller ikke noe han tenkte noe særlig over. Han bare snakket på arabisk uten å helt skjønne hvorfor han gjorde det: «Så, ja, æ vet ikke. Instruktør 1 sa bare at æ sku». Fra tidligere eksempler har det kommet fram at norsk er det språket som dominerer i en del situasjoner, og at instruktørene aktivt prøver å ta inn andre språk. Når man fokuserer på forskjeller og ikke likheter, kan man bidra til å skape det Kirsten

Lauritsen (2011) kaller en *eksotifisering*, altså å opprettholde en kulturell distanse og et potensial for å holde det norske som "det normale" (Lauritsen, 2011, s. 62). I eksempelet sa eleven at han ikke visste hvorfor han skulle bruke sitt eget språk, og det virket ikke som om det hadde verken positiv eller negativ innvirkning på opplevelsen hans. Å inkludere elevens språk virket ikke å tilføre noe meningsfullt for denne eleven.

Som Darwin og Norton (2015) trekker fram, kan identitet bli formet av både indre ønsker og ytre påvirkninger. Individuelle ønsker varierte, så selv de samme handlingene kan påvirke ulike individer på forskjellige måter. For eksempel, da Maria og Eva ble bedt om å bruke sine språk, kan de ha følt seg anerkjent, mens David, som hovedsakelig kommuniserte på norsk, kan ha opplevd det som unaturlig. Dette kan ha ført til at David følte seg posisjonert på en måte han ikke ønsket, noe som potensielt kunne redusere hans motivasjon til å investere i denne konteksten. Heggstad (2012) understreker viktigheten av trygghet og dialog i gruppen for at teatervirksomheten skal lykkes, og han trekker også fram at dette innebærer tilpasninger etter individuelle ønsker.

4.3.2 Semiotiske ressurser som inngang til deltakelse og investering

I mange tilfeller, spesielt når de var på scenen og mellom replikkene ble det tatt i bruk ulike semiotiske ressurser som kroppsspråk, ansiktsuttrykk, stemmebruk, bruk av imaginære rekvisitter (de hadde enda ikke fått på plass det da jeg så på), og bruk av sang, dans og musikk. Som jeg har vært inne på i teoridelen, inkluderer jeg også slike semiotiske uttrykk som del av transspråkingsbegrepet (Canagarajah, 2018, s. 31). I eksempelet nedenfor leste instruktøren sceneanvisningen til en scene de skulle gjennomføre, og elevene gjorde det instruktøren sa parallelt. I denne scenen skulle alle være gresshopper som skulle kose seg, spise og håne de arbeidende maurene. Alle skulle alltid lage en karakteristisk sss- lyd.

Instruktør 2: (Elevene lager en sss- lyd, instruktør leser) De har med seg instrumenter og de spiller musikk, mens de går opp på scenen dansende. Husk å si sss- sss. De sitter rundt osten og spiser sammen og de koser seg. Og tenk nå at dere flir og ler høyt fordi dere gjør narr av maurene, ikke sant?
(hentet fra lydopptak /øving)

Det var flere eksempler på karakterarbeid hvor det ikke bare var det som ble sagt som var avgjørende, men også hvordan det ble formidlet som ble verdsatt. Gjennom disse øvelsene ble ulike teknikker for å uttrykke følelser uten å bruke ord utforsket, med spesiell vekt på kroppsspråk og alle elevene i eksempelet ovenfor kunne danse, gå og smile slik de tenkte var passende. Denne tilnærmingen gjenspeiler det Sicks (1952) understreker i "Creative Dramatics" om at slike øvelser bidrar til deltakernes utvikling ved å møte barnas behov gjennom å gi dem verktøy for utforskning og vekst.

Disse semiotiske ressursene, eller som Leeuwen (2005) også sier, disse *ressursene for å skape mening* ga elevene muligheten til å øve videre på å bruke fantasien og sette seg inn i helt nye roller og situasjoner. Dette, som Darwin og Norton (2015) påpeker, kan bidra til å omforme ens virkelighet i tråd med individuelle ønsker, og gir dermed elevene flere muligheter til å posisjonere seg slik de selv ønsker i ulike kontekster. Samtidig som man øver på å bruke fantasien for å forme ens egen virkelighet, trener man også på å forestille seg hvordan andre opplever verdenen og hvordan man selv blir plassert i forhold til dem. Et eksempel på dette kommer fra en oppstartsøvelse i en undervisning

der deltakerne raskt skiftet roller og ble ulike karakterer som instruktørene beskrev, for eksempel: "vær en veldig gammel dame på vei til butikken"

Instruktør 2: Og vi prøver det med de skoene, forskjellige sko. For i forestillingen dere skal være forskjellige karakterer hele tiden.

(...)

Instruktør 2: Det er viktig å finne bevegelse for en karakter, så disse dyrene som dere skal leke går ikke som vanlig mennesker, dere må finne måter, kanskje et dyr eh beveger mer armene, en dyr beveger mer den høyre foten eller en dyr går med veldig fort bevegelse eller sakte eller går med hode slik hele tiden, noe som er unaturlig for mennesker. Skal vi prøve å gå med fire forskjellige måter? Ja så første måte er kanskje det som Instruktør 1 sa, at det er store, sterke vind, hvordan en sterk vinden kan påvirke bevegelsen? La oss gå, med sterk vind som kommer gjennom kroppen deres gjennom armene. En, to, tre.
(hentet fra lydoptak /øving)

I manusarbeid var replikkene forhåndsbestemte, og det var gjennom stemmebruk og kroppsspråk at elevene virkelig kunne formidle følelser og intensjoner og vekke karakterene til liv. Som Wedin, Rosén og Hennius (2018) påpeker, gir bruk av ulike kommunikasjonsformer oss muligheten til å forstå hverandre bedre. Ved å utnytte semiotiske ressurser kan elevene vise hverandre hva de tenker og føler på en kroppslig måte, noe som kan bidra til en bedre forståelse av det vi prøver å kommunisere.

I eksempelet over øvde elevene bokstavelig talt på å sette seg i andres sko. Dette var kun en introduksjon til øvelsen, men videre byttet de på å være ulike karakterer. Instruktøren påpekte viktigheten av denne øvelsen siden elevene stadig skulle bytte på å være forskjellige karakterer. Dette understreker teaterets fellesskapsaspekt, slik også Sicks (1958) argumenterer for, der samarbeid og utforskning er nøkkelen til å forstå andres tanker og følelser bedre, og til å lære å være empatiske og forståelsesfulle. Et slikt samarbeid kan danne grunnlaget for et sterkt fellesskap innad i gruppen, som gir rom for å respektere andres ulikheter og muligheten til å investere og transspråke på forskjellige måter.

På teaterskolen ble det også lagt stor vekt på å utforske dyriske karakterer. " Det er viktig å finne bevegelse for en karakter, så disse dyrene som dere skal leke går ikke som vanlig mennesker," ble det påpekt i eksempelet over. Valget om å bruke dyr så mye i forestillingen illustrerer også transspråking, ettersom instruktørene var bevisste på at dyrs egenskaper er gjenkjennelige for mange og lett å ta etter. Dette ga dem også muligheten til å inkludere flere måter å formidle på og utnytte dyrenes egenskaper som virkemidler. Dette var også grunnen til at instruktørene valgte å basere forestillingen på Æsops fabler.

4.3.3 Transkulturell praksis

Som påpekt av Lee & Canagarajah (2019), utgjør transkulturelle praksiser en sentral del av transspråking. Dette konseptet handler om å ta hensyn til en persons samlede kunnskapsgrunnlag og erfaringer for å bedre forstå deres språkforståelse. Dette perspektivet kan også knyttes til investeringsbegrepet da det gir elevene muligheten til å inkludere ulike kulturelle og erfaringsmessige perspektiver for å investere med alle ressursene de har.

Æsops fabler som blir brukt i forestillingen, har sin opprinnelse fra den greske antikken. Instruktørene på teaterskolen mener at disse fablene er velkjente stykker med røtter i ulike kulturer, noe som gjør dem gjenkjennelige for mange. De fleste elevene hadde hørt om flere av fablene fra før. Dette valget kan også forstås i lys av transspråking eller transkulturell praksis, som beskrevet av Lee og Canagarajah (2019). Transkulturell praksis innebærer å plassere seg selv i grensesnittet mellom ulike sosiale områder og å trekke fram verdier og praksiser fra ulike kulturer for å kontinuerlig rekonstruere ens identitet og sosiale tilhørighet (Lee & Canagarajah, 2019). Dette viser et ønske fra instruktørene om å fange opp et bredt spekter av elevenes kulturelle kapital og inkludere tekster som strekker seg spesielt utover Europa. For eksempel ble ikke "Asbjørnsen og Moe" valgt, da disse tekstene primært vektlegger norske historier. Det er naturlig å tenke, da mange av elevenes foreldre er førstegenerasjonsinnvandrere, at disse historiene ikke er en like integrert del av deres oppvekst og heller ikke er en naturlig del av deres kulturelle kapital.

Æsops fabler er kjent for å inneholde moralske budskap som kan utforskes, og valget ga instruktørene muligheten til å bygge videre på Brechts konsept, som Barnett (2015) påpeker at ved å bruke kjente stykker og gjenkjennelige karakterer for å utfordre det eksisterende samfunnsbildet. Dette kan knyttes til «transkulturell praksis» siden de har universelle budskap som kan resonere på tvers av kulturelle bakgrunner. Allerede i begynnelsen av prosessen, da elevene ble kjent med karakterene og tekstene, stilte instruktørene spørsmål som "Hvorfor gjør karakteren slik?" for å få elevene til å reflektere over valgene som ble tatt. Ved å fortsette med Brechts teori, som fokuserer på å bruke realistiske elementer på scenen for å avdekke oversette sannheter, kan det minne om «Participatory theater» som innebærer å identifisere bekymringsfulle temaer, analysere dem sammen og tenke på hvordan forandring, spesielt transformasjonen av maktforholdene, kan skje, som Sloman (2011) påpeker. Dette viser oss at denne konteksten kan invitere ungdommene til å utfordre eksisterende maktforhold og ideologier, noe som kan være et argument for å ønske å investere.

Som nevnt tidligere, ble ikke elevenes andre språk primært brukt til å formidle noe til andre, altså som en del av forestillingen, men det kunne bli tatt i bruk som en naturlig del av prosessen. Flere ganger observerte jeg kommunikasjon mellom instruktørene på elevenes morsmål. Det følgende eksempelet er hentet fra en kontekst der elevene øvde seg på å formidle følelser i replikker der alle skulle si det samme etter tur, med trykk på forskjellige ord for å kjenne hvordan betydningen kunne endre seg i samme setning. Frasen de tok utgangspunkt i var «Det var en gang».

Eva: Det var en gang.
Instruktør 1: Kan du si det på russisk og ta følelser med?
Eva: Ok. «Det var en gang» (på russisk)
Instruktør 1: Ja, men si det tydeligere mer.
Eva: «Det var en gang» (på russisk)
Instruktør 1: Ja, du føler den følelse nå?
Eva: Ja
Instruktør 1: Ja, ok.
(hentet fra lydopptak /øving)

Eva hadde tidligere gjentatt frasen flere ganger på norsk, helt til instruktøren ba henne om å si den på sitt morsmål og spurte: "Ja, føler du den følelsen nå?". Wold (2019) hevder at ord ikke bare kan forstås intellektuelt; de har også en emosjonell komponent. Dette innebærer at ord ikke bare kan beskrives ut fra deres objektive egenskaper, men

også består av tanker og følelser (Wold, 2019, s. 201). Dermed kan det være at med de norske merkelappene på "det var en gang" ikke vekket noen tilknytning eller assosiasjoner hos Eva, men at hun opplevde det annerledes å si det på russisk. Kanskje vekket det følelser fra hennes egen oppvekst og tidligere erfaringer siden hun fikk til å si replikken med større engasjement. Disse følelsene ble senere brukt til å overføre dem til den norske "Det var en gang». Dette er i samsvar med en transkulturell praksis, som Lee & Canagarajah (2019) påpeker handler om å koble på elevenes eksisterende kulturelle forståelse inn i nye sammenhenger, også når det handler om å avklare begrepsforståelse.

Dette eksempelet illustrerer igjen hvordan språket (i utvidet forstand) kan være en ressurs, i dette tilfellet en ressurs som handler om å føle noe. Det virker som om instruktørene anerkjenner hele elevens språkrepertoar og gir inntrykk av at de forstår at elevene kan mer enn bare det de klarer å uttrykke på norsk. Dermed tilrettelegger de for deltakelse basert på elevenes individuelle behov og uttrykksmåter. Dette er i tråd med Freires (1968) tanker om å hjelpe mennesker med å formidle tanker de bærer på, selv om de finner det vanskelig å uttrykke dem. En slik tilnærming kan bidra til å fremme en mer åpen og kreativ utvikling hos elevene. Det vil si en åpning for elevers deltakelse, og også en større mulighet for å investere.

4.4 Teaterskolen som eksempel på «frigjørende teater»?

Som jeg tidligere har påpekt i andre eksempler, fremstår teaterskolen som et åpent rom der ens eksisterende identitet ikke nødvendigvis begrenser muligheten til å utforske hvem man kan være og ta egne valg. Dette harmonerer godt med Boals (2019) tanker om frigjørende teater og andre pedagogers syn på hvordan teater kan støtte elevers selvutvikling. Dette illustreres tydelig i det neste eksempelet, hvor instruktør 1 fortalte om tidligere elevers erfaringer ved teaterskolen:

Elena: Ja. Koffer? Ka e det dem ska opplev gjennom det her?
Instruktør 1: Mye. På starten for eksempel æ hørt noen tilbakemelding fra barn eh noen av de sa når vi var på (sted) «vi har vokst her». De mente på teaterskolen
Elena: Altså, personlig?
Instruktør 1: Personlig, deres karakter har lært mye og overrasket seg selv at de kan gjøre, de kan bli skuespillere, vi kan møte publikum og det er utfordrende, ikke alle barna kan gjøre det.
(hentet fra lydopptak /intervju)

Ordet "overrasket" er interessant her, for det indikerer en endring i deres selvoppfatning om hva de tidligere trodde de var i stand til, og hva de faktisk opplevde å oppnå på teaterskolen. De beskriver dette som å "vokse", og det gir en sterk indikasjon på den personlige utviklingen de har gjennomgått. I investeringsmodellen til Darvin og Norton (2015) finner man begrepet affordances/perceived benefits (på norsk: handlingsmuligheter/oppfattede fordeler) i krysningspunktet mellom identitet og kapital. Instruktørens oppfatning i eksempelet over er at en del elever oppfatter at de kan bli skuespillere, møte publikum, og at de har fått tydelige fordeler i forhold til andre: "ikke alle barna kan gjøre det".

Eva og Maria er også inne på lignende dimensjoner ved teaterkonteksten. Utdraget under er hentet fra da jeg spurte Eva og Maria om de lærer noe på teaterskolen som de kan dra

nytte av i livet, svarte de også på hvordan de opplever det å være en del av teaterskolen:

Eva: Eh, bli litt fri
Elena: Bli litt fri?
Eva: Ja
Elena: Ka mene du med fri?
Eva: Som alle mennesker tenke «åh, hva tenker han om meg? Å nei jeg må sitte bli rolig og ikke snakke nå». Og når du er fri du ikke tenker om noen andre, du bare gjør ka du vil, samme som i spilling, hvis du bli tenker «Åh, ka tenke han, åh ka tenke han om meg?» så du blir veldig dårlig.
Elena: Ja
Maria: The group here can be more free, be like
Eva: Ja
Maria: Like we know the other have some thing like "that person is weird for doing that", we all do that kind of stuff here
(hentet fra lydopptak /intervju)

Både i dette eksempelet og gjentatte ganger i løpet av intervjuet ble ordet "fri" brukt og assosiert med muligheten til å bruke fantasien uten frykt for å bli dømt av andre. Dette tolker jeg som at undervisningen gir dem en mulighet til å øve på å bryte ut av det som blir forventet av dem, noe som kan være vanskelig å gjøre ellers, for så å ta med seg disse holdningene ut av rommet. Evas uttalelse kan også sees i sammenheng med Brechts (Barnett, 2015) teori om å utfordre samfunnets etablerte rammer gjennom ulike roller og lære noe nytt: «Som alle mennesker tenke «åh, hva tenker han om meg? Å nei jeg må sitte bli rolig og ikke snakke nå». Og når du er fri du ikke tenker om noen andre, du bare gjør ka du vil». Dette kan bidra til personlig vekst og en dypere forståelse av seg selv og sin plass i samfunnet. Gjennom teateret får de ikke bare en arena for kreativ utfoldelse, men også en trygg plass hvor de kan utfordre og redefinere sine egne grenser og oppfatninger.

Deres svar sier også om betydningen av fellesskapet de var en del av, som beskrevet av Maria; "the group here can be more free" og "we all do that kind of stuff here". Som tidligere nevnt om Freires pedagogikk, handler dette om å samarbeide med andre for å tilpasse omgivelsene i tråd med ens egne behov og ekte natur (Berkaak, 2003). Å være en del av et fellesskap med jevnaldrende kan bidra til å styrke gruppen, eller den følelsen av frihet som også Sicks (1958) fremhever. I slike settinger får barn muligheten til å uttrykke seg fritt og få anerkjennelse fra sine jevnaldrende gjennom diskusjoner, planlegging og lek. Sicks (1958) fremhever at denne formen for aktivitet fremmer også positive sosiale holdninger og relasjoner blant barna, ettersom de gjennom kommunikasjon av tanker og følelser i gruppeopplevelser lærer å være empatisk og forståelsesfulle mot hverandre. Dermed kan de oppleve å føle seg frie, møtt og forstått av de andre.

I neste eksempel fra intervjuet påpeker elevene at de både har muligheten til å utforske ulike roller og situasjoner gjennom teater, samtidig som de også bidrar til å skape noe. Dette virker som noe elevene oppfattet som viktig, da de smilte mer og virket mer engasjerte når de snakket om det.

Elena: Ok, men hva, koffer liker dåkker teateret? Why do you like the theater acting or this kind of universe?
Eva: Se på teateret eller bli inn I teateret?
Elena: Å vær, altså jobb med teater og vær en del av det.

Eva: Eh, fordi det er veldig kult, det er en del av kunst, eh fordi du viser som en mann som har bøker og leser bøker og du som en bilde på denne bøker som viser hva skjedd der! Så du kan spille mange ting, du kan spille mange som eeh nei jeg vet ikke denne ord

Elena: Ja men du kan prøv på...

Eva: Mange fortellinger! Du kan fortell

Elena: Ja, det e mange historia som man kan fortelle

Eva: Ja, mange historier , sant. Som en bilde på en bøker som spilles til andre og du kan se og også se kordan ser ut din fortell i dine hode [Som når man skaper seg bilder i hodet mens man leser bøker, gir teateret mulighet til å skape disse bildene i virkeligheten].

Student: Ok, sånn at du kan skap veldig mye?

Eva: Ja

Elena: Ja

Maria: You can create a story and be part of that story. Like as another person you can be someone else than yourself that 's also very cool and it also has like dancing sometimes and music and singing in it. So you can do a lot actually, it 's so much freedom that you have.
(hentet fra lydoppakt/intervju)

Som påpekt av Darwin og Norton (2015), gir forestillingsevne individer muligheten til å omforme virkeligheten i tråd med deres ønsker. For disse elevene er teateret en konkret måte å "se kordan ser ut din fortell i dine hode". Dette tolker jeg som at teateret ikke bare handler om å fremføre andres historier, men også om å skape og delta i sine egne. Med utgangspunkt i Darwin og Nortons (2015) investeringsmodell, ser jeg dette som en mulighet til å frigjøre seg fra det de kaller "systematic patterns of control», hvor overordnede ideologier og kulturellkapital bestemmer hvilken makt man skal ha. Ved å spille ut sine egne historier på teaterscenen, tar Eva og Maria kontroll over sine egne narrativer og uttrykker seg på egne vilkår. Dette blir tydelig uttrykt av Maria når hun sier: «You can create a story and be part of that story». Jeg har valgt dette sitatet som tittelen på oppgaven min, da det i stor grad oppsummerer hvordan investeringen kan komme til uttrykk på teaterskolen. Når hun sier «you can create», viser hun at individer har muligheten til å skape noe eget. Videre sier hun «be part of that story», noe som indikerer at man kan tilhøre noe man selv har skapt og potensielt finner meningsfullt. Dette gir dem muligheten til å posisjonere seg ut fra egne oppfatninger og uttrykke seg, og åpner dermed for å involvere seg og investere på egne premisser.

Siden jeg var til stede i begynnelsen av prosessen da de fortsatt ble kjent med stykket og de jobbet med å legge de nevnte rammene for større medvirkning fra ungdommene, var det få tilfeller der barna var aktivt med å bestemme. Likevel vil jeg fremheve ett spesielt tilfelle. Dette er et eksempel hentet fra en gang der barna var lite motiverte under øvingen. Instruktøren valgte underveis å endre tilnærmingen ved å gi elevene i oppgave å lage sin egen vri av den originale historien de skulle sette opp: "Gutten som ropte ulv, ulv". I denne nye tilnærmingen fikk mange elever muligheten til å bytte på å være regissører. Det som følger er et utdrag fra en situasjon der Eva skulle registrere:

Eva: Og så, du (Hans), du blir landsbygg og alle dåkker bare blir veldig, veldig gammel. Ulv- gammel, gjetergutt – gammel, og du (Hans) også blir veldig, veldig gammel. Ja, og dåkker bare, ja som situasjoner som vi spiller, men alle blir gammel.

(...)

Hanna (gjetergutt): Uuuulv, uuulv (langsomt med knirkende stemme. Alle ler mye. Gjetergutten fortsetter å si «ulv», og elevene ler enda mer).

(...)

Ukjent: Æ grin så my æ må flir
(hentet fra lydopptak /øving)

I denne situasjonen bestemte Eva at de skulle spille ut den samme scenen som i manus, men med alle karakterene som veldig gamle. Dette førte til at elevene endret måten de brukte kroppen på og hvordan de responderte på hverandre; for eksempel ble ropet "ulv, ulv" gjentatt lenge uten at noen klarte å høre det. Denne episoden illustrerer hvordan instruktørens beslutning om å endre tilnærmingen i en mer elev-medvirkende retning resulterte i økt engasjement blant elevene. Ved å gi dem ansvar for å forme sin egen versjon av historien og rotere i rollen som regissører, ble elevene umiddelbart involverte og motiverte, og de lo mye. Det var tydelig at elevene ønsket å investere, bidra med egne ideer og se sine forestillinger bli realisert.

Dette unike tilfellet ga verdifulle innblikk i hvordan deltakerne kan motiveres til videre engasjement og markerte begynnelsen på en utforskning av ulike temaer. Til tross for at det første steget var enkelt og humoristisk, åpnet det veien for gradvis utforskning og uttrykkelse av egne meninger. Som Sicks (1958) påpeker, i leken med historiske konflikter, opplever deltakerne både oppturer og nedturer, noe som hjelper dem å håndtere følelser på en sunn måte. Dette illustrerer hvordan teater kan være et verktøy for sosial utvikling, hvor deltakerne kan utforske og uttrykke seg selv. Det fungerte også som en inngang til å bruke metoder fra både "Participatory theater of immigrants" og "Creative dramatics", som legger vekt på at barn skal kunne utfolde seg.

5 Oppsummerende diskusjon: Hvordan kommer elevenes investering til uttrykk gjennom teaterkonteksten?

I forrige kapittel analyserte og diskuterte jeg funnene knyttet til problemstillingen som lyder: *Hvordan investerer ungdommer med norsk som andrespråk i en teaterkontekst?* I dette kapittelet vil jeg løfte noen av disse funnene gjennom en oppsummerende diskusjon, for å kunne besvare problemstillingen og diskutere hvilke implikasjoner dette kan ha for norsklærerens undervisningspraksis i mangfoldige klasserom.

Viktige faktorer som bidrar til elevenes investering, er at teaterkonteksten åpner for inkludering av mange språklige ressurser som elevene er komfortable med. På grunn av teaterets premisser og arbeidet med å skape en kompleks forestilling, blir bruken av semiotiske ressurser svært synlig og nødvendig, og transspråking kan oppstå naturlig. Denne språklige friheten, kombinert med å gjøre «all kinds of stuff», som beskrevet av Maria, oppleves som befriende for noen av elevene. Teateret blir et sted de ønsker å være, hvor de kan bruke alle sine språklige ferdigheter til å uttrykke seg sammen med andre som følger de samme normene. Dermed er det å skape det Kjelaas og Hansson (2020) beskriver som et «literacy safe house» også en forutsetning for at elevene skal kunne investere. Dette innebærer å etablere et fellesskap over tid, hvor alle er innforstått med hvordan denne diskursen foregår og opplever det som trygt å være der, noe som også kan være gjeldende i skolen. Med Gee (2012) sin forklaring om diskurs, kan denne tryggheten innebære et fellesskap hvor elevene kan identifisere seg med diskursen de er en del av.

For å kunne delta i denne diskursen har instruktørene vist eksempler på hvordan de har koblet elevenes primærdiskurs og sekundærdiskurs, som beskrevet av Gee (2012). De har gjort dette ved å bli kjent med elevene, oppsøke dem i deres lokalmiljøer, forstå deres kulturelle bakgrunn og språk, og bruke referanser elevene kjenner til i form av

tekster. De finner ut hvilke ressurser elevene har, for eksempel ved å involvere instrumenter som elevene føler de mestrer eller hvilke historier de har kjennskap til. Basert på analysen har jeg mye grunnlag for å kunne si at instruktørene tar elevene på alvor, tar deres erfaringer på alvor, og myndiggjør dem – dette er kanskje noe av hovedgrunnen til at ungdommene investerer i teaterkonteksten, og grunnen til at Maria kan si at "You can create a story and be part of that story".

Det at instruktørene selv er tospråklige kan være av betydning for å kunne kommunisere med elevene på et språk de forstår og sikre deres deltakelse og involvering. Siden de også har innvandringsbakgrunn, tar de med seg erfaringer om hvordan de selv ønsker å bli behandlet av storsamfunnet, og behandler sine elever basert på dette i teaterkonteksten, og tilbyr en kontekst elevene kan identifisere seg med. Dette uttrykte Instruktør 1 ved å si: «Og en av de som startet å inkludere seg på den måten, det er meg.» Ifølge Darwin og Norton (2015) kan slike muligheter bryte med etablerte samfunnsrammer og ideologier som ofte favoriserer majoritetskulturen. For pedagoger uten slik førstehåndserfaring kan dette kreve en ekstra innsats for å forstå hva det innebærer å ha en kultur som deles med færre, og forsøke å integrere seg i majoritetskulturen. Darwin og Nortons (2015) investeringsbegrep kan være et nyttig verktøy for lærere. De kan stille seg selv spørsmål som: Hvilke språk preger undervisningen min? Forstår elevene referansene jeg bruker? Er verdiene jeg presenterer meningsfulle for elevene? Dette er eksempler på spørsmål som kan hjelpe lærere med å unngå å ta elevenes perspektiv for gitt. Ved å være nysgjerrige og forsøke å forstå hverandre, kan undervisningen bli mer meningsfull for elevene.

Ut fra analysen, ser jeg også at elevenes investering kan komme til uttrykk på forskjellige måter og i ulik grad, avhengig av deres ønsker. Ikke alle elevene på teaterskolen ønsker å bli skuespillere, men de som har et ønske om å bli det, som for eksempel Eva, viser et spesielt engasjement i teateret siden de får konkrete verktøy og reelle muligheter til å utvikle seg i den retningen de ønsker. Ifølge Darwin og Norton (2015) kalles dette «affordance», der man investerer i settinger som gir dem noe verdifullt tilbake (s. 45). Også elever som ikke deler interessen og ønsket om å bli skuespillere ser nytteverdien av å lære språk gjennom teater og at teateret kan hjelpe dem med å bryte barrierer for å snakke i andre kontekster også. De fleste barna har gjennom intervjuer nevnt at teater har hjulpet dem med å snakke mer på skolen og at de mestrer i større grad det å holde presentasjoner. Altså har teaterøvelser gitt de øving i å mestre andre arenaer i livet. For lærere viser dette viktigheten av å bygge gode relasjoner og forstå elevenes interesser og behov. Selv om teater kanskje ikke appellerer til alle, kan det være til nytte for noen og være relevant i visse perioder. Videre kan det å kjenne til elevenes karriereambisjoner, for eksempel å bli sykepleier, og fokusere på relevant vokabular, være enkelt, men betydningsfullt for elevene. Hvis noen ønsker å bli journalist, kan man øve på å skrive reportasjer til fordel for andre tekster. Lærere kan også identifisere områder der elevene trenger ekstra støtte og hjelpe de, slik at de kan bli mer selvsikre. Dette kan bidra til å gjøre undervisningen mer relevant og meningsfull for hver enkelt elev.

«De fleste lærerne som underviser i norsk som andrespråk mangler særskilt kompetanse til å undervise i faget, og mange lærere etterspør mer kompetanse i norsk som andrespråk» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Min studie viser hvordan det tas hensyn til inkluderingsbegrepet gjennom bruk av teater og drama som metodikk i klasserommet, og kan bli sett på som et perspektiv lærerne kan vurdere å inkludere i arbeid med norsk

som andrespråk. Flere aspekter fra teaterskolen kan integreres i undervisningen uten at det innebærer å sette opp hele forestillinger siden det kan være ressurskrevende. Dette kan for eksempel omfatte arbeid med en variasjon av tekster, der elevene bidrar til å tilpasse manus og utvikle og tolke karakterer. De kan også lage kulisser og rekvisitter, samt bruke lys, slik at elevene får uttrykt seg gjennom foretrukne semiotiske ressurser slik at flest mulig deltar. Gjennom dette arbeidet kan man fremme inkluderende miljøer der anerkjennelse gis og hvor det er rom for å eksperimentere uten frykt for å bli dømt. Den kreative prosessen åpner for flere muligheter og forslag uten en fasit, noe Tengqvist (2007) beskriver som myndiggjørende, og som gir elevene muligheten til å skape noe sammen i et meningsfullt fellesskap. Gjennom slikt arbeid får lærerne konkrete verktøy de kan ta i bruk i undervisningen.

Instruktørens tilnærming på denne teaterskolen kan sies å være noe mer restriktiv sammenlignet med andre teorier som oppfordrer til full deltakelse og autonomi. Maria trekker for eksempel fram erfaringer med en tidligere teaterskole i et annet land, hvor hun oppfattet at instruktørene i større grad spurte «What do you want?». Ifølge Siks (1958) er leken sentral i Creative dramatics, der manus ikke er nødvendig, og elevene opplever anerkjennelse gjennom lek og samhandling. På den andre siden peker teorier som Freire (1968) på viktigheten av aktiv støtte fra pedagoger som hjelper elevene med å reflektere. Ved denne teaterskolen lar instruktørene elevene bidra både med egne meninger samtidig som de har klare forventninger og krav til hva elevene skal gjøre. Dette tolker jeg som myndiggjørende og noe som bidrar til investering; Instruktørene gir elevene muligheten til å bruke sine ressurser og være involverte i beslutningsprosessen (myndiggjørende), samtidig som de veileder og strukturerer for at samspillet skal fungere og temaene oppfattes som meningsfulle. Altså skaper en arena som flere kan identifisere seg med og ønske å være en del av (Darvin & Norton, 2015, s. 45). Denne balansen kan også tas hensyn til i skolen. Instruktørens tilstedeværelse oppfattes som viktig og støttefull, i motsetning til om de hadde gitt elevene helt frie tøyler uten veiledning. Investeringen kommer til uttrykk gjennom at elevene tar sine oppgaver på alvor, ønsker å identifisere seg med denne konteksten, og legger inn en innsats for å få det til: møter opp på øvingene, lærer seg manus og arbeider aktivt med å forme sine egne karakterer.

Avsluttende vil jeg si at oppgaven min peker på at teaterkonteksten kan være en arena hvor elevene investerer, da det naturlig åpner opp for transspråklige praksiser etter Canagarajahs (2018) definisjon, som tilrettelegger for at flest mulig kan delta. Samtidig har analysen min vist at instruktørens tro på at elevene kan lykkes, samt deres tilrettelegging, kan ha størst betydning for elevenes investering. Dermed kan man ikke konkludere med at kun teaterkontekster i seg selv åpner for gode investeringsmuligheter, men at denne skapende praksisen tilbyr viktige muligheter så lenge pedagogene tar hensyn til hvem elevene er, og har et ønske om å myndiggjøre elevene for at de skal ønske å investere i slike kontekster.

Litteratur

- Askheim, O. P. (2007). Kapittel 2 Empowerment- ulike tilnæringer . I O. P. Askheim, & B. Starrin, *Empowerment- i teori og praksis* (ss. 21- 33). Gyldendal akademisk.
- Barnett, D. (2015). *Brecht in Practice: Theater, Theory and Performance*. Bloomsberry .
- Berkaak, O. A. (2003). Innledende essay. I P. Freire, *De undertryktes pedagogikk* (ss. 5-54). Bokklubbens kulturbibliotek .
- Boal, A. (2019). *Theatre of the oppressed* . Pluto 50 press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis* . Sage.
- Canagarajah, S. (2018, november 13). Translingual Practice as Spatial Repertoires: Expanding the Paradigm beyond Structuralist Orientations . *Applied Linguistics 2018: 39*, ss. 31- 54.
- Darvin, R., & Norton, B. (2015). Identity and a Model of Investment in Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, ss. 35, 36 - 56. Hentet fra doi:10.1017/S0267190514000191
- Freire, P. (1968). *De undertryktes pedagogikk*. Bokklubbens kulturbibliotek .
- García, O., & Wei, L. (2019). *Transspråking*. Cappelen Damm Akademisk .
- Gee, J. P. (2012). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. Routledge .
- Heggstad, K. M. (2012). *7 veier til drama: grunnbok i dramapedagogikk for lærere i barnehage og skole*. Fagbokforlaget .
- Kjelaas, I. (2020). Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt. I R. Neteland, & L. I. Aa, *Master i norsk: metodeboka 2* (ss. 26- 46). Universitetsforlaget .
- Kjelaas, I., & Dagsland, S. (2023). Aisha trer fram som skriver. I K. Kverndokken, & J. O. Bakke, *101 skrivegrep - en teoretisk og praktisk skrivedidaktikk* (ss. 177- 194). Fagbokforlaget.
- Kjelaas, I., & Dagsland, S. (2023). Aisha trer fram som skriver: kreativ, transspråklig skrivning for nyankomne elever. I K. Kverndokken, & J. O. Bakke, *101 skrivegrep- en teoretisk og praktisk skrivedidaktikk* (ss. 177- 194). Fagbokforlaget .
- Kjelaas, I., & Hansson, K. N. (2020). Skriveverksted som literacy safe house for enslige mindreårige flyktinger. I T. K. Samoilow, *Barn og katastrofer- Sosiokulturelle perspektiver på barns tekster og skriveprosesser* (ss. 148- 172). Universitetsforlaget.
- Kjelaas, I., & van Ommeren, R. (2022). *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer: tilnæringer for mestring og myndiggjøring* . Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2020, juni 29). *udir.no*. Hentet fra Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter: <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/NOR07-02.pdf?lang=nob>
- Lauritsen, K. (2011). Barnehagen i kulturell endring- tilpasning og motstand. I T. Korsvold, *Bardom- barnehage - inkludering* (ss. 55- 75). Fagbokforlaget.
- Lee, E., & Canagarajah, S. (2019). The connection between transcultural dispositions and translingual practices in academic writing. *Journal of Multicultural Discourses*, ss. 14- 28.
- Leeuwen, T. v. (2005). *Introducing social semiotics* . Routledge.
- Mikkonen, E., Hiltunen, M., & Laitinen, M. (2020). Immigrant woman as a decolonizing method in art- based research. *Art/Research International: A Transdisciplinary Journal* .
- NESH. (2021, desember 16). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Hentet fra forskningsetikk.no: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

- Netedal, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Netedal, & L. I. Aa, *Master i norsk: metodeboka 2* (ss. 51- 66). Universitetsforlaget.
- Norton, B. (2020, september- desember). Identity and investment in language education: an interview with Bonny Norton . (M. Caio, & C. Nicolaidis, Intervjuere)
- NOU. (2010, juni 1). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet*. Hentet fra regjeringen.no : <https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/nou/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>
- Postholm, M. B. (2005). *7. Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Resnick, B. L. (1987, Desember). The 1987 Presidential Address: Learning in School and out. *Educational Researcher, Vol. 16*, ss. 13- 20 + 54. Hentet fra <http://links.jstor.org/sici?sici=0013-189X%28198712%2916%3A9%3C13%3AT1PALI%3E2.0.CO%3B2-X>
- Rommetveit, R. (1972). *Språk tanke og kommunikasjon: ei innføring i språkpsykologi og psykolingvistikk*. Universitetsforlaget.
- Schuff, H. (2016). Supporting Identity Development in Cross- Cultural Children and Young People: Resource, Vulnerability, Creativity. *FLEKS: Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, ss. 1-23.
- Sicks, G. B. (1958). *Creative dramatics: an art for children*. Harper & Row .
- Sloman, A. (2011, januar 19). Using participatory theater in international community development . *Oxford University Press and Community Development Journal*.
- SSB. (2020). *Integrering av innvandrere i Norge- Begreper, indikatorer og variasjoner mellom grupper*. Statistisk sentralbyrå.
- Tengqvist, A. (2007). Å begrense eller skape muligheter- om sentrale holdninger i empowerment. I O. P. Askheim, & B. Starrin, *Empowerment- i teori og praksis* (ss. 72- 82). Gyldendal akademisk .
- Utdanningsdirektoratet. (2006, desember 6). *udir.no*. Hentet fra Norsk som andrespråk for språklige minoriteter i grunnskolen, 2006: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/norsk-som-andresprak-for-spraklige-minoriteter-i-grunnskolen-2006/>
- Wedin, Å., Rosén, J., & Hennius, S. (2018). Transspråkande och multimodalitet i grundläggande skriftspråksundervisning inom sfi. *Pedagogisk forskning i Sverige*, s. 15.
- Wold, H. A. (2019). Utvikling av ordforråd med fokus på norsk som andrespråk. I E. Ryen, & E. Selj, *Med språklige minoriteter i klassen* (s. Kap. 9). Cappelen Damm AS.

Vedlegg

1 Informasjonsskriv til elever og foresatte på norsk

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Språklig mangfold i dramaundervisning»?

Formålet med prosjektet

Dette er et spørsmål til deg om du vil delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvordan flere språk/ kommunikasjonsverktøy kommer til uttrykk i løpet av dramaundervisning for ungdommer. Jeg ønsker også å finne ut hva ungdommene tenker om hvordan dette samspillet kan påvirke deres identitet.

Jeg er en grunnskolelærerstudent som skal skrive master i norskdidaktikk. Alle personopplysningene som samles inn, skal kun brukes til denne oppgaven.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørselen fordi om å delta i dette prosjektet fordi du er en elev ved (NAVN), hvor det er en hovedandel av flerspråklige individer som benytter seg av et annet språk enn norsk. Dette aspektet er av interesse for min forskning. Alle deltakere i (NAVN) blir invitert til å delta.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning er ansvarlig for personopplysningene som behandles i prosjektet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Studenten har til hensikt å delta i minst én undervisningssesjon, der hun vil ta notater og foreta lydopptak. Deretter vil hun gjennomføre intervjuer med både instruktøren og en gruppe elever (separat) på ca. 30 min, og hun ønsker også å ta bilder av eventuelle skriftlige tekster som produseres i undervisningen.
- De innsamlede personopplysningene vil inkludere navn, språk, lydopptak av stemmen, og eventuelt etnisitet og religiøs tilhørighet. All informasjon vil bli nøye

behandlet for å sikre fullstendig anonymisering, slik at det ikke vil være mulig å identifisere enkeltpersoner.

- Opplysningene som registreres i form av skrift, bilde av tekster og lydopptak vil umiddelbart overføres til «Hjemmeområde» på NTNU sine servere, hvor det er kun studenten som har tilgang.
- Foresatte kan be om å få se spørreskjema/intervjuguide på forhånd.

Kort om personvern

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern [under*](#).

Med vennlig hilsen

- [Sindre Dagsland](#) [Elena Boglis](#)

(Forsker/veileder)

- Du kan lese mer om personvern på neste side.

Utdypende om personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

- Det er Elena Boglis som skal samle inn data, bearbeide og lagre det. Det er kun hun som skal ha tilgang til personopplysningene.
- Ingen navn skal bli skrevet ned, og navnene vil anonymiseres fortløpende under skriving av notater. Alle datamaterialer, inkludert lydopptak, feltnotater og bilder av tekster, vil bli overført fra lokale enheter som manuell lydopptaker, Word-dokumenter på datamaskinen og bilder på kamerarullen til studentens dedikerte 'Hjemmeområde' på NTNU sine servere. Disse dataene vil bli lagret separat fra andre filer, og kun studenten vil ha tilgang til dem ved bruk av et personlig passord.
- Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. De personopplysningene som kan publiseres inkluderer aldersspennet (12-16 år), språk som blir brukt i undervisningen, og eventuelt hvor lenge deltakerne har bodd i Norge. Hvis det kommer til uttrykk og anses som relevant med tanke på en betydelig del av elevers kulturelle identitet, kan opplysninger om religiøs overbevisning og etnisitet også inkluderes. Disse opplysningene vil bli presentert uten identifiserende detaljer for å ivareta deltakernes personvern.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for lærerutdanning har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- å be om innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende,
- å få slettet personopplysninger om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Vi vil gi deg en begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 30.11.2024. Opplysningene vil da slettes.

Spørsmål

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

- Student: Elena Boglis Tlf: 40017948, mail: elenaboglis99@gmail.com
- Veileder: Sindre Dagsland, Tlf: 73412067, mail: sindre.dagsland@ntnu.no
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, Tlf: 93079038, mail:

thomas.helgesen@ntnu.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på e-post: personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 73 98 40 40.

Dette arket må gis tilbake til studenten

Samtykkeerklæring fra foresatte (på vegne av barn under 16 år):

Deltakers navn (STORE BOKSTAVER):

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Språklig mangfold i dramaundervisning», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at mitt barn kan:

delta i observasjon hvor det tas lydopptak:

- JA
- NEI

delta i intervju hvor det tas lydopptak:

- JA
- NEI

at studenten kan ta bilder av tekster som barnet mitt har produsert i løpet av undervisningen og at transkripsjon av barnets besvarelse og kladdark publiseres i masteroppgaven.

- JA
- NEI

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

2 Informasjonsskriv til elever og foresatte på engelsk

Would you like to participate in the research project “Linguistic Diversity in Drama Education”?

The purpose of the project

This is a question for you about whether you would like to participate in a research project that aims to examine how multiple languages/communication tools are expressed during drama education for teenagers. I also aim to understand what teenagers think about how this interaction can influence their identity.

I am a primary school teacher student who is going to write a master's thesis in Norwegian didactics. All personal information collected will be used solely for this task."

Why are you being asked to participate?

You are receiving this request to participate in this project because you are a student at (NAVN), where there is a significant number of multilingual individuals who use a language other than Norwegian. This aspect is of interest to my research. All participants in (NAVN) are invited to take part.

Who is responsible for the research project?

The Department of Teacher Education is responsible for the personal information processed in the project. (Institutt for lærerutdanning at NTNU).

Participation is voluntary

Participation in the project is voluntary. There will be no negative consequences for you if you choose not to participate or later decide to withdraw.

What would your participation in the project involve?

- The student intends to participate in at least one course session, during which she will take notes and make audio recordings. Afterward, she will conduct interviews with both the instructor and a group of students (separately) for approximately 30

minutes, and she also wishes to take pictures of any written texts produced during the course.

- The collected personal information will include names, languages, voice audio

recordings, and optionally ethnicity and religious affiliation. All information will be handled with great care to ensure complete anonymization, making it impossible to identify individuals.

- The information recorded in the form of text, images of texts, and audio recordings will be immediately transferred to the 'Home Area' on NTNU's servers, where only the student has access.
- Parents can request to see the questionnaire/interview guide in advance.
- Please note that we will only use the information about you for the purposes we have described in this document. We treat personal information confidentially and in accordance with privacy regulations. You can find more information about privacy on the following page.

Sincerely,

Sindre Dagsland

Elena Boglis

(Supervisor)

Elaborating on privacy - how we store and use your information

- It is Elena Boglis who will collect data, process it, and store it. She is the only one who will have access to personal information.
- No names will be written down, and the names will be anonymized continuously while taking notes. All data materials, including audio recordings, field notes, and images of texts, will be transferred from local devices such as a manual audio recorder, Word documents on the computer, and images in the camera roll to the student's dedicated 'Home Area' on NTNU's servers. These data will be stored separately from other files, and only the student will have access to them using a personal password.
- Participants will not be identifiable in the publication. The personal information that can be published includes the age range (12-16 years), the languages used in the teaching, and possibly how long the participants have been residing in Norway. If it is expressed and considered relevant in terms of a significant part of students' cultural identity, information about religious belief and ethnicity may also be included. These details will be presented without identifying specifics to safeguard the participants' privacy."

What gives us the right to process personal information about you?

We process information about you based on your consent.

On behalf of the Institutt for lærerutdanning (Institute for Teacher Education), the privacy services at Sikt - Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (Knowledge Sector Service Provider), have assessed that the processing of personal information in this project complies with the data protection regulations.

Your rights

As long as you can be identified in the data material, you have the right to:

- request access to the information we process about you and receive a copy of the information,
- have incorrect or misleading information about you corrected,
- have personal information about you deleted,
- file a complaint with Datatilsynet (the Data Protection Authority) regarding the processing of your personal information.

We will provide you with a justification if we believe that you cannot be identified, or if the rights cannot be exercised.

What happens to your personal information when the research project is concluded?

The project is scheduled to conclude on 30.11.2024. The information will be deleted at that time.

Questions

If you have questions or wish to exercise your rights, please contact:

- Student: Elena Boglis Tlf: 40017948, mail: elenaboglis99@gmail.com
- Supervisor: Sindre Dagsland, Tlf: 73412067, mail: sindre.dagsland@ntnu.no
- Our Data Protection Officer: Thomas Helgesen, Tlf: 93079038, mail:

thomas.helgesen@ntnu.no

If you have questions related to Sikt's assessment of the project, you can contact us via email at personverntjenester@sikt.no or by phone at 73 98 40 40

This sheet must be returned to the student.

Consent statement from guardians (on behalf of children under 16 years old)

Participant's name (IN CAPITAL LETTERS):

I have received and understood the information about the project 'Linguistic Diversity in Drama Education' and have had the opportunity to ask questions. I consent to my child participating in:

observations where audio recordings are made.

- YES
- NO

interviews where audio recordings are made.

- YES
- NO

that the student can take pictures of texts that my child has produced during the course, and that transcriptions of my child's response and draft sheet will be published in the master's thesis.

- YES
- NO

I consent to my child's information being processed until the project is concluded.

3 Informasjonsskriv til instruktører

Vil du delta i forskningsprosjektet «Språklig mangfold i dramaundervisning»?

Formålet med prosjektet

Dette er et spørsmål til deg om du vil delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvordan flere språk/ kommunikasjonsverktøy kommer til uttrykk i løpet av dramaundervisning for ungdommer. Jeg ønsker også å finne ut hva ungdommene tenker om hvordan dette samspillet kan påvirke deres identitet.

Jeg er en grunnskolelærerstudent som skal skrive master i norskdidaktikk. Alle personopplysningene som samles inn, skal kun brukes til denne oppgaven.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørselen fordi om å delta i dette prosjektet fordi du er instruktør ved (NAVN), hvor det er en hovedandel av flerspråklige individer som benytter seg av et annet språk enn norsk. Dette aspektet er av interesse for min forskning.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning er ansvarlig for personopplysningene som behandles i prosjektet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Studenten har til hensikt å delta i minst én undervisningssesjon, der hun vil ta notater og foreta lydopptak. Deretter vil hun gjennomføre intervjuer med både instruktøren og en gruppe elever (separat) på ca. 30 min, og hun ønsker også å ta bilder av eventuelle skriftlige tekster som produseres i undervisningen.
- De innsamlede personopplysningene vil inkludere navn, språk, lydopptak av stemmen, og eventuelt etnisitet. All informasjon vil bli nøye behandlet for å sikre fullstendig anonymisering, slik at det ikke vil være mulig å identifisere enkeltpersoner.
- Opplysningene som registreres i form av skrift, bilde av tekster og lydopptak vil umiddelbart overføres til «Hjemmeområde» på NTNU sine servere, hvor det er kun studenten som har tilgang.
- Du kan be om å få se spørreskjema/intervjuguide på forhånd.

Kort om personvern

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern [under*](#).

Med vennlig hilsen

Sindre Dagsland

Elena Boglis

(Forsker/veileder)

- Du kan lese mer om personvern på neste side.

Utdypende om personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

- Det er Elena Boglis som skal samle inn data, bearbeide og lagre det. Det er kun hun som skal ha tilgang til personopplysningene.
- Ingen navn skal bli skrevet ned, og navnene vil anonymiseres fortløpende under skriving av notater. Alle datamaterialer, inkludert lydopptak og feltnotater vil bli overført fra lokale enheter som manuell lydopptaker og Word-dokumenter på datamaskinen til studentens dedikerte 'Hjemmeområde' på NTNU sine servere. Disse dataene vil bli lagret separat fra andre filer, og kun studenten vil ha tilgang til dem ved bruk av et personlig passord.
- Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. De personopplysningene som kan publiseres språk som deltakeren snakker. Hvis det kommer til uttrykk og anses som relevant kan opplysninger om etnisitet også inkluderes. Disse opplysningene vil bli presentert uten identifiserende detaljer for å ivareta deltakernes personvern.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for lærerutdanning har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- å be om innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende,
- å få slettet personopplysninger om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Vi vil gi deg en begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 30.11.2024. Opplysningene vil da slettes.

Spørsmål

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

- Student: Elena Boglis Tlf: 40017948, mail: elenaboglis99@gmail.com
- Veileder: Sindre Dagsland, Tlf: 73412067, mail: sindre.dagsland@ntnu.no
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, Tlf: 93079038, mail:

thomas.helgesen@ntnu.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på e-post: personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 73 98 40 40.

Dette arket må gis tilbake til studenten

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Språklig mangfold i dramaundervisning», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i observasjon hvor det tas lydopptak.

- JA
- NEI

å delta i intervju hvor det tas lydopptak.

- JA
- NEI

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

