



Høgskulen på Vestlandet

Masteroppgave

M120DR513-MA01-2023-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR2
Sluttdato:	15-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave		
Flowkode:	203 M120DR513 1 MA01 2023 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	222
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	19764
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Veien til forståelse

The road to understanding

Tiril Martine Davidsen Glenne

Kandidatnummer: 222

Dramapedagogikk og Anvendt teater

Institutt for lærerutdanning og Kreative fag

Elin Thoresen og Anna Blekastad Watson

15. mai 2023

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Abstrakt

Norsk

I dette studiet undersøker jeg hvordan metoder innenfor de undertrykkes teater kan brukes som et kompetansehevende bidrag for aktivister. Oppgaven er et pedagogisk forskningsdesign som gjennom intervensjon ser om de undertrykte teateret kan være kompetansehevende verktøy for aktivister i Amnesty International. Forskningsdesignet har tatt for seg tematikken om LHBTQ+ situasjonen internasjonalt. For å samle inn datamateriale har jeg tatt i bruk spørreskjema med åpne spørsmål, for så å analysere datamateriale gjennom induktiv tematisk analyse. I analysen fant jeg fire temaer som gikk igjen. Aktivistene opplevde kompetanseheving i form av faktakunnskaper hvor deltagerne opplevde at de fikk en historisk bakgrunn for hvorfor LHBTQ+ rettigheter er noe fremdeles kjemper for. Deltagerne opplevde kompetanseheving i form av prosedyrekunnskap hvor de hovedsakelig brukte den muntlige ferdigheten refleksjon som en ferdighet de fikk trent på gjennom undervisningsopplegget. Deltagerne opplevde også det at de måtte bruke seg selv og sine forkunnskaper i undervisningsprosessen for å reflektere, på denne måten opplevde deltagerne kompetanseheving i form av anvendelseskunnskap. Den siste formen for kompetanseheving var at deltagerne gjennom en estetisk opplevelse opplevde å føle på utryggheter skeive mennesker i dag møter

Engelsk

In this study I investigate how methods in theatre of the oppressed can be used as a competence-enhancing contribution for activists. The study is an educational design research that study how theatre of the oppressed can be used as a form of intervention and how it can be a competence-enhancing toll to activists in Amnesty International. The research design explores the theme of LGBTQ+ movement internationally To collect data I used survey with open questions. To analyse the data I conducted a inductive thematic analysis, and through the analysis I discovered four themes. The participants in the study gained competence through fact-based knowledge where they got new historic information on why we still have to fight for LGBTQ+ rights. They also achieved competence-enhancement through procedure-based knowledge where the participants go to exercise the oral skill of reflection. The participants also achieved competence-enhancement through applying themselves and their knowledge before the participated in the study. The last form of competence-enhancement they

experienced was though an aesthetic experience that got the participants to feel how queer people still experience feeling unsafe today.

Forord

Siden jeg var liten har verdenserklæringer for menneskerettigheter vært noe som har vekket min interesse. På barneskolen husker jeg at vi feiret FN dagen (24. oktober) hvert år. Dette var en stor begivenhet som hele skolen var med på fra 1-10- klasse. Denne dagen kom elever til skolen med mat og kledde seg i drakter fra ulike kulturer. Det var en stor samling med hele skolen i gymsalen. Klassene danset til sanger fra ulike kulturer og sang sanger med tekster som skulle knytte oss sammen, *we are the world* var definitivt en FN-dag gjenganger. Så lenge jeg har studert har jeg vært aktiv i Amnesty International, hvor jeg i senere tid har undervist aktivister og holdt menneskerettighetsundervisning og mer. Da det tiden kom for å velge en masteroppgave hadde jeg lenge sett potensialet til Amnesty Akademiet. Spesielt *De undertryktes teater* virket som et godt startpunkt til å utvikle nye undervisningsopplegg. LHBT bevegelsen er en av mine mange hjertesaker og her står jeg med en mulighet til å overlape de tre verdenene inn i én oppgave.

I løpet av denne perioden har jeg fått mye hjelp fra mange rundt meg og derfor vil jeg gi en ekstra takk til...

Veileder Elin Thoresen: Som hjelper meg med å holde et dramapedagogisk blikk.

Veileder Anna Blekastad Watson: Som ga meg gode eksempler på hvordan jeg kunne gå fram.

Pedagogisk rådgiver i Amnesty International Norge, Henriette Maanum Hansen og opplæringsteam – som har fulgt meg gjennom hele prosessen og gitt meg kontorplass til å jobbe med oppgaven.

Politisk rådgiver i Amnesty International Norge Patricia Kaatee – som har gitt meg innblikk i Amnestys arbeid med LHBTQ+ bevegelsen.

Amnesty gruppene: Dere som har deltatt i studiet og gjort forskningen mulig.

Kollegaer på Amnesty kontoret i Bergen – Som har hjulpet med opplegget og heiet på meg.

Venn og klassekamerat Rebekka Vik – som alltid har gitt et lyttende øre og som tok feltnotater første gjennomgang.

Line Heika – Som hjalp meg med å holde fokus mot innlevering og for rettskriving.

Tiril Martine Davidsen Glenne,
Bergen 2023

Innholdsfortegnelse

1.0. Innledning	8
1.1. Bakgrunn for prosjektet.....	8
1.2. Problemstilling.....	9
1.3. Begrepsavklaringer.....	9
1.4. Disposisjon.....	10
2.0. Teori	10
2.1. Kompetansebegrepet.....	11
2.1.2. Estetisk kompetanse, empati, forventninger og danning.....	12
2.2. Emansipatorisk (frigjørende) pedagogikk.....	13
2.3. Paulo Freire og De undertryktes pedagogikk.....	13
2.3.1. Bank-metoden.....	15
2.3.2. Dialog.....	16
2.3.3. Kritik av Freire.....	18
2.4. Augusto Boal og De Undertryktes teater.....	19
2.4.1 De undertryktes teater.....	20
2.4.2. The Cops in the Head/The Rainbow of Desire.....	20
2.4.3. Bildeteater.....	22
3.0. Metode	23
3.1. Oppsummering av drama- / teaterpedagogisk produksjon.....	23
3.2. Rekruttering av informanter.....	24
3.3. Undervisningsopplegget.....	25
3.3.1. Tidslinje.....	27
3.3.2. Rolle på vegg.....	28
3.3.3. Fire hjørner.....	28
3.3.4. Rollesirkel.....	28
3.3.5. Bildeteater; Hva kan vi gjøre?.....	29
3.4. Pedagogisk forskningsdesign.....	29
3.4.1. Faser.....	31
3.4.2. utfordringer med pedagogisk designforskning.....	32
3.4.3. Endringer i forskningsdesignet.....	32
3.5. Induktiv tematisk analyse.....	35
3.6. Hermeneutikk, refleksivitet og distanse.....	36
4.0. Resultat og drøfting	39
4.1. Undervisningsdagene.....	39
4.1.1. Øvelsene.....	40
4.3. Resultat av spørreskjema.....	46
4.3.1. Deltagernes erfaringer og forventninger før undervisning.....	46
4.3.2. Temaene.....	49
5.0. Avslutning, avsluttende betraktninger og videre forskning	51
5.1. Oppsummering.....	52
5.2. Avsluttende betraktninger.....	53

5.3. Videre forskning.....	54
6.0. Litteraturliste	54
6.1. Elektroniske referanser.....	55
6.2.1. Illustrasjon	56
Vedlegg 1: Undervisningsplan.....	56
Vedlegg 2: Feltnotat	75
Vedlegg 3: Spørreskjema	80

1.0. Innledning

21. april 2022 var det 50 år siden homofili ble avkriminalisert i Norge. Dette året skulle være skeivt kulturår, men natt til 25 juni slo tragedien ved London pub i Oslo. Hendelsen har minnet oss på at kampen for skeive rettigheter er langt fra over. Amnesty International har jobbet med skeive rettigheter siden 2011, da menneskerettighetsrådet til FN kunngjorde at skeive rettigheter er menneskerettigheter. Dette er en minoritet som på global basis har blitt diskriminert gjennom verdenshistorien. Selv den dag i dag dukker det stadig opp nyhets saker om homofile som blir slått ned i gatene verden over. Ifølge Barne-, ungdom- og familiedirektoratet (Bufdir) mottok politiet 97 anmeldelser om hatkriminalitet på bakgrunn av seksuell orientering i 2020. I tillegg behandlet LDO, eller Likestillings- og diskrimineringsombudet, nærmest 500 lesbiske, homofile, bifile og transpersoner (LHBT) relaterte saker mellom 2006 og 2020. Det tilsvarer 35 saker i året. Ifølge Bufdir er det antatt at det er store mørketall knyttet til hatkriminalitet på bakgrunn av seksuell orientering. Selv om Amnesty International kun har jobbet med dette siden 2011 har kampen for skeive rettigheter pågått en god stund lenger. Som aktivist har jeg selv lenge vært klar over hvorfor man kjemper for LHBT rettigheter på statistisk basis, men har følt mangel på et historisk perspektiv. Før jeg startet med dette studiet trodde jeg for eksempel at Lili Elbe var den første transpersonen til å gjennomgå kjønnskorrigerende operasjon. Det viste seg at Lili Elbe var den første kjente personen som undergikk en slik operasjon, men hun var ikke den første (Blumberg, 2022). I tillegg hadde jeg heller aldri hørt om Lavendelskrekken i USA på 1950-tallet. Dette var en propaganda som anklaget homofile for å sympatisere med kommunister som resulterte i at mange homofile mistet jobbene sine på denne tiden (Blakemore, 2019). Ifølge Amnesty International er homofili kriminalisert i 68 land. Noen land kan man til og med bli dømt til døden for det, og i andre land kan en bli dømt for å snakke varmt om skeive. Den skeive historien er derimot en jeg selv visste svært lite om før jeg begynte med denne masteroppgaven, derfor har jeg valgt å lage et undervisningsopplegg rundt dette temaet. Opplegget tar for seg et historisk perspektiv på den skeive bevegelsen, hvordan dagens situasjon for de skeive er og hva aktivister kan gjøre for å spre budskapet i bevegelsen for skeive rettigheter.

1.1. Bakgrunn for prosjektet

Under landsmøtet i 2016 bestemte Amnesty International Norge å organisere ansatte i organisasjonen til aktivist-opplæring. Dette var fordi organisasjonen hadde fått tilbakemeldinger fra aktivister som ønsket større fokus på kompetanse. Medlems- og organisasjonsavdelingen som hadde fokus på aktivistene og øke kompetanse satt sammen et eget team med fokus på opplæring. Oppdraget var å finne hva slags kompetanse aktivistene hadde behov og ønske for. De opprettet opplæringsteam i august 2017 .

Med erfaring og engasjement som både kursholder og aktivist i Amnesty International og utdanning innen drama og teater har jeg lenge hatt troen på at teater og menneskerettighetskamp er et tverrfaglig område som ikke har blitt utforsket eller utbredt til dets fulle potensiale. Som kursholder har jeg selv hatt et øye for hvordan teater allerede har hatt en liten rolle i allerede eksisterende aktivist opplæring, men teaterets verktøy er ikke blitt utforsket nok. Jeg har derfor laget et undervisningsopplegg som introduserer dramapedagogisk metode. Denne gangen med LHBT som tema.

1.2. Problemstilling

Som forsker innenfor feltet dramapedagogikk går jeg ut fra min egen opplevelse og erfaring med lite kunnskap om historien bak kampen for skeive rettigheter. I tillegg med en innstilling om at andre aktivister også sitter med den samme oppfatningen. Jeg har derfor i denne oppgaven laget et undervisningsopplegg med bruk av *De undertryktes* teater til å lage et undervisningsopplegg basert på tema LHBT. Jeg ønsket å se etter hva aktivister egentlig kan om temaet og finne ut av hva og hvordan de kan lære gjennom den dramapedagogiske metoder. Derfor blir problemstillingen i denne oppgaven:

Hvordan kan arbeid med metoder innenfor de undertryktes teater være et kompetansehevende bidrag for aktivister?

1.3. Begrepsavklaringer

I denne delen vil jeg presentere noen begreper som har vært sentrale i prosessen og knyttet til problemstillingen. Fordi disse begrepene er gjennomgående blir det viktig å avklare disse på forhånd før vi dykker videre i teorien.

Aktivister: Målgruppen for selve opplegget er aktivister i Amnesty International. En aktivist eller aksjonist er en person som ved hjelp av ytringer, handlinger eller aksjoner forsøker å oppnå politiske endringer, ved å legge press på politikere og det politiske systemet (Thorsen, 2023). Menneskene som har deltatt i opplegget har gjerne vært unge aktivister, men i oppgaven kommer jeg til å referere til aktivister som deltagere fordi opplegget heller tar for seg personlig endring enn politisk.

Amnesty International: Verdens største menneskerettighetsorganisasjon som har jobbet for å ivareta menneskerettigheter over hele verden siden 1961.

Forståelse; Forståelse er et sentralt begrep i vitenskapsfilosofien. Begrepet blir særlig omhandlet innenfor hermeneutikk (Sletnes, 2021). Hermeneutikk er *tolkning*. I denne oppgaven vil jeg bruke begrepet forståelse når jeg snakker om hermeneutikk. Dette er et sentralt begrep i problemstillingen som vil brukes til å *tolke* hva og hvordan aktivistene har lært.

Kompetanse: Kompetanse er evne eller kvalifikasjoner, for eksempel til å uttale seg, inneha eller treffe en beslutning (Nilstun, 2018). Kompetanse handler om hva du kan.

LHBT: Forkortelse for lesbiske, homofile, bifile og transpersoner. Begrepet tar for seg både seksuell orientering og kjønnsidentitet (Grasmo, 2021)

Skeiv: Norske oversettelsen av engelsk *queer* (Grasmo, 2021). Dette betegner noen som ikke ser seg selv som heterofil.

1.4. Disposisjon

Teorikapitlet kommer til å ta for seg rask gjennomgang av skeiv historie, ettersom dette har vært en stor del av min studie og siden oppgaven bygger på LHBT bevegelsen. Deretter kommer teorien til å gjøre en pedagogisk tilnærming hvor oppgaven vil ta for seg kompetanse og ulike former for kompetanse.. Her vil oppgaven starte med et lite innblikk i frigjørende pedagogikk før vi beveger oss mot oppgavens teoretiske fagmann Paulo Freire og *De undertryktes Pedagogikk*. Videre vil oppgaven se litt nærmere på undervisningsoppleggets metodiske fagmann Augusto Boal og *De undertryktes teater*.

I metodekapittelet skal vi først ta en rask gjennomgang av selve undervisningsopplegget. For så å se nærmere på oppgavens metodikk *Pedagogisk designforskning*. Deretter vil oppgaven ta for seg hvem jeg har hatt som informanter og hvordan jeg kom i kontakt med dem. Videre vil jeg legge frem datainnsamlingsmetoden spørreskjema, og hvordan oppgaven bruker induktiv tematisk analyse for å analysere forskningsresultatene. I slutten av dette kapitlet vil jeg snakke om hermeneutikk og refleksiv metodologi.

I resultat- og drøftingskapitlet kommer jeg til å legge fram hva som skjedde på undervisningsdagene og resultatene fra spørreskjemaet. Her kommer jeg også til å drøfte resultatene og legge frem de temaene som kom til syne etter den induktive tematiske analysen. Til slutt vil jeg avrunde med å oppsummere oppgaven og komme med forslag til videre forskning

2.0. Teori

I denne delen av oppgaven kommer jeg til å starte med en noen tolkninger om kompetansebegrepet. Videre kommer jeg til å gjøre litt greie for emansipatorisk (frigjørende) pedagogikk fordi det er den pedagogiske grenen som Paulo Freire sin undertrykte pedagogikk

faller under slik at vi kan snakke om Freires pedagogikk. Dette er fordi undertrykt pedagogikk er en inspirasjonskilde til tanken bak det undertrykte teateret til Augusto Boal som var selve metoden brukt for å utvikle innholdet i kurset.

2.1. Kompetansebegrepet

Kompetansebegrepet er fordelt på ulike arenaer. “Kompetanse er evne eller kvalifikasjoner, for eksempel til å uttale seg, inneha en stilling eller treffe en beslutning” (Nilstun 2018). Her ser vi hvor bredt kompetanse sprer seg. Fra å inneha evner som vi kan kategorisere som ferdigheter eller kvalifikasjoner som vi allerede har eller har fått, til å kunne bruke dem til å ta beslutninger.

Utdanningsdirektoratet (2020) definerer kompetanse på følgende måte. “Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning” (Utdanningsdirektoratet, 2020). Når vi tenker *kompetanse* tenker vi ofte på kunnskap vi allerede har. Vi snakker ofte om læring når vi bruker kompetansebegrepet fordi *kompetanse* sier noe om kunnskapene du har eller har tillært oss.

Sternberg og Williams (2002) skiller mellom tre typer kunnskap som vi kan kalle *faktakunnskap* (knowing that), *prosedyrekunnskap* (knowing how) og *anvendelseskunnskap* (knowing when and why) (Skaalvik og Skaalvik, 2018, s. 27). Dette kan vi oversette til kunnskap, ferdigheter og forståelse på følgende måte. Faktakunnskap handler om det vi vet, for eksempel at London er hovedstaden i England (Skaalvik og Skaalvik, 2018, s. 27). Dette er noe vi kan si med sikkerhet at vi vet. Prosedyrekunnskap tar for seg noe vi vet hvordan man gjør, som for eksempel å bruke en støvsuger (Skaalvik og Skaalvik, 2018, s. 27). Dette kan vi kalle en ferdighet. Refleksjon er en kognitiv form for *prosedyrekunnskap*. Dette er en form vi kaller for muntlige ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette vil si at ferdigheter ikke bare betyr fysiske ferdigheter, eller ferdigheter som å bruke drama metoder. Til slutt har vi anvendelseskunnskap som handler om å forstå hvordan og når man bruker ferdigheter og kunnskaper (skaalvik og skaalvik, s. 27). Et eksempel på anvendelseskunnskap kan være å vite om man skal bruke addisjon eller subtraksjon. Per har igjen 32 epler etter å ha spist 8. Vi forstår situasjonen til Per. Vi vet akkurat hvor mange epler han hadde før han spiste dem for å finne svaret på hvor mange epler Per har igjen kan vi bruke subtraksjon. Utvikling av

anvendelseskunnskap krever at det brukes til å snakke om utfordringer og hvordan de kan løses (Skaalvik og Skaalvik, 2018, s. 28).

2.1.2. Estetisk kompetanse, empati, forventinger og danning

“Estetikk i vid forstand reflekterer over vår sanselige måte å være i verden på” (Tjønneland, 2021). På en måte kan estetikk tolkes som sanselig kunnskap. “Begrepet brukes også om de oppfatninger og metoder som gjør seg gjeldende om en kunstner eller en håndverker i arbeid, eller når man bedømmer sanseinntrykk fra kunst, natur, ting omgivelser, atmosfære, og så videre i forhold til skjønnhet” (Tjønneland, 2021). Dette kan også stemme med kompetansebegrepet, for det er mulig å lære gjennom sanser. Dette er noe vi kaller *induktiv læringsform*. Dette betyr at vi tilegner oss generell kunnskap gjennom erfaringer (Skaalvik og Skaalvik, 2018, s. 23). For eksempel kan en fint erfare et tre uten språklig kunnskap. Vi forstår *bilde* av et tre, vi kan erfare et tre gjennom syn, lukt og berøring og på denne måten lærer vi hva et tre er før vi kjenner ordet.

“De estetiske erfaringene der følelser spiller en sentral rolle (Austring & Sørensen, 2006) kan forstås som en motvekt til en mer kognitiv forståelse av danning, som ifølge Klafki (2001) dominerer i dag” (Ulvik, 2013, s. 421). Følelser kan altså påvirke en estetisk erfaring og en estetisk erfaring kan påvirke følelser. “Den “merkelappen” og det navnet vi setter på våre opplevelser og erfaringer, påvirker følelsene våre (Manger og Wormnes, 2015, s.78). En negativ eller positiv estetisk erfaring kan fremkalle negative eller positive følelser. Om følelsenes språk, det ekspressive og kreative får leve, kan det gjøre oss i stand til å kjenne igjen følelser hos andre (Ulvik, 2013, s. 425). Når Ulvik snakker om å kjenne igjen følelser hos andre, snakker vi om *empati*. Empati er evnen til å oppdage og erkjenne andres følelser og tanker (Blystad og Svartdal, 2022). Det estetiske kan vekke empatien i oss. En teaterforestilling, film eller historier kan vekke empati når vi føler for det en karakter går igjennom i en fortelling.

Når Ulvik snakker om at en estetisk erfaring som kan forstås som motvekt til kognitiv forståelse skiller hun mellom fysiske erfaringer og mentale prosesser. Vi snakker ofte om disse som to separerte erfaringer, men i realiteten er de mer sammensatt. For eksempel når vi snakker om forventninger. «Forventninger er en kognitiv innstilling til noe eller noen» (Svartdal, SNL, 2019). Forventninger sier noe om en innstilling vi har til en oppgave. Om en møter en utfordring med positive følelser er sjansen større for å lykkes enn om vi møter en

utfordring med negative følelser (Manger og Wormnes, 2015, s.137). Følelser kan nemlig påvirke hvordan vi tar opp nye kunnskaper, om de er kognitive eller estetiske.

Med danning mener vi en aktiv formingsprosess hvor man i møte med samfunn og kultur utvikler seg som menneske (Hanken og Johansen, 2018, s. 206). Danning kan tolkes som en kompetansehevende prosess. I følge Klafki er det to sider med dannelsesbegrepet, han skiller mellom *material* og *formal* dannelse (Solerød, 2012, s. 94). Material dannelse vil si innholdet som skal formidles og med formal dannelse snakker vi om individets iboende muligheter (Solerød, 2012, s. 94). Om vi kun er opptatt av at faginnholdet skal formidles, står vi i risiko for at deltageren ikke engasjerer seg i undervisning og dermed blir det vanskeligere å huske faginnholdet etter en tid. Om vi bare fokuserer på formal dannelse mister vi innholdet som har potensial til å engasjere deltakeren (Solerød, 2012, s. 94) Den ene kan derfor ikke eksistere uten den andre for at danning skal forekomme. Siden danning bruker både metode og kunnskaper til å oppnå noe kan vi si at dannelsesbegrepet også går inn i kompetansebegrepet.

2.2. Emansipatorisk (frigjørende) pedagogikk

Emansipatorisk pedagogikk er en pedagogikk knyttet til Frankfurterskolen, -en retning innenfor sosiologi og filosofi. Frankfurterskolen var assosiert med *Institut für Sozialforschung*, eller institutt for sosialforskning. Instituttet ble grunnlagt i 1923 av marxisten Felix Weil (Johansen, 2023). Ifølge denne skolen burde man satse på en oppdragelse og en danning som satset på et revolusjonært beredskap i det unge sinn (Braanaas, 2008, s. 155). Med dette mente man at studentene skulle kunne dannes til å styrke evnen til å tenke kritisk over de styrende maktene. Som eksempel dannet Frankfurterskolen blant annet noe av bakgrunnen for ungdoms- og studentoppgjøret i 1968 (Braanaas, 2008, s. 154). Oppgjøret gikk ut på at studenter og ungdom opplevde en innskrenking i det å kunne organisere seg politisk og utfolde seg personlig.

2.3. Paulo Freire og De undertryktes pedagogikk

Paulo Freire var en brasiliansk pedagog født i Recife, et fattig strøk i Brasil sterkt preget av undertrykkelse. Freire studerte seg til en doktorgrad i pedagogikk og ble leder for et alfabetiseringsprogram som opplevde suksess. Etter et militærkupp i Brasil i 1964 flyktet Freire til Chile hvor han fortsatte med sitt alfabetiseringsprogram. Freire utviklet sin pedagogikk og reise rundt i Sør-Amerika og var til og med gjesteprofessor på Harvard og var konsulent for utdanning i utviklingsland under kirkenes verdensråd til sin død i 1997.

“Det sentrale i Freires pedagogikk handler om at menneskets sentrale problem kommer fra en verdinormert holdning” (Freire, 1999, s. 24). Med en verdinormert holdning menes at mennesker har verdi basert på hva man har, hvor man kommer fra og hva man kan tilby. Denne verdien blir i Freires pedagogikk bestemt av en undertrykker. Undertrykkeren tar fra de undertrykte deres menneskeverd ved å gjøre dem til objekter i stedet for subjekter. Forholdet mellom subjekt og objekt utgjør det sentrale problemet i Freires pedagogikk. Ved å ta fra mennesker deres menneskeverd kan den undertrykte bli brukt som et middel eller verktøy til undertrykkerens vinning (Freire, 1999, s. 25). Med dette mener Freire at når mennesker mister sin menneskeverd ender de opp som offer for sin egen tilværelse og dermed mister sin subjektivitet. Målet til den undertrykte i følge Freire blir å gjenskaffe sin verdighet/subjektivitet og frigjøre seg fra sin undertrykker.

Freire mener at en oppvåking fra undertrykking kommer i to deler. Først må den undertrykte «våkne opp» fra sin undertrykker, for så å måtte vekke opp sin undertrykker. De undertryktes pedagogikk er en menneskerett og frigjørende pedagogikk, og består av to klart adskilte stadier. På det første avslører de undertrykte den verdenen av undertrykkelse de lever i, og gjennom praksis engasjerer de seg i omformingen av den (Freire, 1999, s. 37). Riktig nok å våkne opp fra undertrykkelse kan være en utfordring i seg selv. Sett i lyset av Freires situasjon og tid med millitærkupp kan det være flere faktorer som gjør det vanskelig å begynne frigjøring fra undertrykkelse.

Frykt er et essensielt virkemiddel i et forhold mellom undertrykker og undertrykt. Et annet eksempel kan være en person som er fanget i et forhold med noen som er voldelige gjennom bruk av fysisk og/eller psykisk vold. Et menneske som finner seg selv i et voldelig forhold kan bruke lang tid med å bryte sin egen undertrykkelse og trenger ofte hjelp fra noen utenforstående ikke bare til å bryte ut, men også for å våkne opp fra sin undertrykkelse.

Gjennom trusler eller bruk av vold kan undertrykker påtvinge den undertrykte til å utføre sin vilje. En undertrykt kan også hindre sin egen frigjøring på grunn av frykt. En som frykter sin egen frigjøring kan finne på å skjule den og heller fremstille undertrykkingen som frigjøring. Dette kan være bevisst eller ubevisst. Den undertrykte kan gjøre dette ved å fremstille seg som frihetens forsvarer. Ifølge Freire er dette mennesker som forvirrer forsvar og frihet ved at selve undertrykkelsen blir utfordret av status quo, eller det som under undertrykkelsen kan ses som normalen. Ved å utfordre undertrykkelsen truer man friheten.

Den radikale som går inn for menneskets frigjøring, blir ikke fanget i en «sirkel av sikkerhet» der hen stenger virkeligheten inne. Tvert imot, jo mer radikal hen er, jo mer fullstendig vil hen gå inn i virkeligheten slik at hen etter hvert som hen kjenner den bedre, lettere kan forandre den. Hen er ikke redd for å konfrontere, for å lytte, for å se verden avslørt. Hen er ikke redd for å møte folket eller

begynne en dialog med folket. Hen tror ikke hen eier den historiske prosessen, eller at hen er de undertryktes frigjørere, men hen engasjerer seg i den historiske prosessen for å kjempe ved deres side (Freire, 1999, s.22-23).

Som nevnt kan flere former for frykt gjøre det vanskelig for den undertrykte å begynne med å løsrive seg fra sin egen undertrykkelse, så hvor skal man begynne? Freire mener at dialogen er selve metoden for frigjøring, men før det skal vi se på hvordan skolen er med på å undertrykke.

2.3.1. Bank-metoden

Hvordan uttrykkes undertrykkelse i skolen? I følge Freire blir skolen en undertrykker dersom den praktiserer noe Freire kaller for bank-metoden. Bank-metoden blir brukt når læreren blir satt i rollen som «herskeren» over klasserommet. Læreren forteller barna det de skal lære, mens elevene skal sitte og ta inn alt læreren forteller. Dette forholdet inneholder et fortellende subjekt (læreren) og tålmodig lyttende objekter (elevene) (Freire et al., 1999, s. 30). Når dette er relasjonen mellom læreren og elevene finnes det ikke rom for at elevene kan stille seg kritiske til det de lærer. Tanken er at elevene skal sitte og suge til seg informasjon som svamper. På denne måten «programmerer» skolene barna til å bli objekter for den som undertrykker. Det blir rett og slett læreren som legger fra seg informasjon hos barna, som et menneske som setter penger inn i en bank, derav bank-metoden.

“I bank-oppfatning av undervisning er kunnskap en gave fra den som betrakter seg som forståelsegivere, til dem de anser som helt uvitende” (Freire et al., 1999, s. 55). Her ser vi en holdning fra «de styrende maktene» eller undertrykkere hvor en anser de undertrykte som totalt uvitende og alt det de undertrykte vil trenge kommer fra undertrykkerne.

Denne bankmetoden gjør læreren til en forteller. “Hans oppgave er å «fylle» elevene med innholdet av det han forteller – innhold som er adskilt fra virkeligheten og har mistet forbindelsen med den helheten som skapte det og som kunne gi betydning” (Freire et al., 1999, s. 54). Ved å bruke skoletiden til å «fylle» elevene med informasjon og ikke gi rom for dialog, skaper man heller ikke et subjekt. Jo fullere han fyller beholderne, jo bedre lærer er han (Freire et al., 1999, s. 55). Jo mer kunnskap læreren sprer, jo mer er «banken» verdt.

“Ordene blir tømte for sitt konkrete innhold og blir hult, fremmedgjort og fremmedgjørende ordgyteri” (Freire, 1999, s. 54). Elevene lærer konkrete ting som at to pluss to er fire og at hovedstaden i Sverige er Stockholm. Elevene skriver ned og lærer å gjenta det de blir fortalt uten å vite hva to pluss to eller hva «hovedstad» faktisk betyr.

“De som bruker bank-metoden, bevisst eller ubevisst for det finnes uendelig mange velmenende bankfunksjonære-lærere som ikke forstår at de bare brukes til å frata menneskene deres menneskeverd, oppdager ikke at «innskuddene» inneholder selvmotsigelser om virkeligheten” (Freire et al., 1999, s. 58). Freire mener at elevene før eller senere vil våkne opp til selvmotsigelsene mellom hva elevene lærer av en bankfunksjonerende lærer og hvordan dette ikke gjenspeiler virkeligheten. De vil kanskje oppdage gjennom sitt forhold til virkeligheten at virkeligheten faktisk er en prosess, utsatt for stadig forandring (Freire et al., 1999, s. 58). Dette står til kontrast av det læreren forteller om virkeligheten hvor den blir beskrevet som ubevegelig, statisk, adskilt i enkeltdeler og forutsigelig.”For adskilt fra undersøkelse, adskilt fra praksis kan ikke menneskene bevare sitt sanne menneskeverd” (Freire, 1999, s. 55). Uten at elevene selv får delta i sin egen undervisning finnes det ikke rom for at elevene skal kunne danne sine egne meninger.

Problemrettet undervisning som bryter med det vertikale opplegget som karakteriserer bank-undervisningen, kan faktisk bare realisere sin oppgave som utøvelse av frihet dersom den kan overvinne den ovennevnte motsigelse (Freire et al., 1999, s. 63). Motsigelsen som består av den bankfunksjonerende læreren som gir barna forutsigbar og kompromissfri utdanning, mens elevenes virkelighet ikke speiler utdannelsen deres. Autentisk tenkning, tenkning som beskjeftiger seg mot *virkeligheten*, foregår ikke isolert i et elfenbenstårn, men bare under kommunisering (Freire et al., 1999, s. 60). Dette er det ikke rom for under en skole hvor bank-metoden blir tatt i bruk.

Frigjørende undervisning består av virksomhet basert på erkjennende handling, ikke overføring av kunnskap (Freire, 1999, s. 63). Frigjørende undervisning stiller seg som motstander av bank-undervisning ved at undervisningen i seg selv trekker vekk den fortellende læreren og heller åpner opp for at elevene også skal kunne ha noe å si.

Sann undervisning drives ikke av «A» for «B» eller av «A» om «B», men heller av «A» sammen med «B», med verden som mellomledd – en verden som gjør inntrykk på og utfordrer begge parter som fremkaller synspunkter og meninger om den (Freire, 1999, s. 78). Dialog mellom «A» og «B» er der den «sanne» undervisningen ligger.

2.3.2. Dialog

Undervisning må begynne med oppløsningen av motsigelsen mellom lærer og elev ved at de to polene i motsigelsen forenes og begge parter på samme tid blir lærere og elever (Freire et al., 1999, s. 55-56). Med dette mener Freire at den fortellende rollen læreren tar på seg må fjernes. “Gjennom dialogen opphører lærer-til-elevne og elevne-til-læreren å eksistere og et nytt begrep blir til: lærer-elever med elev-lærere” (Freire, 1999, s. 63). Ved å åpne opp for dialog mellom lærer og elev mener Freire at den

hierarkiske bank-metoden vil svinne hen. Tanken er at ved å åpne opp for dialog mellom lærer og elev vil det bli mulig for elevene å erkjenne sin egen virkelighet.

Menneskers tilværelse kan ikke være taus, og den kan heller ikke næres av falske ord, men bare av virkelige ord som menneskene bruker for å forandre verden (Freire, 1999, s. 72). Freire er opptatt av at vi skal kunne gi og bruke verdens navn som et bilde på menneskenes eksistens. Det å gi verden navn er å sette ord på tilværelsen. Det er når menneskene sier sin mening og gir verden navn, at de forandrer den, og dialogen tvinger seg frem som menneskenes måte å nå betydning på. (Freire, 1999, s. 72). Dialogen er den metoden som kan hjelpe menneskene i å finne tilbake til sitt menneskeverd.

Dialogen er et møtepunkt mellom refleksjon og handling. I ordet finner vi to dimensjoner, refleksjon og handling, i et så grunnleggende samspill at om den ene delen ofres – om enn bare delvis – vil den andre straks lide under dette (Freire et al., 1999, s. 71) I en dialog finner vi både refleksjon og handling. Å starte en dialog er en handling og mens dialogen forekommer, dukker det opp refleksjoner. Den ene kan ikke eksistere uten den andre. Freire beviser dette med å vise til hva som skjer dersom man fjerner hver del av ordet. Fjerner en handling fra dialogen blir ordene tomme og kan ikke forandre verden, fjerner en handling vil refleksjonen lide. Fjerner du refleksjonen fra handlingen får du aktivisme; Freire beskriver det som handling for handlingens skyld som ikke byr opp til dialog.

Dialogen krever en rekke verdier for å kunne regnes som en sann dialog: Kjærlighet, ydmykhet, en sterk tro på mennesket, tillit, håp og kritisk tenkning.

“Det å gi verden navn er skapende og gjenskapende handling, og er ikke mulig om den ikke er gjennomsyret av kjærlighet” (Freire, 1999, s. 73). En dialog er grunnet i kjærlighet. Freire gir også kjærligheten noen krav. Kjærligheten er modig, den engasjerer og er frigjørende av natur.

Kjærligheten er preget av mot overfor andre. Kjærlighetshandling er å engasjere seg for andre og for Freire dreier dette seg om frigjøringens sak. Kjærligheten er en frigjørende handling og kan derfor ikke eksistere mellom undertrykker og undertrykt.

Dialogen er også ydmyk og kan ikke eksistere i et forhold der den ene er altvitende og den andre uvitende. På dette møtestedet finner man verken utelukkende uvitende personer eller perfekte vismenn (Freire, 1999, s. 75). Dialogen er heller ikke en debatt som ønsker å overbevise hverandre om sitt eget synspunkt.

Dialogen krever tro på mennesket, den krever tro på at mennesket streber etter et rikere menneskeverd. Tro på menneskets evne til å skape og gjenskape. Det «dialogiske menneske» er kritisk og vet at selv

om det er innenfor menneskets muligheter å skape og forandre, kan menneskenes bruk av denne evnen svekkes i en konkret fremmedgjørende situasjon (Freire, 1999, s. 75). Tro på mennesket er ikke naivt, tro vet om menneskenes mangler, men mister ikke troen av den grunn.

Dialogen har tillit. På bakgrunn av kjærligheten, ydmykheten og troen skaper den en tillitsfull atmosfære. Tillit er betinget av hvilken grad begge sider kan godtgjøre sine ærlige, konkrete hensikter (Freire, 1999, s. 76). I et forhold mellom undertrykker og undertrykt kan ikke tillit forekomme fordi det er preget av frykt og kommer ikke fra et likeverdig standpunkt.

I dialogen finner vi håp. Lik tilliten er håpet klar over menneskets ufullkommenhet, men det er også her håpet er rotfestet. Fornedringen av mennesket på grunn av et urettferdig system er ikke årsak til fortvilelse, men til håp, og fører til menneskenes uopphørlige streben, fornektet av uretten (Freire et al., 1999, s. 76). Håpet finner sted under fortvilelse, men håpet er også tålmodig. Håpet er tålmodig fordi det venter på noe bedre.

Dialogen er kritisk. Den kan ikke finne sted dersom deltakerne ikke engasjerer seg i kritisk tenkning. Kritisk tenkning oppdager en uadskillelig solidaritet mellom menneskene og verden og tillater ingen todeling mellom dem. Den opplever virkeligheten som en prosess i stedet for en statisk helhet og den isolerer seg ikke fra handling, men dukker stadig ned i nåtiden uten frykt for risiko som det medfører (Freire et al., 1999, s. 76). Den kritiske tenkningen er engasjerende, den viser til en nysgjerrighet hos begge partene i dialogen. Den ser sammenhengen mellom mennesket og verden og ser den som en helhet i stedet for todelt. Den ser virkeligheten som en prosess og ikke statisk. Den sier ikke, «sånn har det alltid vært og sånn kommer det alltid til å være». Til slutt er den fryktløs og den tar tak i nåtiden uten frykt for risiko.

For å summere opp dialogen er den refleksjon og handling. Den ene kan ikke eksistere uten den andre. Dialogen stiller krav om kjærlighet, ydmykhet, tro, tillit, håp og kritisk tenkning. Alle disse faktorene er med å skape en sann dialog. Den kan derfor ikke eksistere i et forhold mellom undertrykker og undertrykt.

2.3.3. Kritikk av Freire

Freire var katolikk og inspirert av marxisme, dette har skapt noen problemer for Freire og hans pedagogikk. Likevel er det ikke denne kombinasjonen som har skapt mest gnisninger for Freire.

I en artikkel av Susanne Normann argumenteres det for at Freires frigjørende pedagogikk er eurosentrisk. Artikkelen hedrer Paulo Friere for sin revolusjonerende pedagogikk som har blitt vel tatt imot i den vestlige verden og gir oss et lite innblikk i hvordan militærdiktaturene behandlet urfolk så

lenge de regjerte i Latin-Amerika. Deres skoger ble hugget ned, de ble forsøkt utryddet ved hjelp av virusangrep, og de måtte gjennom tvangsplasseringer til reservater (Normann, 2021). Urfolkets trusler stoppet dessverre ikke etter at militærdiktaturene oppløste. Siden 80-tallet har urfolk i Latin-Amerika vært utsatt for miljødeleggelser som gruvedrift, vannkraftutvikling og monokultur som truer urfolk og selvbergelsessamfunnenes kulturelle overlevelse. Den kritiske eller frigjørende pedagogikken kan brukes i avkolonialiseringens ånd ved å stille seg kritisk til blant annet behandling av urfolk.

Det som synes å være problemet Normann stiller i denne artikkelen er ikke pedagogikken i seg selv, men hvordan vi bruker den i vesten. Nettopp fordi at i vår tid blir menneskerettigheter undertrykt til fordel for økonomisk vekst. Freires pedagogikk var ansett som farlig for datidens maktelite, men nå i senere tid kan denne type pedagogikk true den vestlige, vekstbaserte utviklingsmodellen

2.4. Augusto Boal og De Undertryktes teater

De undertryktes teater eller *Teatro do oprimido* oppstod i Brasil da en mann ved navn Augusto Boal hadde tatt over som regissør for *Arenateateret* som opplevde at tilskuerne ikke oppførte seg slik vi er vant med i det vestlige, aristoteliske teateret. Publikummet i Sør-Amerika på 1970-tallet hadde store reaksjoner og ville gjerne inn i handlingen og endre den. Dette førte til at *Arenateateret* endret sin teaterkommunikasjon. De ønsket ikke lenger å spille stykker som nedlatende doserte ferdig svar for et passivt mottagende publikum. I stedet ville de – på sokratiske vis – bruke teateret til å lære folk til å stille spørsmål, og deretter gi dem teaterets språk slik at de selv kunne skape endring (Engelstad, 2001, s. 13). Det var behov for en aktiv kommunikasjon mellom sal og scene. Dette førte til at Boal gjennom 1960- og 1970-tallet utviklet nye teaterformer som skulle samle seg under betegnelsen *De undertryktes teater* (Heggstad, 2012, s. 69). I første omgang var det tre former under *De undertryktes teater*, den første formen var *bildeteater* og av bildeteatret utviklet *forumteateret* seg og etter hvert kom også *skjult teater*.

I 1976 flyttet til Europa på grunn av militærstyret som gjorde det vanskelig for Boal å drive med sitt arbeid (Engelstad, 2012, s.18). I Europa møtte han på andre utfordringer enn de han hadde møtt i Latin-Amerika. Han måtte lage en ny, mer europeisk variant fordi den politiske tilstanden i Europa ikke undertrykte på samme måte som de gjorde i Latin-Amerika. Europa var heller ikke foruten undertrykkelse, undertrykkelsen hadde bare tatt en annen form. Ofte handler det om en regulær selvundertrykkelse, som Boal karakteriserte med metaforen «politimannen i hodet» (Engelstad, 2012, s. 18). Det var altså menneskene selv som undertrykket seg selv. Dette førte til at Boal måtte lage en ny, europeisk versjon av *De undertryktes teater*, kalt *The Rainbow of Desire*. Metodene han utviklet hadde til hensikt å sette søkelyset på de rollemønstrene og atferdsritualer som setter unødvendig snevre grenser for vår frihet og vår selvutfoldelse, og som ofte gjør oss til undertrykkere og undertrykt

på samme tid (Engelstad, 2012, s. 18). Dette ble en teaterform som vendte innover hos deltagerne i stedet for å ta for seg det som måtte skje utad.

Boal flyttet tilbake til Brasil 1986, og i 1992 ble han valgt inn i den lovgivende forsamlingen (Engelstad, 2012, s. 19). De undertryktes teater ble brukt under valgkampen og mens han jobbet her utviklet han enda en teatermetode: *lovgivende teater*. Det lovgivende teateret tok metoden til et nytt nivå hvor teateret blir en del av demokratiet. Det hendte at lovforslagene som kom ut av forumspillene ble til reelle lovforslag hvor mange ble vedtatt.

2.4.1 De undertryktes teater

De undertryktes teater er en teaterform som skiller seg fra det klassiske teateret ved å forene rollene mellom publikum og skuespiller, en såkalt *spect-actor* (Boal, 1995, s. 42). Både skuespillere og publikum er involvert i en produksjon av de undertryktes teater. Her forenes de til en rolle som stiller skuespiller og publikum likt. Her kan vi se likheter med Paulo Freire sin elev-lærer gjennom å gi publikummet mulighet med å komme med sine egne tanker og ideer til den dramatiske handlingen. Ved å stille skuespiller og publikum likt blir det ikke lenger en ensidig kommunikasjon, men en dialog. Ved å gi publikummet en stemme og muligheten til å spille ut sitt perspektiv finner vi en mulighet til å snakke sammen i stedet for at skuespilleren snakker til publikumet. Vi kan også se på dette som at publikumet går fra å være et objekt til et subjekt.

Ifølge Boal har de undertryktes teater to fundamentale sammensatte prinsipper. Det første er å hjelpe *spect-actor* å transformere seg selv til protagonisten av den dramatiske handlingen. Dette leder oss inn i det andre prinsippet som er å øve på handlingen gjennom teateret slik at man kan øve på livet og hvordan håndtere situasjonen. På denne måten mener Boal at vi gjennom teateret får en mulighet til å øve på livet (Boal, 1995, s. 49). Hva vil det egentlig si at publikum-skuespilleren (*spect-actor*) transformerer seg selv til protagonisten? Boal argumenterte for at det klassiske teateret var en undertrykkende institusjon fordi publikumet ikke fikk mulighet til å gripe inn eller komme med innspill til situasjonen som blir spilt for publikum. Han utviklet derfor en teaterform som åpnet teateret for publikummet til å komme med sine innspill og det er her vi har begrepet *spect-actor* (Boal, 1995, s. 42). Når publikumet gjør den aktive beslutningen i å ikke bare komme med egne innspill til scenen som blir spilt ut, men også spille den ut i handling, er det i denne handlingen at publikumet gjør seg selv til protagonisten.

2.4.2. The Cops in the Head/The Rainbow of Desire

Da Boal flyttet til Europa opplevde han stadig at han måtte spørre seg selv: «but where are the cops?» da han utførte forumteater. Han opplevde at europeere stod mye friere enn latinamerikanere når det kom til livets tilstedeværelse. Det han derimot la merke til var at europeerne ikke opplevde

undertrykkelse på en like tydelig måte som i Latin-Amerika. I Europa la han merke til at menneskene slet mer med ensomhet, kommunikasjon med andre og frykt for tomhet. Derfra utviklet han en metode som skulle utfordre det han kalte *The Cop in the Head*. Dette var i første omgang en workshop som han prøvde ut i Paris. Det hele startet med følgende hypotese: «the cops are in our heads, but their headquarters and barracks must be on the outside (Boal, 1995, s. 8). Det handler om å finne ut av hvor “politiet” kommer fra og finne en måte å forskyve dem, ifølge Boal.

Fra ideen om politimannen i hodet utviklet Boal tre hypoteser: *osmosis*, *metaxis* og *analogisk induksjon*. For å forklare *osmosis* framstiller Boal et eksperiment fra USA hvor afroamerikanske barn fra sør og nord fikk delt ut dukker i alle farger og barna skulle plukke ut den vakreste og den styggeste dukken. Barna med foreldre som hadde opplevd segregering kjente et sterkere grep på egne verdier valgte de mørke dukkene, mens barna fra nordstatene hvor de lenger hadde vært utsatt for mer samfunnsatte verdier valgte de lyse dukkene (Boal, 1995, s. 41). Ifølge Boal skjer osmosis både gjennom undertrykkelse og forføring. Osmosis skjer i sammenheng med hendelser og organisering, organisering og hendelser som forsterker en “oss mot dem” mentalitet. Det kan komme like mye fra et sinn som fra et ønske om å være lik (Boal, 1995, s. 41). Dette kan skje i teateret mellom sal og scene dersom det oppstår motvilje til å delta. Når dette skjer er det her Boal mener at politimannen i hodet slipper til fordi man underkaster seg sin objektivitet i *De undertryktes teater*. Det er her dialogen blir et viktig middel for å minske forskjellene mellom sal og scene, mellom publikum og skuespiller og mellom objekt og subjekt.

Metaxis er tilstanden av tilhørighet mellom to forskjellige, autonome verdener (Boal, 1995, s. 42). Metaxis er et møte mellom flere verdener, noe vi finner mellom det som eksisterer. Ordet har sin opprinnelse fra Platon. «All spirits occupy the middle ground between humans and gods. As mediators between the two, they fill the remaining space, and so make the universe an interconnected whole” (Plato 1994: 43-44; Linds, 2006, s. 114). Metaxis, eller metaxu på gresk, kommer altså fra det vi måtte finne mellom to virkeligheter. I *De Undertryktes teater* finner vi dette møte mellom sal og scene, mellom publikum og skuespiller, mellom subjekt og objekt, forskjellen fra osmosis er at dette er det fysiske møte. Hvor osmosis skjer innad i mennesker, ligger metaxis i handlingen.

Funksjonen til analogisk induksjon er å gi seg selv en distansert analyse for flere perspektiver, for å multiplisere de mulige synspunktene en kan få ut av en eneste situasjon (Boal, 1995, s. 45). Et kriterie for å utøve *de undertryktes teater* er at opplevelsen som skal spilles ut må være velkjent for flere av publikum-skuespillerne. Under et oppsett hvor *de undertryktes teater* blir tatt i bruk er det viktig at deltakerne føler seg som en del av gruppen de spiller med og for. Dersom en historie som spiller ut kun er gjenkjennelig for en person blir uttrykket singulært. Dette betyr ikke at en persons opplevelse ikke er viktig, tvert imot. En persons opplevelse kan hjelpe å validere andre menneskes opplevelse av

undertrykkelse, men om opplevelsen blir dratt ut slik at ingen kan kjenne seg igjen ville Boal heller kalt en undertryktes teater enn de undertryktes teater. “Even though we may place ourselves in solidarity with this person, this will no longer be Theatre of the oppressed, it will only be *theatre for one oppressed*” (Boal, 1995, s. 45). De undertryktes teater er et solitært teater, det er meningen at vi skal kunne se oss selv både i bildet/scene, men også utenfor. Dersom en ikke lar seg selv bli sett blir det vanskelig å distansere seg fra situasjonen og vi ender opp med å ikke kunne møte våre medpublikums-skuespillere eller handlingen. Det handler om å generalisere en handling slik at den kan relatere til flere.

2.4.3. Bildeteater

Bildeteater er en form utviklet utenfor språk. Et ord kan ha forskjellig betydning med tanke på oppvekst, kultur, utdanning osv. For å kunne skildre en undertrykkende situasjon hvor alle kunne forstå akkurat hva som skjedde, valgte Boal å bruke bilder. “Of course those images don’t replace words but they cannot be translated either – they are language themselves” (Boal, 2002, s.175). Ved å skape bilder som ikke kunne snakke, skapte han en annen måte å se situasjonen på. “Bildeteater er en ikke-intellektuell språkform som kan gi bedre og mer presis kommunikasjon enn én kan med ord” (Engelstad, 2001, s. 16). Med presis kommunikasjon mener vi at bildene kan gjøre ordene tydeligere. Ord har forskjellige betydninger for forskjellige mennesker “the word spoken is never the word heard” (Boal, 2002, s. 174) Boal forklarer at da han brukte ordet for mot på portugisisk mente han sin egen mor, men da han brukte et annet språk mente han mor på generelt grunnlag. “Det er dessuten en kommunikasjonsform som ikke har det skriftlige og muntlige språkets innebygde muligheter til maktdemonstrasjon” (Engelstad, 2001, s. 16). Boal mente at ord som frihet, demokrati og rettferdighet kunne brukes til manipulasjon. “I Bildeteater er det ikke lenger mulig å manipulere tilhørerne ved lettvinde klisjeer: frihet, rettferdighet, demokrati” (Engelstad, 2001, s. 33). Om man får delta til å lage bilder akkurat som beskriver ord som frihet, demokrati og rettferdighet, kan vi komme til en enighet om hva alle mener med dette ordene. “Bilde kan åpne for ny erkjennelse der ordenen låser oss fast i vanetenkning” (Engelstad, 2001, s. 33). I stedet for at vi alle forklarer med våre egne forståelser av ordene vi bruker kan bildeteateret hjelpe oss med å utfordre våre egne vanedannende perspektiver. “Bildeteater tvinger folk til å framstille det konkrete innholdet i de store ordene de gjerne strør om seg med” (Engelstad, 2001, s. 33). En kan si at hensikten med bildeteateret var å komme til enighet om det vi måtte snakke om.

Det finnes mange måter å gjennomføre et bildeteater på. Det mest vanlige er å fremstille et bilde av en undertrykkende situasjon, for så å skape et idealbilde, eller den ønskede situasjonen. Deretter prøver en å skape bilder som går fra undertrykkelse til idealbildet. I undervisningsopplegget ble bildeteater brukt i tidslinje-øvelsen og en gang som en metode for planlegging av aktivisme.

3.0. Metode

I denne delen av oppgaven vil jeg først presentere opplegget og hvordan det ble laget før jeg presenterte informantene. Deretter beveger vi oss videre til forskningsmetodene som er blitt tatt i bruk. En metode jeg har valgt å bruke er intervensjonsforskning med fokus på pedagogisk designforskning. “En intervensjon innebærer en form for *innblanding*” (Øgreid, 2022, s. 210). Innblandingen kan være et nytt klasseromsoppsett eller bruk av andre undervisningsmetoder for å se hvordan det påvirker elevenes læring. “Innenfor vitenskapelig forskning dreier det seg om studier som har til felles at de inkluderer en konkret og planlagt inngripen i det empiriske feltet de har som hensikt å granske nærmere” (Øgreid, 2022, s. 210). Med pedagogisk designforskning er det metoden i forskningsdesignet som utforskes. “Pedagogisk designforskning kan forstås som en rekke systematiske utprøvinger av et undervisningsopplegg eller læremidler der hensikten er å utvikle nye teorier og praksiser som potensielt vil kunne ha positiv innvirkning på læring og undervisning i klasserommet” (Øgreid, 2021, s. 222). I dette tilfellet vil jeg introdusere *de undertryktes teater* som metode for aktivist-opplæring for å se hvilken effekt den kan ha på opplæringen, da dette er problemstillingen.

For å finne ut av hvordan intervensjonen hadde effekt på aktivistene, brukte jeg spørreundersøkelse. Spørreundersøkelser er en del av det kvantitative paradigmet, med måten spørreskjema blir brukt som verktøy for å få tilbakemelding fra deltakerne, hvor jeg stiller åpne spørsmål, er jeg ute etter kvalitative svar. Det vil da altså si at jeg kommer til å bruke åpne spørsmål i stedet for standardiserte spørsmål som vil gi meg et kvalitativt resultat. Dette er fordi jeg ønsker å få aktivistens perspektiv på undervisningsopplegget uten påvirkning fra resten av gruppen eller fra gitte svaralternativer. For å kunne analysere resultatene fra spørreskjemaet kommer jeg til å bruke en induktiv tematisk analyse for å kunne kategorisere svarene for å kunne svare på problemstillingen om *de undertrykte teateret* metode kan øke aktivistenes kompetanse om temaet LHBT. Siden jeg bruker *tolking*, eller *hermeneutikk* til å undersøke Det å være refleksiv har vært spesielt viktig for meg ettersom jeg har hatt mange roller i denne prosessen. Derfor kommer jeg også til å ta for meg refleksiv metodologi.

3.1. Oppsummering av drama- / teaterpedagogisk produksjon

Undervisningsopplegget ble delt inn i 5 deler. Introduksjon, en fargerik historie, dagens situasjon, hva kan du gjøre og avslutning. Under introduksjonen er hensikten å bli litt kjent med deltakerne og å bli kjent med deres forventninger til kurset. Under en fargerik historie går deltagerne gjennom en tidslinje ved bruk av *bildeteater*. Hensikten å bli mer kjent med LHBT historien, bli kjent med historiske hendelser, mennesker og holdninger til homofile gjennom tidene. Under seksjonen om situasjonen i dag har vi en *fire hjørner* oppgave hvor deltakerne vil bli spurt om diverse påstander relatert holdninger rundt skeive mennesker og deltakerne må ta et standpunkt rundt disse påstående som blir

diskutert både i de hjørnene de står i, men også i plenum med resten av gruppen. På denne måten får deltakerne reflektert over sine egne holdninger til dagens situasjon. I denne delen av undervisningsopplegget er det enda en øvelse, en øvelse som får deltakerne til å sette seg inn noen andres sko. Deltakerne får delt ut roller de må sette seg inn i. Rollene er selvsagt rettet mot kursets tematikk. Heretter får de påstander de selv må reflektere over om det relaterer til deres rolle. Etter at øvelsen er over deler deltakerne deres opplevelser av øvelsen. Den siste delen av selve kurset går ut på å bruke bildeteater de allerede har gjort i tidslinjeøvelsen for å planlegge aksjoner de eventuelt kan utføre og bygge videre på etter kurset. Helt til slutt samles deltakerne igjen for å reflektere om hva de tar med seg etter fullført kurs.

Dette opplegget fikk jeg prøvd ut tre ganger, i tre forskjellige landsdeler. Først i Bergen, så i Stavanger og siste gangen fikk jeg holde det i Oslo. I Bergen prøvde jeg opplegget på en aktivistgruppe bestående av studenter, hvor mange av disse var internasjonale studenter. I Stavanger fikk jeg holde det for noen ungdomsaktivister, i tillegg til de som jobbet på kontoret der. I Oslo holdt jeg det for en gruppe med ungdomsaktivister.

3.2. Rekruttering av informanter

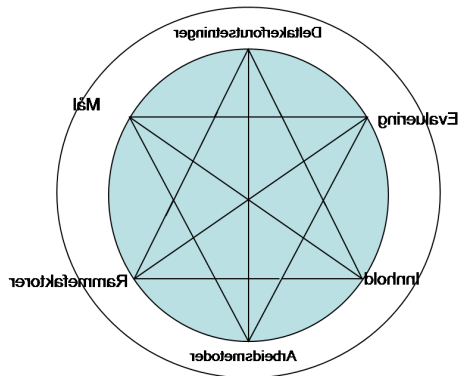
Da jeg skulle begynne å utvikle undervisningsopplegget med baktanken om å lage nytt kurs til Amnesty Akademiet var det innlysende for meg å snakke og å ta kontakt med organisasjonen spesielt. Jeg tok kontakt med både pedagogisk og politisk (LHBT) rådgiver i Amnesty International Norge. De var heldigvis interesserte, og jeg fikk ha et møte med begge to på forskjellige tider. Jeg fikk også delta i et møte med hele opplæringssteamet i Amnesty som inkluderer opplæringskoordinatorer fra alle fem regioner, inkludert pedagogisk rådgiver. For å få tak i informanter i form av deltakere til undervisningsopplegget, tok jeg kontakt med opplæringskoordinatoren i Bergen og spurte om hun kunne sende ut en invitasjon til gruppene i vår region. Her fikk jeg svar fra to grupper som var interesserte. Etter møte med opplæringssteamet hvor jeg presenterte et «ferdig» opplegg vekket dette interesse hos opplæringskoordinatoren i Stavanger som ønsket at jeg skulle komme ned å holde opplegget mitt der også. Da hadde jeg to regioner hvor jeg skulle holde prosjektet, og da vinterferien nærmet seg spurte jeg også opplæringskoordinator i Oslo om jeg kunne holde kurset for en gruppe der òg. Jeg endte opp med å holde kurset for tre grupper i tre forskjellige regioner.

Siden jeg hadde så mange informanter fra organisasjonen trengte jeg noen som kunne dra meg mer inn mot den dramapedagogiske praksisen som var den som stod mest sårbar på dette punktet. Jeg spurte derfor en klassevenninne som kunne se på opplegget og ta feltnotat under undervisningen i Bergen slik at jeg ikke stod i fare for å miste den dramapedagogiske vinklingen. Jeg luftet dette opplegget også med mine kursholdere i Bergen som også hadde litt erfaring med drama- og teaterfaget fra

videregående. Til slutt fikk jeg også veileder til å se på og kommentere opplegget. Da hadde jeg fått klarsignal fra Amnesty og fra fagpersoner på at opplegget var klart til å prøves ut.

3.3. Undervisningsopplegget

For å starte med utviklingen av opplegget hadde jeg satt opp tre møter. Ett med opplæringssteamet i Amnesty International, ett med politisk rådgiver for LHBT rettigheter i Amnesty Internastional, og ett



med veileder. Ettersom oppgaven baserte seg på aktivistopplæring som Amnesty har drevet med siden 2018 følte det naturlig å høre med det pedagogiske teamet om hva som kunne være viktig å tenke på når man skal lage et undervisningsopplegg. Før møtet hadde jeg forberedt noen spørsmål knyttet til formålet med kurset, deres tanker om hva et slikt kurs burde inneholde og hva ønsket resultat av et slikt kurs burde være. Teamet kom med noen gode tilbakemeldinger som jeg senere brukte når jeg skulle

strukturere kurset. Etter møte med opplæringssteamet hadde jeg også et møte med politisk rådgiver i Amnesty for LHBT. Jeg spurte henne de samme spørsmålene som opplæringssteamet, men med fokus på innholdet og spesielt spurte jeg henne om Amnesty sin innstilling og hvordan Amnesty Internasjonal begynte å jobbe med LHBT rettigheter.

Mot slutten av denne delen av prosjektet var det siste møte med veileder. Her fortalte jeg om svarene jeg hadde fått fra de tidligere møtene. Nå var heller fokuset på den dramapedagogiske biten av opplegget. Fordi kurset skulle ha et samfunnsfaglig perspektiv og snakke om en undertrykt del av samfunnet, var det logisk å utvikle et opplegg basert på *de undertryktes teater*. I tillegg hadde jeg allerede laget meg noen tanker om øvelser som kunne bli tatt i bruk under et slikt opplegg basert på *de undertryktes teater*.

Før jeg startet med kursets oppbygging var det rammer jeg måtte tenke i forhold til planlegging utenfor selve opplegget. Her brukte jeg den didaktiske relasjonsmodellen. “Kunnskap om didaktisk planlegging hjelper oss å se og forstå alle faktorene vi må ta hensyn til i planlegging av det pedagogiske arbeidet” (Stai, 2021). Modellen tar for seg en metode for å planlegge et læringsopplegg på ved å være bevisst på enkelte områder i undervisningen.

Mål: Hva er målet for opplæringen?

Innhold: Hva er innholdet i opplæringen?

Arbeidsmetode: Hvordan skal opplæringen

foregå?

Evaluering: Hvordan skal du vurdere læringen?

Rammefaktorer: Hva må du være bevisst på før, under og etter opplæring?

Illustrasjon: Didaktisk relasjonsmodellen,

hentet fra mestring.no

I alle andre Amnesty-kurs har man innsjekk og utsjekk. Dette var noe jeg visste skulle være med i kurset før jeg hadde begynt å lage det. I innsjekken får deltakerne mulighet til å presentere seg selv og bli litt kjent med hverandre. Under innsjekken presenterer deltakerne seg selv og de får et spørsmål de skal svare på. Spørsmålet jeg valgte var «hvorfør er du her i dag?». Med dette får deltagerne mulighet til å starte å reflektere før vi går i gang med selve opplegget som er tungt preget av at deltagerne skal reflektere. Etter at alle deltakerne har sjekket inn har Amnesty kursene også en oppvarmingslek. Disse er ofte dramaleker. Jeg valgte å bruke en dramalek hvor målet var å lære alle navnene.

Oppvarmingsleken er en form for fra-og-til-lek. En deltaker (gjerne fasilitator, en person som delegerer undervisningen) starter med sitt eget navn og i et klapp sier deltakeren «fra Emilie» og med et nytt klapp sier deltageren «til Jean». Jean tar imot med sitt klapp «takk Emilie, fra Jean til Alex» og sender videre til Alex med et klapp. Slik fortsetter man til man føler seg trygge nok på navnene.

Etter at kurset er ferdig møtes deltakerne i en avsluttende utsjekk og de får beskjed om å sjekke ut ved å svare på spørsmålet «hva tar du med deg etter fullført kurset?». Dette får deltageren til å reflektere over sin egen kompetanseheving før de går ut av undervisningsrommet.

En annen ting opplæringsteamet ønsket var at de ville deltageren skulle kjenne på hvordan det var å være skeiv i tillegg til å reflektere over hvordan situasjonen er i dag. Dette resulterte i to øvelser. Fire hjørner hvor deltakerne får muligheten til å se på noen av dagens utfordringer skeive mennesker opplever i dag og hvilke holdninger deltakerne har til disse

problemstillingene. Vi skal nå se litt nærmere på innholdet i kurset ved å gå gjennom alle øvelsene.

3.3.1. Tidslinje

Noe opplæringsteamet tenkte på når vi snakket om innholdet til opplegget var en tidslinje. Siden jeg hadde snakket om et historisk perspektiv i undervisningsopplegget kom idéen om en tidslinje. Dette var noe jeg selv allerede hadde tenkt på med tanke på min rolle som kursholder i Amnesty. I introduksjonskurset til menneskerettigheter har Amnesty en tidslinje som er med på å vise den historiske utviklingen i et menneskerettslig bilde. En slik tidslinje er med på å vise en større helhet fra hvor vi kommer fra og hvor vi er på vei. Dette er også relevant i et undervisningsopplegg for LHBT bevegelsen. Nå handlet det bare om å gjøre en slik tidslinje innenfor en dramapedagogisk ramme.

Løsningen ble som følger. I boken 'Structuring Drama Work' av Jonothan Neelands og Tony Goode (2015) står det skrevet en måte man kan bruke tidslinje i en dramapedagogisk setting. I et eksempel forklares det hvordan man kan bruke stillbilder når en jobber med tidslinje. I boken vises det til et avsnitt i boken 'The Handmaid's Tale'. Ut fra sitatet skulle deltakerne lage stillbilder som om bildene var fotografier av viktige øyeblikk fra fortiden, bevart i et fotoalbum som lå i en glemt skuff. Dette inspirerte til tidslinjen som ble brukt i opplegget.

Tidslinjen under LHBT opplegget gikk som følger. Deltakerne ble delt inn i grupper som skulle lage stillbilder. Hver gruppe fikk utlevert en rekke kort med bilder og forklaringer av historiske hendelser. Gruppene skulle velge ett til to kort som deltakerne skulle lage et stillbilde ut av. De fikk også i oppgave om å lage en replikk som skulle hjelpe oss med å forklare hva som skjedde i bildet. Når alle gruppene hadde gjort det skulle gruppene vise fram bildene sine og det gjorde vi på følgende måte. En gruppe kom opp og presenterte bildet sitt, så ble de resterende spurt av fasilitator om hva de trodde skjedde i bildet. Etter at gruppene hadde snakket en stund ba fasilitator en av deltakerne om å gå bort til bildet og ta på skulderen til en av de i stillbildet som da skulle si replikken som gruppen hadde avtalt på forhånd. Etter at deltakerne igjen hadde snakket litt etter den oppklarende replikken, spurte fasilitatorgruppen i stillbilde om gruppen nærmet seg. Etter at den historiske hendelsen var blitt forklart til resten av gruppen, skulle hele gruppen prøve å plassere hendelsen på en tidslinje.

3.3.2. Rolle på vegg

Fasilitator hadde gjort klar noen ark hvor det var tegnet et omriss av et menneske, deltakerne skulle bli delt inn i grupper og få velge mellom en håndfull mennesker som hadde hatt betydning for LHBT bevegelsen. Deretter skulle deltakerne få gjøre litt research på personen de hadde valgt. På innsiden av omrisset skulle deltakerne skrive ned om livet til personen og utenpå skulle de skrive om hvilken betydning de hadde hatt for LHBT bevegelsen. Etter at de hadde fått gjort litt research skulle deltakerne presentere dem for hverandre. Denne øvelsen var hentet og inspirert av øvelsen med samme navn, hentet fra boken '7 veier til drama' av Kari Mjaaland Heggstad.

3.3.3. Fire hjørner

I denne øvelsen fikk deltakerne beskjed om å stille seg i midten av rommet og fasilitator forklarer hva som skal skje. Jeg ga deltakerne noen påstander, og hvert hjørne av rommet er et svaralternativ; deltakerne svarer ved å gå til hvert av svaralternativene. Eksempel: Dagens transpersoner eller mennesker med kjønnsinkongruens får tilstrekkelige helsetilbud. Hjørne A tilsvare ja, hjørne B tilsvare nei, hjørne C tilsvare vet ikke og hjørne D tilsvare annet. Når deltakerne har stilt seg i hjørnene de resonnerer mest med, ba jeg deltakerne om å snakke sammen i gruppene om hvorfor de hadde stilt seg der. Her får deltakerne noen minutter på å snakke sammen. Etter dette ba jeg gruppene om å fortelle om hva de snakket om. Her er det også mulighet for resten av gruppene til å komme inn med innspill om hva de tenkte om standpunktet de andre gruppene tok. Denne øvelsen er inspirert av min egen undervisning om *de undertrykte teater*. Øvelsen svarer på et av ønskene som opplæringsteamet hadde hvor de ønsket at deltakerne skulle kunne sette seg inn i dagens problematikk.

3.3.4. Rollesirkel

I denne delen av kurset blir deltakerne bedt om å stille seg i en sirkel. I midten av sirkelen blir det plassert en gjenstand. Målet for deltakerne er å være først til å ta tak i gjenstanden i midten. Måten de skal nå denne gjenstanden på er som følger: Deltakerne får hver sin lapp med rollebeskrivelser. Deltakerne skal så sette seg i rollen som mennesket de har fått beskrevet på lappen. Rollene kan være både spesifikke og uspesifikke. Før øvelsen startet bad jeg deltakerne å lukke øynene og se for seg et speilbilde av seg selv som stemte med rollebeskrivelsen. jeg bad dem se for seg alle karakteristikken til rollen og når de kunne se rollen for seg bad jeg dem om å håndhilse med karakteren og smelte sammen med den. Ved å gjennomgå Først da kunne de åpne øynene. Når deltakerne har gjort dette vil fasilitator

komme med noen påstander som deltakerne enten kommer til å kjenne seg igjen i eller ikke. Om deltakerne kjenner seg igjen i påstanden får deltakerne lov til å gå et skritt nærmere gjenstanden i midten av sirkelen. Når en av deltakerne har kommet nærme nok til å ta tak i gjenstanden er øvelsen ferdig og de får mulighet til å snakke om sin rolle og hvordan de opplevde øvelsen. Denne øvelsen er også basert på min egen erfaring og svarer også til et ønske som opplæringsteamet hadde. Deltakerne får muligheten til å kjenne på noen av dagens utfordringer for skeive mennesker.

3.3.5. Bildeteater; Hva kan vi gjøre?

Igjen skulle deltakerne bruke stillbilde. Denne gangen som en måte hvor deltakerne får mulighet til å planlegge aktivisme. I kurset Strategisk Aktivisme som Amnesty holder er målet at aktivistene skal lære å planlegge aktivisme basert på disse spørsmålene:

- Hvorfor planlegger dere aktiviteten?
- Hva er budskapet dere formidler i aktiviteten?
- Hvem er aktiviteten rettet mot?
- Når er det mest sannsynlig at budskapet deres vil bli hørt?
- Hvor skal denne aktiviteten finne sted?
- Hvordan skal dere få frem budskapet?

Målet i LHBT kurset er noe av det samme. Aktivistene skal planlegge en aktivitet ved å svare på disse spørsmålene, men i stedet for å planlegge en aksjon hvor de skriver svarene ned på papir, er målet her å planlegge aktivisme gjennom å bruke bildeteater. Hensikten med dette er for aktivistene å ikke bare planlegge aktivisme, men også for dem å prøve ut aksjonen de planlegger.

3.4. Pedagogisk forskningsdesign

“Pedagogisk designforskning kan forstås som en rekke systematiske utprøvinger av undervisningsopplegg eller læremidler der hensikten er å utvikle nye teorier og praksiser som potensielt vil kunne ha positiv innvirkning på læring og undervisning”(Øgreid, 2021, s. 222). Her er det selve metoden av intervensjon som står i fokus og hvilke effekter det har på

deltakerens kompetanseheving. Designet er med på å utforske om det som skjer gir noe utslag i deltakernes kompetanseheving.

Formålet med intervensjonen i pedagogisk designforskning har to sider. “Intervensjonen har som hensikt å utvikle en nyskapende pedagogisk undervisningspraksis, samtidig som den vil danne grunnlag for en vitenskapelig teoribygging på feltet, som igjen vil være anvendbar for andre i nye undervisningssituasjoner” (Øgreid, 2021, s. 223). Meningen er å prøve ut nye metoder for å utvikle teorier som omhandler læreprosessen. En kan forstå metoden slik at den handler om å skape en ny form for «praksis-teori».

Kjernen i pedagogisk designforskning er *designeksperimentet* (Øgreid, 2021, s. 222). Det vil si at før man starter forskningsprosessen må en ha et eksperiment som skal prøves ut. Eksperimentet er da ofte et undervisningsopplegg som skal være klart før forskningsprosessen er i gang.

I tradisjonelle eksperimenter innenfor naturvitenskap er man opptatte av å kontrollere og isolere alle variabler i en empirisk kontekst, men Ann Brown og Alan Collins introduserte designeksperimentet som en reaksjon på det tradisjonelle eksperimentet (Øgreid, 2021, s. 222). “I designeksperimentet betraktes imidlertid de fenomenene eller prosessene som er i fokus, som en integrert del av en større kontekst” (Collins et al., 2004; Øgreid, 2021, s. 222). Dette vil si at designeksperimentet i pedagogisk forskningsdesign ikke står alene, men er heller en del av det større prosjektet.

“Hensikten med pedagogisk designforskning er å utvikle og utforske intervensjoner som danner grunnlag for å utvikle mer generelle teorier om hva som støtter læringsprosessen og styrker elevenes læring” (Øgreid, 2021, s. 225). Dersom eksperimentet har positivt utslag kan en forsøke å skape en ny form for «praksis-teori».

Pedagogisk designforskning er en forskningsmetode som undersøker om *intervensjon* av en metode eller verktøy utgjør en forskjell når det kommer til kompetanseheving. Dette gjør vi for å kunne skape nye teorier og praksiser hvor vi kan utvikle hvordan vi bidrar til kompetanseheving. For å gjøre dette må forskeren ha et designeksperiment i kjernen av forskningen sin. Pedagogiske forskningsdesign tar inspirasjon fra det tradisjonelle naturvitenskapelige eksperimentet, men eksperimentet i seg selv står ikke alene som

forskning, men den er kjernen av forskningen. Hensikten med pedagogisk designforskning er å utvikle nye teorier og metoder for kompetanseheving.

3.4.1. Faser

Pedagogisk designforskning foregår som regel i tre faser. Første fase er forberedelse til eksperiment-fasene, den andre er designeksperimentet og til slutt retrospektive analyser. Vi skal nå se litt nærmere på de forskjellige fasene.

Forberedelse til eksperimentfase er ganske selvforklarende ved at det er i denne fasen en forbereder eksperimentet. Det er her en lager et eksperimenterende undervisningsopplegg. “I forberedelsesfasen utvikles et undervisningsopplegg basert på en lokal undervisningsteori” (Øgreid, 2021, s. 223). En lokal teori vil si at det er deltagerne (i dette tilfellet aktivister fra Amnesty) som utsettes for det da lokale prosjektet. Dette er for å utvikle læringsmetoder for denne spesifikke målgruppen. Vanligvis ville en slik lokal teori baseres på teori og tidligere forskning for å tilpasse læresituasjonen. Dessverre er det ikke gjort tidligere forskning på undervisning for denne målgruppen. Derfor finnes det ikke noen lokal teori, men på bakgrunn av min erfaring er det en lokal hypotese som danner designeksperimentet.

Så kommer utprøvingen hvor designeksperimentet skal testes ut på målgruppen. “Etter hver gjennomgang analyseres og reflekteres det over undervisningsopplegget og blir redesignet til neste gjennomgang” (Øgreid, 2021, s. 223). For hver gang hvor designeksperimentet testes tar forskeren til seg datamateriale og bruker dette til å videreutvikle designeksperimentet. “I denne delen samles det også inn datamateriale. “Data samles inn gjennom bruk av videoopptak av klasseromsundervisning, intervju med elever, notater, logger fra elever og elevtekster, danner grunnlaget for diskusjonene” (Øgreid, 2021, s. 223). I denne oppgaven har spørreskjema blitt til å samle data. Her er det svarene fra spørreskjema, observasjoner fra feltnotat og mine egne observasjoner som er med på å revidere opplegget til neste gjennomgang.

Til slutt har vi den retrospektive analysen. “Målet med analysen er å utvikle en lokal undervisningsteori basert på resultatene fra den gjentatte eksperimenteringen” (Øgreid, 2021, s. 224). Når eksperimentet har vært gjennom noen tester får man et litt mer helhetlig bilde av datamateriale. Når en har vært gjennom en prosess kan vi begynne å sette sammen en «praksis-teori».

3.4.2. Utfordringer med pedagogisk designforskning

Ifølge en artikkel av Thomas Eri er det fire punkter metoden kritiseres for. Det første punktet handler om at utviklingen av designet ikke er en del av selve metoden. “Prosesen begynner med implementering av en prototype” (Eri, 2013). Siden prototypen ikke er en del av selve forskningsprosessen, kan det argumenteres for at deler av prosessen forsvinner når vi ikke forsker på hvordan vi lager designeksperimentet.

Det neste punktet går ut på at det er forskeren som fastslår endepunktet (Eri, 2013). Etter at prosjektet er fullført, er det forskeren selv som utvikler praksisteorien. Fordi at det er en person som utvikler teorien, er det vanskelig å sjekke teorien for partiskhet.

Den tredje kritikken går ut på at selv om det pedagogiske forskningsdesignet viker fra «gullstandard» intervensjoner. «gullstandard» vil si at forskningen er prøvd og prøvd igjen flere ganger (Eri, 2013). Selv om intervensjonen anerkjenner komplekse undervisningssituasjoner og utvikles gjennom flere gjennomganger for å raffinere designet, er den fremdeles preget av et linjert bilde av en ferdigstilt prosess (Eri, 2013). Dette betyr at forskeren er ute etter å kontrollere alle variablene i prosessen for å ferdigstille en standardisert modul.

Fjerde og siste kritikk går ut på at designforskningen sammenligner designet med masseproduserte produkter med pedagogiske innovasjoner og dette undergraver karakteristikker fra forskning med åpne slutninger og kontinuerlig arbeid med konfigurasjon i pedagogisk utviklingsforskning (Eri, 2013). Dette betyr at metoden får kritikk for å være en metode som har som mål å ende med en konkluderende slutning, innenfor et paradigme som ikke krever en konkluderende slutt.

3.4.3 Endringer i forskningsdesignet

Før første gjennomgang hadde tanken slått at opplegget kanskje kunne vare lenger enn to timer som var den originale tidsrammen. Jeg hadde snakket med veileder om å fjerne noen av oppgavene og svarte med at dette gikk bra så lenge jeg var bevisst på hvilke jeg fjernet og hvorfor jeg fjernet én eller flere av oppgavene. Under gjennomgangen viste det seg at mistanken min stemte. På forhånd hadde jeg valgt å hoppe over *rolle-på-vegg*-oppgaven som skulle ta for seg fremtredende personer gjennom bevegelsen. Dette var fordi vi allerede hadde

gått gjennom noen fremtredende mennesker under tidslinjen. Ettersom tidslinjen i seg selv fort kan ta en time på egen hånd, valgte jeg derfor å droppe denne øvelsen i alle gjennomgangene.

Det ble heller ikke tid til den andre stillbilde øvelsen mot slutten. Jeg valgte heller å fokusere på *fire hjørner* og *rollesirkel*. Det er under disse øvelsene at deltakerne får muligheten til å teste sine egne holdninger og erfaringer. Etter første gjennomgang var det spesielt *rollesirkelen* som hadde hatt størst innvirkning på deltakerne. En deltaker kom bort til meg etter undervisningen og takket meg for opplevelsen hun hadde hatt under *rollesirkelen*.

Fra første til andre gjennomgang var det svært lite endringer som ble gjort nettopp fordi tilbakemeldingen var så gode. Likevel fikk jeg en konstruktiv tilbakemelding på at enkelte av påstandene fra *fire hjørner* oppgaven kunne oppleves som ledende spørsmål. Derfor var det kun dette som ble endret fra første gjennomgang i Bergen til andre gjennomgang i Stavanger.

Etter gjennomgangen i Stavanger hvor jeg hadde gjort de samme øvelsene som i Bergen, ønsket jeg å teste opplegget en gang hvor jeg fikk prøvd den siste stillbilde-øvelsen hvor deltagerne får prøve å planlegge aktivisme ved bruk av bildeteater. Jeg endte opp med å prøve dette i Oslo. Denne gangen droppet vi *fire hjørner* aktiviteten for å få plass til stillbildet. Jeg fjernet denne aktiviteten basert på svarene jeg fikk fra aktivistene hvor *tidslinjeøvelsen* og *rollesirkelen* var de som hadde størst innvirkning på aktivistene. Jeg kunne derfor ikke bytte ut noen andre øvelser enn *fire hjørner*.

Selv om jeg i denne omgang bare fikk prøvd å planlegge aktivisme gjennom bildeteater én gang er dette heldigvis ikke siste gangen. Etter samtaler med leder for opplæringsteamet vil dette kurset bli en del av Amnesty Akademiet. Det skal derfor testes ut flere ganger etter at denne oppgaven er ferdig. Et pedagogisk forskningsdesign vil aldri bli helt ferdig og det ble det ikke denne gangen heller.

3.4.4. Spørreskjema

For å kunne svare på problemstillingen ønsket jeg å få tilbakemelding fra hver deltaker på en måte hvor deltakerne ikke kunne bli påvirket av hverandre eller meg. Derfor valgte jeg spørreskjema som metode for datainnsamling. Vi skiller gjerne mellom spørreundersøkelse som metode og spørreskjema som instrument for å samle informasjon (Frønes og Pettersen,

2021, s. 168). I denne oppgaven har jeg brukt spørreskjema som instrument og derfor kommer jeg til å bruke spørreskjema når jeg referer til teorien som bruker begrepet spørreundersøkelse. “Spørreundersøkelse er en metode for å samle inn informasjon som kan beskrive, sammenligne eller forklare egenskaper, holdninger, verdier, handlinger og lignende ved en større gruppe mennesker” (Ary et al., 2018; 2013; Frønes og Pettersen 2021, s.169). For å sørge for at jeg fant svar som kunne samsvare med deltakernes opplevelser, valgte jeg å ha åpne spørsmål slik at deltakerne stod mer fri enn dersom jeg hadde valgt standardiserte spørsmål.

Jeg valgte å dele spørreskjemaet mitt i to deler. Ett før kurs og ett etter. Grunnen til dette var for å kunne se en endring i deltakerne før kurs til etter kurs. Dette er for å kunne svare på problemstillingen om deltakerne merker en kompetanseheving. Dermed prøver spørreskjemaet å få deltakerne til å reflektere både før og etter i forhold til kursets tematikk. I tillegg til å se om deltakerne har noen forhold til dramapedagogisk metode og for å se om kurset svarer på deltakernes forventninger til kurset.

Da jeg utviklet spørreskjemaet valgte jeg å stille spørsmål jeg mente knyttet seg direkte mot problemstillingen. Jeg delte spørreskjemaet inn i to deler, ett før og ett etter kurs. Dette var fordi jeg ønsket å se om det hadde skjedd en forskjell på deltakerne før og etter kurs. I den første delen av spørreskjemaet lagde jeg spørsmål om deltakernes forventninger og ønsker i forhold til hva de ønsket å lære om tematikken ettersom dette kom til å ha påvirkning på det pedagogiske forskningsdesignet. Jeg ønsket også å stille dem spørsmål knyttet til deres erfaring av drama og teater og deres kjennskap til *de undertrykte teater* i tilfelle det fantes noen blant deltakerne som hadde det. Dette hadde påvirkning på hvordan jeg skulle fasilitere gruppene. Spørreskjemaet etter kurs gikk mer ut på hva deltakerne hadde lært og hvordan de synes øvelsene fungerte for deres egen læring av temaet. Spørreskjema etter undervisningen var mer knyttet opp mot problemstillingen, mens spørreskjema før undervisning var ute etter å finne et startpunkt.

Spørreskjemaet er brukt som verktøy og ikke som metode. I tillegg til at spørreskjemaet stiller åpne spørsmål, er skjemaet en del av den kvalitative analysen. Slik blir det mulig å få hver enkelt deltakers perspektiv fra undervisningsopplegget.

3.5. Induktiv tematisk analyse

For å kunne kategorisere spørreskjemaet har jeg brukt induktiv tematisk analyse. Den handler om å finne mønstre og kategorisere funnene en har gjort etter en fullført datainnsamling. En starter med å observere forskning og gjenkjenne mønstre, for så å lage en foreløpig hypotese som en til slutt skal klare å finne en teori ut av. Denne delen vil svare på det pedagogiske forskningsdesignet, nemlig den delen som skal komme fram til en ny teori av metoden.

Metoden differensierer fra andre analytiske metoder som ser etter mønstre på en kvalitativ måte (Braun og Clarke, 2006, s. 80). I min studie ser vi ikke etter standardiserte svar som kan deles inn i statistikker, men kvalitative svar som heller kan si oss noe om hvordan deltakerne responderte på opplegget.

Da jeg gjorde tematisk analyse var det om å gjøre å finne kategorier på tvers av caser (Bakken og Andersson-Bakken, 2021, s. 147). Da jeg gjorde den tematiske analysen samlet jeg alle svarene fra spørreskjemaet etter alle gjennomgangene av undervisningsopplegget med tre grupper fra tre landsdeler for å få et bredt omfang av data. Etter dette har jeg forsøkt å lete etter gjennomgående temaer som dukker opp blant materialet.

Et tema fanger opp noe viktig om dataene i forhold til forskningsspørsmålet, og representerer et visst nivå av mønstre blant responsen eller mening i datasettet (Braun og Clarke, 2006, s. 82). Det gjelder å finne mønstre i en datasamling hvor det kan være nyanser som skiller temaene. Da kan det være viktig å være litt ekstra bevisst som forsker på hva og hvordan du kategoriserer temaene dine som forsker. Det blir derfor viktig å se etter temaer som svarer på forskningsspørsmålet.

Når en tematisk analyse er induktiv vil det si at forskeren ikke ser etter temaer innen en gitt ramme (Braun og Clarke, 2006, s. 83). Selv om man skal se etter temaer som svarer på problemstillingen, betyr ikke dette at forskeren allerede har uttenkte svar en skal prøve å passe inn i en kategori. Forskeren må lese, vurdere og analysere hva slags temaer som befinner seg blant svarene.

En induktiv tematisk analyse vil si at forskeren samler inn og analyserer dataene for så å kunne kategorisere dem inn i temaer som forskningen har resultert i. Jeg har derfor gjort et forsøk på å vise hvordan resultatene svarer på oppgavens problemstilling.

3.6. Hermeneutikk, refleksivitet og distanse

Ordet hermeneutikk har tre ulike betydninger: uttrykk, tolkning og oversettelse (Nilssen, 2014, s. 71) Det er også kjent som en fortolkningsmetode. Målet med hermeneutikken er å oppnå ny forståelse gjennom tolkning. Tolkning er et forsøk på å kaste lys over eller gi mening til et forskningsprosjekt som overfladisk sett er uklart, kaotisk, komplekst, uforståelig eller til og med selvmotsigende (Nilssen, 2014, s. 72). Tolkning kan hjelpe oss med å finne klarhet i noe som tilsynelatende kan virke ubegripelig eller vanskelig. Den hjelper oss med å gjøre det uklare klart. Tolkning er ikke den eneste egenskapen som er viktig i hermeneutikken, vel så viktig er forståelsen.

Forskerens forståelse er nødvendig fordi vi må starte med noen ideer om hva vi skal se etter (Nilssen, 2014, s. 68). Forståelse er preget av vår forforståelse, det vi har grep om før vi møter noe, det som på engelsk heter *prejudice*. Dette er noe vi tar med oss inn i enhver situasjon, enten det gjelder livet eller forskning. En kan ha en forståelse av hvordan homofile oppfører seg basert på møter, karikaturer eller andre erfaringer med homofile mennesker. Om en da møter andre homofile som da viser seg å ikke oppføre seg etter slik du forventer at de skal, er dette med på å utvide din forståelse av hvordan homofile kan oppføre seg.

Gilje og Grimen (1993) nevner tre ulike typer forståelse (Nilssen, 2014, s. 68). De tre typene er forståelse av språk og begreper, den andre er tro og ideer og den tredje er personlige opplevelser.

Når Gilje og Grimen snakker om at forskeren ser verden gjennom språk og begreper, er det snakk om forskerens bakgrunn til språk og begreper. Det er deres bakgrunn som gjør at de har språket og begrepene til å utføre forskningen. Ulike forskere kan derfor ha ulike forståelseshorisonter (Nilssen, 2014, s. 68). Det er stor sannsynlighet at forskere har forskjellige forståelseshorisonter, vi kommer alle fra forskjellige bakgrunner og alle hver startpunkter når det kommer til hva vi forstår.

Den andre forståelsestypen er sammensetningen av tro og ideer. Denne type forståelse er viktig fordi de bestemmer hva forskeren kommer til å oppleve som problematisk, og derfor definerer de problemstillingene for forskning (Nilssen, 2014, s. 68). Tro og ideer henger sammen med hva forskeren anser som sant når det gjelder virkeligheten, naturen, samfunnet,

seg selv og andre. Sammensetningen av tro og ideer er driveren til forskerens problemstilling og den kommer fra hva forskeren anser som interessant og nødvendig å forske på.

Den tredje og siste formen for forståelse er personlige opplevelser. Disse vil selvsagt være ulike fra forsker til forsker (Nilssen, 2014, s. 68). De ulike opplevelsene er de som gir oss de to andre formene for forståelse. Opplevelsene våre gir oss språk og begreper, men de gir oss også tro og ideer. Vi utvikler et begrepsapparat gjennom det vi tror på. Personlige erfaringer påvirker hvordan vi ser verden og hvilke verdier vi bekjenner oss til på samme måte som de påvirker våre erfaringer (Nilssen, 2014, s. 68). Alle disse formene for forståelse former vår forskning, fra hva vi vil forske på til resultatene.

Hermeneutikk innehar en dialogisk natur ettersom både tolkningen og forståelsen må betraktes som en kunnskapsprosess som blir utviklet gjennom en samtale mellom forskeren og det som blir tolket (Nilssen, 2014, s. 72). Dialogen foregår mellom forskeren og forskningsprosessen og disse er knyttet sammen hele veien fra start til slutt. Tolkning skjer både før, under og etter prosessen. Dette gjør det ekstra viktig for forskeren å være bevisst på å være refleksiv gjennom hele prosessen. Vi skal nå begynne å ta for oss hva det vil si å være en reflektert praktiker.

Donald Schön begynte å bruke begrepet reflekterte praktiker allerede i 1974. Han viser til at vi bruker refleksjon-i-handling når vi bevisst bruker kunnskap og erfaring i en praksiskontekst (Ulvund, 2017, 69). Dette vil si at refleksivitet i hermeneutisk forskningsprosess aldri vil ta slutt før prosessen er ferdig. Hver gang en forsker tar et valg, må forskeren alltid ha evne til å reflektere over det valget.

Leming framhever tre kategorier refleksivitet. (1) Hvordan forskerens tilstedeværelse påvirker situasjonen, (2) Hva slags forhold informantene har til forskeren og (3) Forskerens forståelse (Nilssen, 2014, s. 31). Når en forsker er tilstede i selve forskningen vil deres tilstedeværelse påvirke situasjonen og informantenes atferd. Uansett om forskeren gjennomfører prosessen eller observerer den, kommer forskerens tilstedeværelse til å spille inn på utfallet av dataene som samles inn. Det at en forsker er en del av prosessen og skaper relasjoner med deltakerne sine kan ha effekt på utfallet av dataene, det samme gjelder når en forsker er til stede og observerer det som skjer kan vise utslag i dataene. Dette leder oss videre til neste kategori som er forskerens relasjon til informantene. Hvis en forsker har relasjoner til informantene

sine kan dette gi utslag på hva slags informasjon forskeren får av informantene sine. For eksempel hadde jeg hatt et annet kurs med den første gruppen jeg prøvde undervisningsopplegget for. I hovedsak gjorde jeg det fordi jeg så på denne muligheten til å kunne betrygge deltagerne på med som fasilitator. De andre to gangene jeg hadde opplegget hadde jeg aldri møtt deltakerne før. Dette er noe jeg måtte tenke på da jeg analyserte dataene mine. Den siste kategorien handler om forskerens forståelse. "Siden mye kvalitativ forskning blir utført av forskere som har bakgrunn fra og spesiell interesse for forskningsfeltet, er refleksivitet i forskningsprosessen og redegjørelse for forståelsen helt nødvendig" (Neilssen, 2014, s. 31). Forståelse har derfor noe å si om hvor forskeren kommer fra, og hvilken forforståelse forskeren har.

Ettersom jeg har et så nært forhold til hele prosjektet, har det vært desto viktigere å være refleksiv gjennom hele prosessen. Det har vært viktig for meg som forsker å prøve å kunne se alle rollene med et refleksivt og distansert blikk. Skal man kunne gjenkjenne, beskrive og fortolke det som skjer, må man søke og se seg selv utenfra og tilstrebe en viss kritisk distanse (Ulvund, 2017, s. 70). Som forsker er det viktig å ikke bare kunne erkjenne noe fra sin egen erfaring, men også stille seg åpen til å se sin egen erfaring i et kritisk lys. Bullough betrakter distanse som en mental ressurs, en psykologisk evne. Det er den kvaliteten som gjør det mulig å omforme en opplevelse fra et persepsjonsnivå til et annet mer «opphøyd» persepsjonsnivå (Eriksson, 2006, s. 101). Det å distansere seg vil gi en mulighet til å se forskningen i et lys en ikke ville hatt dersom en ikke tok i bruk ressursen. For dette prosjektet har informantene og spørreskjema gjort det mulig for meg å distansere meg fra min opplevelse av å utvikle og avholde undervisningsopplegget. Informantene og personen som tok feltnotater for meg har hjulpet med å veilede oppleggets utvikling Dette gjorde det mulig å kunne se min erfaring fra en et tredjeperspektiv. Spørreskjema har også vært et verktøy for distanse. Gjennom spørreskjemaet fikk deltakerne muligheten til å svare på spørsmål uforstyrret. På denne måten hadde jeg ikke påvirkning på hvordan deltakerne svarte på spørsmålene. De stod fritt til å kunne gi sine ærlige meninger.

Hermeneutikk, refleksivitet og distanse har i aller høyeste grad vært forutsetninger for å svare på oppgaven. Refleksivitet og distanse har vært grunnmur for tolkning og kunne bygge på både min egen forståelse før, under og etter å ha holdt undervisning, men også for aktivistenes kompetanseheving.

4.0. Resultat og drøfting

I denne delen av oppgaven vil jeg begynne med å si litt om de vurderingene og valgene jeg tok på undervisningsdagene for å gi noen bilder på rammer og innhold. Her kommer jeg til å bruke eksempler fra undervisningen i Bergen siden jeg hadde en klassevenn til å ta feltnotater for meg denne dagen. Dette gjorde jeg for å kunne gi et perspektiv på hvordan undervisningen gikk som ikke er mitt eget for å få et mer nøytralt bilde av undervisningen. Til slutt kommer jeg til å se litt nærmere på temaene, som jeg mener bidro til kompetanseheving.

4.1. Undervisningsdagene

Opplegget ble gjennomført tre ganger, i tre landsdeler, Bergen, Stavanger og Oslo i den rekkefølgen. Første gruppen fra Bergen var en studentgruppe hvor de fleste var utvekslings elever og derfor ble undervisningen holdt på engelsk. Før undervisningen hadde jeg snakket med gruppeleder angående rom, tid, antall deltakere og mat. Jeg ønsket at deltakerne skulle være i omgivelser de var kjent med slik at de ville være i kjente omgivelser for å skape trygghet. Derfor tok gruppeleder på seg oppdrag i å ordne rom til undervisningen. Mine kriterier var at rommet måtte være stort nok til at hele gruppen kunne stå i en sirkel og at vi kunne dele opp i mindre grupper hvor deltakerne kunne jobbe fysisk. Denne dagen hadde gruppen dette opplegget istedenfor å ha vanlig gruppemøte og da er det vanlig for gruppen at de tilbyr noe å spise. Under standardiserte Amnesty kurs er det også vanlig å tilby noe mat, ettersom undervisningene ofte er rundt middagstider. Dette var noe jeg ikke hadde mulighet til å tilby, men gruppelederne fikk te, kaffe og snacks sånn at deltakerne hadde noe de kunne forsyne seg med. Denne gruppen hadde jeg også hatt et Amnesty-kurs med uken før, så de hadde allerede litt kjennskap til meg som fasilitator. Dette valget tok jeg også med tanke på å skape trygghet mellom meg og deltakerne. Denne muligheten fikk jeg ikke med de andre gruppene. Denne dagen hadde jeg også fått en klassevenn til å ta feltnotater for meg slik at jeg kunne få inn et tredje perspektiv på undervisningen.

Andre gangen jeg gjennomførte opplegget hadde jeg blitt invitert av opplæringskoordinatoren i Stavanger. Her hadde det oppstått noen misforståelser i kommunikasjonen når det gjaldt deltakere til kurset, men på dagen fikk vi heldigvis invitert nok aktivister til å delta. Jeg hadde aldri vært på kontoret i Stavanger før, så da jeg oppdaget hvor liten plass det var til å utøve opplegget var jeg glad for at gruppen var liten (8 deltagere). Denne gangen gjennomførte vi kurset på norsk, og kontoret ordnet med mat til både aktivistene og meg. Denne gjennomgangen skjedde dagen etter at jeg hadde holdt undervisningsopplegget i Bergen. Jeg

hadde derfor ikke fått nok distanse fra første gjennomgang til å tenke på strukturen av undervisningen som resulterte i at jeg gjennomførte det med samme oppsett av Tidslinje, fire hjørner og rollesirkel.

Den siste gangen jeg testet kurset gjorde jeg dette i Oslo. Jeg tok kontakt med opplæringskoordinatoren i Oslo og spurte om hun kunne høre om det var en gruppe som kunne tenke seg å teste ut undervisningsopplegget. Dette fikk jeg positiv tilbakemelding på, og en kontormedarbeider ordnet et rom for undervisning som hadde god nok plass, men denne gangen ble det ikke servert mat eller snacks. Kurset ble holdt på en blanding av norsk og engelsk da det var deltakere som forstår norsk, men av og til trengte oppklaring på engelsk.

4.1.1. Øvelsene

Her kommer vi til å se litt nærmere på hvordan de forskjellige øvelsene fungerte. Jeg kommer til å ta for meg øvelsene som skal være med på å bidra til kompetanseheving. Derfor kommer jeg ikke til å si noe om innsjekk og utsjekk ettersom innsjekk er mer for å bli kjent med deltakerne og vi får svar på hva deltagerne svarte på utsjekk fra spørreskjema. Når jeg snakker om øvelsene kommer jeg til å bruke eksempler fra den første gjennomgangen med tanke på at det er denne gjennomgangen jeg har feltnotater og kan se tilbake på undervisningen med et annet perspektiv enn mitt eget. Unntaket her er den siste stillbilde øvelsen som jeg bare prioriterte da jeg hadde undervisning i Oslo. Grunnen til dette er fordi tre øvelser var nok på to timer og jeg fikk ikke testet stillbilde med mindre jeg fjernet en av de andre øvelsene som jeg da valgte å gjøre siste gangen jeg testet dette undervisningsopplegget.

4.1.1.1. Tidslinje

Til å starte denne øvelsen spurte jeg hver gruppe om de hadde hørt om eller brukt bildeteater før. I alle gruppene bortsett fra den første var det ingen som hadde brukt eller hørt om bildeteater. Jeg spurte den ene deltakeren som hadde litt erfaring med å om hen ville forklare og hen tok oppgaven på strak arm. Dette gjorde jeg med tanke på Freires refleksjoner rundt lærer-elev og elev-læreren (Freire, 1999, s. 63). Jeg ønsket å gi deltakerne mine rom til å komme med sine egne kunnskaper og erfaringer. I feltnotatene kommenteres det at jeg kanskje burde stå tydeligere fram som leder, men det at deltageren fikk utfordret seg på den andre siden var også fint. Da deltakeren hadde gitt sin forklaring, spurte jeg om det var forståelig for resten av deltakerne. Der det eventuelt ikke var klart, fylte jeg inn. Selv om det å være en tydelig leder er viktig når en skal lede en gruppe gjennom en metode og en historie de

har lite kjennskap til, mener jeg det også er like viktig å la deltagerne utfordre seg selv på det de allerede har for å kunne anvende gammel kunnskap. På denne måten *danner* jeg deltagerne ved å la deltagerne bruke de kunnskapene de allerede sitter med slik at de selv får muligheten til å overføre kunnskap. På denne måten bruker deltageren formal dannelse til å overføre material dannelse (Solerød, 2012, s. 94). Dette betyr at deltageren får en mulighet til å aktivt forme utviklingen til resten av gruppen (Hanken og Johansen, 2018, s. 206). Slik kan en bli en revolusjonær lærer (Freire, 1999, s. 70). Ved å tilby deltageren med kunnskaper og erfaringer til å videreføre denne kunnskapen oppnår deltageren kompetanseheving.

Jeg brukte ikke spesielt godt tid på å forklare oppgaven, noe jeg ser i senere tid at jeg kanskje burde ha gjort. Likevel var ikke målet mitt å bruke tid på å lære deltakerne hva bildeteater er, men at deltagerne skulle bruke bildeteater for å bli kjent med historien. Jeg satte derfor fokus på muntlige ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017), istedenfor praktiske ferdigheter som *de undertryktes teater*. Bevisstgjøring gjør det mulig for mennesker å gå inn i den historiske prosessen som subjekter (Freire, 1999, s. 19). Ved å bli bevisst på historiske hendelser kan vi gå inn i dem og på et vis oppleve det historien som et subjekt og ikke en observatør/objekt. Gjennom rollen som *spect-actor* (Boal, 1995, s. 42) får deltageren en mulighet til å se mellom (*metaxis*) sin egen virkelighet og skeive mennesker gjennom historien (Boal, 1995, s. 43). Uavhengig om deltagerne var bevisste på på metoden, ble de bevisste på den historiske hendelsen. Uansett hvor godt forklart deltagerne fikk oppgaven, tok de den på strak arm hver gang. Deltagerne forstod oppgaven, lagde bilder og viste disse bildene til resten av gruppen. Noen deltakerne var allerede i gang med å lage bilder, da jeg bad deltagerne om å lage én til to replikker til hvert bilde de lagde. Ved å la gruppene som nesten aldri har brukt bildeteater før komme med replikker også trygger deltagerne om at budskapet i bildet kommer fram.

Det første bildet under den første gjennomgangen viste gruppen et bilde hvor en deltaker holdt et trans flagg, en annen deltaker stod med ryggen til og den siste fotograferte. Da deltakerne viste bildene sine, spurte jeg publikums-deltakerne om hva de trodde skjedde i bildet. I følge feltnotatene diskuterer publikums-deltakerne om bildet viser den første som står frem som trans eller at det er den første transpersonen som gifter seg. Etter en stund bad jeg noen fra publikums-deltagerne om å gå bort å ta på skulderen til en av deltagerne i bildet. «I'm a pioneer» er replikken som kommer. Dette hjalp publikums-deltagerne med å komme fram til at bildet kunne ta for seg den første kjente transpersonen. Svaret var Lili Elbe, den

første kjente transpersonen som gikk under kjønnskorrigerende operasjon (Blumberg, 2022). Vi må legge trykk på at hun var den første kjente og ikke den første personen som gikk under en slik operasjon. Fordi denne siden av historien ikke er allmennkunnskap, er det derfor ekstra viktig å være presis når vi overleverer ny kunnskap. Ettersom det viste seg at deltakerne ikke hadde noe spesielt forhold til LHBT historien fra før, opplevde jeg det som viktig å gi dem noe som kunne hjelpe dem med kontekst til bildene. Derfor var tanketapping viktig slik at deltagerne i bildet kunne hjelpe publikums-deltagerne utenfor bildet. Etter at bildet var vist og vi hadde diskutert hva som skjedde i bildet, var det tid for å plassere hendelsen på en fysisk tidslinje. De resterende deltakerne fikk se kortet hvor stillbildet var inspirert av. Da de fikk se bildet som hadde inspirert stillbildet, diskuterte de om hendelsen hadde skjedd mellom 1920- og 1930-tallet. De valgte å plassere bildet på 1930 som var riktig svar.

Denne måten å gå gjennom en tidslinje på tok mye tid og vi kom ikke gjennom hele tidslinjen med noen av gruppene. Deltakerne opplevde tidslinjen som interessant, og ønsket at de hadde hatt mer tid til denne øvelsen. Mange av deltagerne var kommet fordi de ønsket å lære mer om LHBTQ+ historien, og derfor så de nok en stor verdi i denne øvelsen. Det kan tenkes at deltagerne som mente dette setter *faktakunnskaper* høyt. Ettersom dette er noe skolene historisk har lagt mest vekt på (Skaalvik og Skaalvik, 2018, s. 27) er det lett å tenke at denne holdningen har blitt videreført til deltagerne. Det kan ha resultert i at noen deltagere ønsket vi hadde brukt mer tid på den enn de andre øvelsene. Dette var øvelsen vi brukte mest tid på under hele undervisningsopplegget og vi kunne sikkert gjort dette på de to timene vi hadde, men da hadde vi gått glipp av de perspektivene som deltagerne satt inne med rundt tematikken.

4.1.1.2. Fire hjørner

Videre var det fire hjørner som stod for tur. I denne øvelsen bad jeg deltakerne samle seg i en gruppe i midten av rommet og jeg forklarte at hvert hjørne i rommet var delt inn i A, B, C og D. Fasilitator gir deltakerne en påstand hvor svaralternativene relaterer til hvert hjørne av rommet. En påstand var: *hvordan reagerer du om noen bruker homo som skjellsord mot deg?*. Svaralternativene var (A) latt det gå, (B) blitt sint, (C) forsøkt å spørre om det er galt å være homo, eller (D) annet. Når deltakerne har stilt seg i hvert hjørne blir de bedt om å snakke sammen om hvorfor de står der de står. Dersom en deltaker stod alene gikk jeg bort til denne deltakeren, slik at denne personen hadde noen å snakke med. På denne måten får alle mulighet

til å dele sine meninger om sitt standpunkt. Etter at gruppene hadde snakket sammen, tok vi samtalen ut i plenum.

Målet med denne oppgaven er å utfordre deltakerne på deres egne holdninger til LHBT bevegelsen. “Når vi gjennomgår i fantasien situasjoner der vi ønsker bedre mestring og kontroll, vil de konstruktive, kompetente løsningene lagres mentalt som mulige handlinger” (Manger og Wormnes, 2015, s. 81). Ved å gi deltagerne hypotetiske situasjoner får deltakerne mulighet til å reflektere. Det oppstår et potensiale for en dannende situasjon hvor deltagerne får bruke både øvelsen og refleksjoner (*prosedyrekunnskap*) til å oppnå ny innsikt, gjennom å utforske egne holdninger.

Den første gjennomgangen ble det nevnt at enkelte av spørsmålene kunne være ledende. Hvor deltakerne gikk mot et hjørne fordi de følte spørsmålet ledet dem til det hjørnet de gikk til. For eksempel; *burde transpersoner være fornøyde med de tilbudene de har i dag?* Dette ble senere endret til; *Transpersoner får tilstrekkelig helsetilbud.* Fra første gangen påstanden ble stilt ble det kommentert at en deltager stilte seg på svaralternativet nei fordi hen mente at når man stiller spørsmål som starter med *burde* ligger det som oftest grunner til at det ikke gjør det ifølge hen.

Gjennom denne øvelsen fikk deltagerne bruke både de *faktakunnskapene* (Skaalvik og Skaalvik, 2018, 27) de hadde om holdninger i samfunnet knyttet til skeive mennesker og sine egne holdninger, gjennom både kognitive og fysiske *prosedyrekunnskaper* (Skaalvik og Skaalvik, 2018, s. 27). På denne måten skapte vi en dannende situasjon som kunne lede til kompetanseheving.

4.1.1.3. Rollesirkel

I denne øvelsen ble deltakerne bedt om å stille seg i en sirkel, lukke øynene og trekke en lapp med en rollebeskrivelse, deretter fikk de lov til å se på lappen. Da alle hadde fått og lest sin rollebeskrivelse gikk vi gjennom en øvelse som skulle gjøre det enklere å sette seg inn i rollebeskrivelsen hvor deltagerne skulle se for seg rollen og smelte sammen med den. På denne måten smelter vi også deltagerens forhold til rollen. Ved å først se for seg hele karakteren både fysisk og personlig som en annen versjon av seg selv smelter vi sammen rollen/objektet og deltageren/subjektet (Feire, 1999, s.?). På denne måten å forholde seg till rollen på smelter også deltagerens kroppslige forståelse av rollen. “The notion of embodiment is central to understanding this in-between state because meaning emerges through our bodies acting in a

metaxis state" (Linds, 2006). Deltagerne får i oppgave av å finne noe i mellom seg selv og rollebeskrivelsen og må bruke egne erfaringer og deres kunnskaper om hvor trygge de tror skeive mennesker opplever å være.

Etter dette visualiseringsøvelsen fikk deltakerne noen påstander og dersom den resonnerte med karakteren, fikk de lov å gå ett skritt frem. Påstandene omhandlet trygghet i sin egen seksualitet. En påstand lyder som følgende: *Jeg føler meg trygg når jeg går på gaten med min partner.* Målet er å nå midten av sirkelen først og rollene som stadig havnet i midten først i alle gjennomgangene var hetero, eller tilsynelatende heterofil, og mann. Etter at øvelsen er gjennomført spør jeg deltageren i midten om de ville dele rollebeskrivelsen sin og som nevnt svarte deltakeren at de var hetero mann. Fra første gjennomgang svarer deltakeren i midten at hen aldri var usikker og visste med en gang hen leste rollebeskrivelsen at hen ville ende opp i midten først. En deltaker som hadde rollen som 16 år gammel transperson tok ikke ett eneste skritt i denne øvelsen og syntes at det var vondt å se alle som tok steg foran hen. Feltnotatene viser at alle deltakerne hadde kjent på opplevelsen av å tråkke i noen andres sko og reflektert rundt opplevelsen. Deltagerne hadde kjent på empati ved å bokstavelig gå i noen andres sko (Blystad og Svartdal, 2022). En deltaker som fikk rollen som transperson tok ikke ett sted fram i denne øvelsen og sier at det var vondt å se alle andre gå der hen følte seg utrygg.

Selv om dette i seg selv ikke er en typisk Boal øvelse, mener jeg den er nyttig for at mennesker skal kunne gå fra et *de andre* til et *de av oss*. I denne øvelsen jobber vi aktivt med å bryte det Boal kaller *osmose*. Det blir å bryte med verdier og holdninger som skiller oss gjennom å måtte gå i noen andres sko og se seg selv i rollen deltagerne velger (Boal 1995, s. 49). Mange av deltagerne ble overrasket over opplevelsen de hadde hatt etter denne øvelsen og hvordan den vekket følelser hos deltagerne. Dette ble den siste øvelsen i to av tre kurs. Etter å ha gått igjennom en slik øvelse var det viktig for meg at deltagerne gikk gjennom den visualiserende speiløvelsen en siste gang hvor deltagerne tok et skritt vekk fra rollen deres slik at de ikke lenger var smeltet med den.

4.1.1.4. Stillbilde; Hva kan du gjøre?

Denne øvelsen fikk jeg kun prøvd en gang. På forhånd hadde jeg spurt deltakerne om de hadde hatt *strategisk aktivismekurs*, for de ville kjenne igjen spørsmålene de skulle bruke til å skape et stillbilde. Her var det deltakere som ikke hadde hatt dette kurset på forhånd, derfor måtte jeg gå ganske grundig til verks da jeg forklare disse spørsmålene:

- Hvorfor planlegger dere aktiviteten?
- Hva er budskapet dere formidler i aktiviteten?
- Hvem er aktiviteten rettet mot?
- Når er det mest sannsynlig at budskapet deres vil bli hørt?
- Hvor skal denne aktiviteten finne sted?
- Hvordan skal dere få frem budskapet?

“Dette er en kreativ skapende prosess, der vi ser oss selv i en situasjon vi ønsker å mestre” (Manger og Wormnes, 2015, s. 81). Her var det en gruppe som trengte litt ekstra hjelp fordi de slet med å finne en aksjon de kunne gjøre. En av deltakerne i denne gruppen hadde tidligere uttrykt at hen synes bildeteater var vanskelig fordi hen ikke klarte å sette seg inn i situasjonen. For å kunne inkludere denne deltageren i situasjonen måtte jeg bryte med Boals (1995) syn på *analog induksjon*. Vi kunne ikke ta noe alle kunne relatere seg til så dette bilde ble mer *en undertrykts teater* enn *de undertryktes teater* (Boal, 1995, s. 40). “Arbeidet viser oss at forskjellige mennesker har ulike hovedpreferanser og ulik kompetanse på noen av sansemodalitetene innenfor forestillingsområdene” (Manger og Wormnes, 2015, s. 81). For å kunne få med hele gruppen var det viktig for meg å ta hensyn til denne deltakeren. Som fasilitator prøvde jeg å finne noe den personen kunne relatere til, men det viste seg å være en utfordring å snu tankesettet til å skape bildeteater. Vi klarte å lage et bilde i hver gruppe, men denne deltageren ville helst stå utenfor bildet og heller si replikken.

Den første gruppen som ville bildet sitt, viste et bilde hvor en deltaker hjelper en annen med å skrive under på noe og den siste skulle forestille en eldre person som gikk forbi. Bildet viste til en underskriftskampanje hvor de ville få eldre til å støtte bevegelsen for skeive rettigheter. Det andre bildet var litt vanskeligere å forstå. Det skulle ta opp tematikken hvor ikke-binære blir nektet hormoner i den offentlige sektor. Det var en ironisk presentasjon hvor en deltaker holdt en tube hvor det stod p-piller og nektet en annen deltager disse pillene. Siste deltaker stod utenfor og sa replikken «dette er ikke din realitet, men det er min». Det positive med dette bildet var at det skapte nysgjerrighet blant de andre deltakerne for tematikken. “Innøving av bilder som innebefatter positive følelser og kompetanse, vil påvirke fremtidspresasjonen og styrke oss” (Manger og Wormnes, 2015, s. 81). Selv om bilde ble vanskelig for publikumsdeltagerne å forstå skapte det likevel en engasjert samtale. Dette var gruppen med deltakeren som synes det var vanskelig å sette seg inn i bildeteater.

Til ettertanke skulle jeg vært tydeligere på at deltakerne burde brukt spørsmålene over i større grad for å skape et bilde slik at bildene kunne ha blitt tydeligere, men fordi en gruppe opplevde vanskeligheter med å lage et bilde til å begynne med, ble det dessverre ikke tid.

I denne øvelsen får deltagerne muligheten til både planlegge aktivisme på en måte som både er praktisk og teoretisk. Gjennom å svare på spørsmål setter deltagerne en form for scene og handling for aktiviteten. På et vis blir det en måte å trene på aktiviteten før de gjør den. Gjennom å bruke kroppen kommer en i gang på en annen måte enn det de ville gjort gjennom tradisjonell penn og papirplanlegging. I tillegg til at det skaper en mulighet til å tenke på hva en mangler for å kunne fullføre en aktivitet når man er fysisk enn når man jobber teoretisk. For eksempel gjennom å skape en scene får man muligheten til å tenke på hvem, hva, hvor, når, hvordan og hvorfor slik skuespillere må tenke over hvorfor karakteren er motivert til å gå på en scene. Det å “sette scenen” gjør det også mulig for deltagerne å se etter hva som mangler i bildet på en annen måte enn med penn og papir.

4.3. Resultat av spørreskjema

Spørreskjemaet er som nevnt tidligere delt inn i to. Det første spørreskjemaet har 6 spørsmål knyttet til forventninger om hva som skal læres når det gjelder tema LHBT og hvilke erfaringer de har med *de undertryktes teater*. Spørreskjemaet etter kurs består av 11 spørsmål som omhandler deltakernes opplevelse og ettertanke etter gjennomgang. Jeg kommer så til å presentere temaene de fire temaene jeg fant som jeg mener bidrar til kompetanseheving. Disse er *faktakunnskap, prosedyrekunnskap, anvendelse kunnskap og følelser*.

4.3.1. Deltagernes erfaringer og forventninger før undervisning

«Forventninger er en kognitiv innstilling til noe eller noen» (Svartdal, SNL, 2019).

Forventninger er med på å forme vårt inntrykk av en hendelse, person eller annet som måtte skape forventninger. Forventningseffekten har stor betydning i forskning, i og med at både forsøksleders og forskningspersoners atferd kan påvirkes av egne forventninger og dermed representere en mulig feilkilde for resultatene (Svartdal, SNL, 2019). Som forsker hadde jeg mine egne forventninger til deltakernes forventninger og utøvelse av oppgavene. For å kunne skille mellom mine forventninger og deltakernes forventninger ble det derfor viktig å ha et eget spørsmål hvor deltakerne kunne svare på dette individuelt. Dette kom til nytte under videreutviklingen av det pedagogiske designforskningen.

På generell basis svarer deltagerne at de forventer å lære noe. Enkelte forventet simpelthen bare å lære noe nytt eller å ha det gøy, mens andre var mer spesifikke på hva de forventet. Mange forventet å få en bedre forståelse av tematikken for å lære om kjernesaker knyttet til tema. Noen forventet bedre forståelse for sakene knyttet til temaet. Andre forventet å lære mer om historie og rettigheter.

Jeg spurte hva deltagerne ønsket å lære om LHBTQ+. på en måte er vi fremdeles i forventningens verden, for i et ønske ligger det en forventning til hva deltakerne håper å lære. Når et barn ønsker seg noe spesielt til jul eller bursdagen sin ligger det en forventning i barnet om å få denne gaven. Det ligger vel mer et håp knyttet til forventningen om hva barnet skal få. Det samme gjelder deltakernes ønske om hva de skal lære i løpet av kurset. Grunnen til at vi skiller mellom ønske og forventning er fordi at disse kan være forskjellig. Når vi stiller spørsmål om ønske så får vi kanskje fram en indre motivasjon fra deltakeren, ved å spørre hva de ønsker spør vi også hva de engasjerer seg for, hva som vekke følelser hos deltagerne.. Ved å spørre deltakerne om hva de ønsker å lære, stiller vi også spørsmål til hva de kan eller ikke kan. Det Sternberg og Williams kaller for *faktakunnskap* (Skaalvik og Skaalvik, 2018, s, 27) . Det etterspørres hva slags faktakunnskap deltakerne er ute etter. Ved å spørre aktivistene hva de ønsker seg kan jeg også ta dette i betraktning for videre utvikling av forskningsdesignet.

Det aktivistene ønsket å lære kommer kanskje ikke som et sjokk fra et aktivist perspektiv. Deltakerne ønsket å lære om hvordan beskytte eller drive med aktivisme på dette temaet. Et annet populært svaralternativ var at deltagerne ønsket å lære om LHBTQ+ historien. Dette var jo et utgangspunktet jeg selv startet med da jeg begynte å lage undervisningsopplegget. Jeg hadde kunnskap om dagens situasjon og at bevegelsen har vært nødvendig, men jeg hadde svært lite kjennskap til historien. Her var det fint å se et felles ønske både mellom meg og deltakerne. Det som derimot er interessant er at selv om deltakerne ofte har det samme målet om å beskytte eller lære, så var det mangfoldige svar om hva de ønsket å lære. For eksempel så var det en eller to som ønsket å lære om kjernesaker i denne bevegelsen og samme antall som ønsket å lære om situasjonen i Norge. Andre ønsket å lære mer om forholdet LHBTQ+ bevegelsen har med resten med samfunnet, viktige mennesker i bevegelsen (noe vi gikk litt gjennom i historien), legalisering av homofili, hvordan LHBTQ+ folk blir behandlet, og lære om forskjellige legninger. De siste svarte mer generelt at de ville lære alt eller var usikre på hva de ønsket å lære. Deltakerne ønsket for det meste faktakunnskap slik at de bedre kunne være rustet til sin egen aktivisme.

Jeg spurte om deltageres erfaringer med drama og teater øvelser. Drama og teater er i hovedsak ikke inkludert i aktivistopplæring, men det kunne likevel ha seg at deltakerne har jobbet med drama og teater utenfor aktivisme. Her etterspørres det om deltakernes *prosedyrekunnskap* (Skaalvik og Skaalvil, 2018, s, 27). En annen måte å si det på er at jeg spør om deltagerne har erfaring med drama og teater som verktøy.

Her var det noen av svarene som overrasket meg, for da spørsmålet om erfaringer med drama og teaterøvelser dukket opp var det flere som svarte at de hadde gode opplevelser. Min fordommer for om at deltakerne ikke ville vært like engasjerte om jeg reklamerte for det som en dramapedagogisk opplegg ble rett og slett motbevist. Deltagerne svarte at de enten hadde gode opplevelser med drama og teaterøvelser, eller at de hadde liten til ingen erfaring. Her var det ingen som hadde negative tanker om dramafaget.

Med spørsmålet om drama og teater fulgte spørsmålet om deltagerne hadde noen erfaringer med undertrykt teater. Igjen spørres det om *prosedyrekunnskap* Skaalvik og Skaalvik, 2018, s. 27).. Selv om deltakerne skulle vise seg å ha litt erfaring med drama og teater betyr ikke nødvendigvis at det lille de eventuelt har gjort har noe med *de undertryktes teater* å gjøre. Derfor var spørsmålet også inklusivt for å finne ut av hvor grundig jeg måtte være som fasilitator. Til liten overraskelse var svarene delt, deltagerne svarte “ingenting”, eller “hørt om”. Derfor ble det viktig å bruke tid på å forklare bildeteateret. På grunn av tid og fordommer jeg hadde til deltageres synspunkt på dramafaget, brukte jeg ikke alt for lang tid på å lære deltakerne om bildeteater. Det var tross alt ikke derfor jeg hadde invitert deltakerne. De var der for å lære om LHBTQ+ bevegelsen. Jeg ser nå at grundigere innføring i bildeteater kanskje ville gjort deltagerne observante på sin egen kompetanseheving ved å oppnå en ny ferdighet.

Jeg spurte om deltagerne hadde noen erfaringer med undertrykt pedagogikk. Her etterspørres det igjen om faktakunnskap, men denne gangen mer spesifikt mot den pedagogiske baktanken til forskningsdesignet. Dersom enkelte av deltakerne viste seg å være lærerstudenter eller selv var lærere kunne det være de for eksempel ville hatt kjennskap til relasjonen mellom subjekt og objekt (Freire, 1999, s. ?). Det skulle vise seg at ingen av deltakerne hadde kjennskap til *de undertryktes pedagogikk*.

Siste spørsmål før kurset startet spurte jeg om hva deltagerne ønsket å få ut av undervisningen. Igjen spør vi om hva deltakeren ønsker å få ut av undervisningen, men denne gangen kan spørsmålet *tolkes* som om vi er ute etter *prosedyrekunnskap*. Spørsmålene om hva deltagerne ønsker å lære om LHBTQ+ og hva deltagerne ønsker å få ut av undervisningen kan tolkes veldig likt, men denne gangen litt mer generelt med tanke på målet med kurset som er å øke kompetansen til deltakerne på dette emnet, dette inkluderer kunnskap, ferdigheter og utøvelse.

De fleste ønsket å kunne være mer kunnskapsrike på temaet, men én utmerket seg ved å ønske å lære om drama-metoden. I tillegg til at mange ønsket mer kunnskap, var det også mange som ønsket større bevissthet etter undervisningen. Riktignok ønsket mange kunnskap om bevegelsens historie, om hvordan situasjonen er i dag (spesielt i Norge) og om hvordan vi kan gjøre det bedre, men det var også ønske om å forstå hvordan man forebygger diskriminering og å utfordre egne tanker knyttet til tematikken. Til slutt var det også noen som var usikre på hva de ønsket å få ut av undervisningen.

4.3.2. Temaene

En måte vi kan oppnå ny kunnskap og bredere forståelse på kan være en reaksjon. Om det er en metode man ikke er vant med og hvordan det har en innvirkning på en, eller om det er en spesiell faktaopplysning som treffer en mest. Læring eller kompetanseheving kan forekomme på mange måter. Jeg skal nå presentere de temaene jeg fant i min induktive tematiske analyse. Temaene jeg kommer til å ta opp er *faktakunnskap*, *prosedyrekunnskap*, *anvendelseskunnskap* og *følelser*.

4.3.2.1. Faktakunnskap

Kanskje den kunnskapsformen som aktivistene satte aller høyest. “Skolen har tradisjonelt lagt stor vekt på faktakunnskap, men mindre vekt på å sette inn i meningsfylte sammenhenger” (Skaalvik og Skaalvik, 2018, s. 27). Når vi snakker om *kompetanseheving* er det tydelig at aktivistene er preget av denne måten å tenke på kompetanse på. Dette reflekteres i spørreskjemaet. *Faktakunnskap* er det deltagerne fokuserer på når de svarer på spørsmål om hva de lærte om LHBT, hva som overrasket dem mest og hvordan de kommer til å bruke kunnskapen de har lært under undervisningsopplegget. Spørsmålet som spør om hva de lærte er tett knyttet til *faktakunnskap*, men spørsmålet om hvordan de kommer til å bruke kunnskapen de har lært spør heller om hvilken *prosedyre* de kommer til å bruke. Her svarer

deltagerne at de kommer til å bruke den nye kunnskapen ved å overføre den videre i samtaler med andre. Jeg *tolker* dette svaret som at deltagerne kommer til å bruke bank-metoden (Freire, 1999, s 58) til å overføre og gjengi kunnskapen de har tilegnet seg.

4.3.2.2. *Prosedyrekunnskap gjennom refleksjon*

Som tidligere nevnt kan vi se på prosedyrekunnskap som ferdigheter. Ferdigheter handler om å forstå hvordan vi bruker noe (Skaalvik og Skaalvik, 2018, 27). Den ferdigheten deltagerne responderer på at de har tatt mest i bruk er den muntlige ferdigheten refleksjon.

Fordi jeg ikke har satt fokus på at deltagerne skal oppnå prosedyrekunnskap gjennom de undertryktes teater, har de heller oppnådd denne kunnskapen gjennom refleksjon. Eksempel så svarer de fleste deltageren på at rollesirkelen gjorde mest inntrykk på dem fordi de reflekterte både gjennom sin egen erfaring og karakterens. Deltagerne responderer også på at *prosedyren* overrasket dem. De rapporterer om at de ble overrasket over at undervisningen praktisk og kreativ. Her har enkelte deltagere rapportert med at prosedyren hjalp å holde fokus og engasjere seg for undervisningen. På denne måten oppnår de kompetanse gjennom muntlige *prosedyrekunnskp*. Ved å reflektere i øvelsene oppnår deltagerne kompetanseheving.

4.3.2.3. *Anvendelseskunnskap*

Anvendt kunnskap er å vite når og hvordan en skal bruke tidligere kunnskap (Skaalvik og Skaalvik, 2018, s. 27). Undervisningsopplegget krever at deltagerne tar i bruk refleksjon fra det de allerede vet om om LHBTQ+ bevegelsen. På denne måten anvender de sin gamle kunnskap med den nye gjennom refleksjon. De oppnår da kompetanseheving i undervisning når de må ta i bruk den kunnskapen de allerede sitter med og reflektere over den. Siden jeg ikke får se hvordan deltagerne kommer til å bruke kunnskapen de har lært etter undervisningen brukte jeg spørreskjema til å få deltagerne til å reflektere over hvordan de tror de kommer til å bruke øvelsene de har vært igjennom. Vi har allerede nevnt at deltagerne at deltagerene kommer til å bruke kunnskapen i samtaler med med andre etter undervisningen. Her anvender da deltagerne den praktiske underviningen til en samtaleformat, eller fortellerformat dersom de kommer til å gjenfortelle det de har lært. De oppnår da kompetanseheving i undervisning ved å videreformidle det de har lært på en praktisk måte.

I spørreskjema spør jeg deltagerne om de tror de kommer til å bruke noen av øvelsene etter undervisningen og i så fall hvilke? Dette blir en måte å se om deltagerne tror de kommer til å anvende øvelsene til senere bruk. Her er det fire hjørner som deltagerne mener de kommer til

å kunne få bruk for ved en senere anledning. Dette er fordi øvelsen får deltagerne til å ta standpunkt og reflektere over sine egne tankeprosesser. De tar med seg denne øvelsen på grunn av prosedyren, men ser verdien ved å bruke den i andre undervisninger. Andre mener de kommer til å bruke tidslinjen og igjen er svaret at de liker den på grunn av *prosedyren*, igjen ser deltagerne verdien av øvelsen. Mange mente også at de så verdiene i alle øvelsene og kunne tenke seg å bruke alle ved en senere anledning.

På denne måten oppnår deltagerne kompetanseheving gjennom å anvende kunnskapen de har om tematikken før undervisningen og reflektere over den i undervisingen. Deltagerne reflekterer også om hvordan de kan anvende den nye kunnskapen gjennom å gjenfortelle det de lærte de den praktiske prosessen og de ser også for seg at de kan bruke øvelsene i andre læringsprosesser.

4.3.2.4. Følelser

Den siste kategorien som viser seg blant datamateriale er hvordan deltagerne ble emosjonelt påvirket av opplegget. Mange ble overrasket over hvordan det å gå inn i en rolle som skeiv fikk dem til å kjenne på den utryggheten mange skeive mennesker i dag møter. Ved å gå i rolle fikk de mulighet til å møte en annen virkelighet enn den de går gjennom til vanlig. På denne måten utvikler vi en annen mentalitet hos deltageren ved at de utforsker sin egen *empati*. Dette opplever deltagerne når de bokstavelig må gå i noen andres sko. På denne måten klarer vi å bryte med to av Boals hypoteser for *politimannen i hodet*, *osmose* og *metaxis*. Som nevnt forekommer osmose når vi blir distansert på grunn av undertrykkelse (Boal, 1995, s. 40) og metaxis skjer når vi møter to autonome verdener (Boal, 1995, s. 43). På denne måten opplever deltagerne en empati for situasjonen rollen deres møter. Dette er den øvelsen deltagerne rapporterer om at gjør størst inntrykk på deltagerne, både fordi den får dem til å reflektere, men også fordi de føler med karakteren. På denne måten oppnår deltagerne kompetanseheving ved å sette seg inn i noen andres posisjon hvor de får muligheten til å reflektere over situasjonen til rollen og kjenne på rollens følelser.

5.0. Avslutning, avsluttende betraktninger og videre forskning

I denne delen av oppgaven kommer jeg til å avslutte studien med å oppsummere sentrale funn, og konsekvenser av disse funnene. Funnene bidrar til å svare på problemstillingen om metodene har bidratt til kompetanseheving. Jeg vil gi noen avsluttende betraktninger til

hvordan min bakgrunn har påvirket studien og legge fram ny innsikt hvor jeg til slutt kommer med forslag til videre forskning.

5.1. Oppsummering

Jeg startet denne oppgaven med å forklare bakgrunnen for prosjektet. Mine roller og erfaring i Amnesty som aktivist og kursholder inspirerte meg til å lage et temakurs, med bruk av mine erfaringer og ferdigheter med teater og drama. Dette ledet til problemstillingen; *hvordan kan metoder innenfor de undertryktes teater kan bidra til kompetanseheving for aktivister?*

For å svare på dette startet jeg ved å legge frem noen *tolkninger* av kompetansebegrepet hvor det var lagt fram tre forslag på hvordan kompetanseheving kan forekomme. *Faktakunnskap, prosedyrekunnskap og anvendelse kunnskap*. Her la jeg også fram *estetisk kompetanse* som en metode for kompetanseheving ved å relatere det til hvordan følelser kan påvirke empati, forventninger og danning. Videre la jeg fram en innføring i emansipatorisk pedagogikk hvor jeg la fram røttene til denne grenen for pedagogikk og videre Paulo Freire og hans *undertrykte pedagogikk*. Her så jeg litt nærmere på sentrale verdier og metode innenfor *de undertryktes pedagogikk*. Her la jeg fram bank-metoden som en metode der pedagogikk kan bli brukt til undertrykkelse og dialogen som en metode for å bryte med denne undertrykkelsen. I denne delen ja jeg også fram noe kritikk for hvordan den vestlige verden blir truet av denne type pedagogikk. Deretter fortsatte jeg oppgaven med å legge fram Augusto Boal og *de undertryktes teater* som jeg ser som en dramapedagogisk versjon av Freires pedagogikk. Her la jeg også frem litt Boal sine teknikker fra *The Rainbow of Desire*, eller *Lystens Regnbue*, kalt *politimannen i hodet*. Jeg gikk gjennom hypotesene om *osmose, metaxis og analog induksjon* før jeg til slutt sa litt om bildeteater som ofte er formen som blir brukt når man undersøker *Lystens Regnbue*.

I metodekapittelet ga jeg en oppsummering av undervisningsopplegget, før jeg la frem hvem som har vært informanter for forskningen. Videre la jeg fram undervisningsopplegget i nærmere detalj hvor jeg gikk gjennom alle øvelsene jeg har enten tenkt å bruke, eller brukte i undervisningsopplegget. Deretter la jeg fram at studiet er et pedagogisk forskningsdesign som er en form for intervensjonsforskning, hvor jeg introduserer et nytt verktøy (dramapedagogikk) i en gitt pedagogisk setting. Jeg gikk gjennom hvilke faser som er involvert i et pedagogisk forskningsdesign, hvilke utfordringer som kan påvirke et pedagogisk forskningsdesign, hvilke endringer som ble gjort i designet i prosessen og valg av metode for

datainnsamling som i mitt studie har hvert spørreskjema. Til slutt la jeg fram hvilken tilnærming jeg har hatt i prosessen som har vært hermeneutisk hvor jeg la fram hva hermeneutikk er, hva refleksivitet er og hva som er viktig å være klar over i en refleksiv prosess og til hvor viktig det har vært at jeg men min veldige personlige tilnærming til denne forskningen har møtte forsøkt å distansere meg og hvordan jeg forsøkte å forholde seg distansert i forskningsprosessen.

I resultat- og drøftingskapitlet startet jeg med å legge frem hvordan undervisningsdagene gikk. Her la jeg fram hvordan jeg kom i kontakt med tre regioner og hvilke rammer som ble satt for undervisningsopplegget. Deretter gikk jeg gjennom hver øvelse som ble tatt i bruk. I denne delen drøftet jeg rundt hvordan øvelsene relaterte til Freire og Boal, og hvordan øvelsene hadde mulighet til å bidra til kompetanseheving. Videre la jeg fram resultatene fra spørreskjemaet før kurset startet. Her reflekterte jeg rundt hvilke forventninger og ønsker deltageren hadde for undervisningen. Disse resultatene bidro til videre utvikling av forskningsdesignet. Til slutt var det tid for å legge frem hvilke temaer som dukket opp i den induktive tematiske analysen. Disse var *faktakunnskaper, prosedyre kunnskaper, anvendelseskunnskaper og følelser*. Her kom det til syne at deltagerene satte stor fokus på hvordan undervisningen bidro til kompetanseheving basert på faktakunnskaper som de tilegnet seg gjennom prosessen som på et vis kan tolkes som en refleksjon av hvordan skolen prioriterer faktakunnskaper. Ved å gjennomgå faktakunnskapene i en kreativ prosess oppnådde deltagerne refleksjon på en personlig plan, denne formen for kompetanseheving så deltagerne verdien av. Deltagerne fikk muligheten til å anvende den kunnskapen de satt med ved å reflektere over seg selv og deres syn og holdninger til skeive mennesker. Deltagerne så for seg at de kom til å bruke denne kunnskapen videre i møte med andre mennesker og så for seg at de kunne anvende øvelsene til en senere anledning. Avslutningsvis hadde følelsene også spilt en rolle for deltagerens kompetanseheving ved å fysisk sette seg inn i roller fikk deltagerne en estetisk opplevelse som vekket følelser av utrygghet hos dem.

5.2. Avsluttende betraktninger

Jeg kan se hvordan jeg analyserer denne forskningen i lys av at jeg selv har erfaring med aktivisme. På en måte kan dette være positivt fordi jeg har et forhold til hvorfor jeg ville sette meg inn i denne tematikken og dette forholdet var deltagerne også interessert i å utforske. På en annen side kan min personlige erfaring påvirke forskningen ved at jeg i søken etter kompetanseheving kan være blind for andre elementer som påvirker studien. Dette påvirker

selvsagt resultatene og kan muligens ha hindret meg fra å se enkelte faktorer i utviklingsarbeidet og i analysen.

5.3. Videre forskning

Jeg har ikke klart å finne forskning som utforsker kompetanseheving hos aktivister i min studie. Dette har fått meg til å tenke på om det er andre samfunnsarenaer der vi ikke bruker dramapedagogikk hvor dette kunne vært utforsket. Boal mener teateret er en metode for å øve seg på virkeligheten. Vi vet at rollespill blir brukt av ambulans studenter og brannvesen når de skal trene på å respondere i et høyt stressende miljø, kunne vi gjort det samme med politiet? Politi er også første respondenter i et yrke som er påvirket av høyt stress, kunne vi utforsket hvordan dramapedagogikk kan være en måte å trene mennesker opp til resiliens? Hvilke andre samfunnsarenaer kunne vi utforske dramapedagogiske metoder bidra til kompetanseheving? *Lystens Regnbue* blir brukt i terapeutiske sammenhenger, vi bruker også rollespill i kompetanseheving for lederfunksjonene, hva med advokater? Kunne det å trene på en rettssak gjennom rollespill gitt advokater erfaring før de skulle i en rettssak? Videre i mitt eget studiet har jeg lurt på om den estetiske læringsmetoden har gitt deltagerne dybdelæring. Kan en estisk undervisning hvor faktakunnskap, prosedyrekunnskap og anvendelseskunnskap er lagt vekt på bidra til dybdelæring?

6.0. Litteraturliste

- Andersson-Bakken, E. & Dalland, C. P. (red). (2022). *Metoder i klasseromsforskning; Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*.
- Braanaas, N. (2008). *Dramapedagogisk historie og teori* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Bjerkestand, K. B., Brahmachari, S., Haraldsen, H. M., Ingul, S. & Songe-Møller, A. S. (2016). *Narrativ identitet; drama – og teaterpedagogisk praksis i interkulturell kontekst*. Tell Forlag.
- Boal, A. (1995) *The Rainbow of Desire*. Routledge
- Boal, A. (2002). *Games for actors and no actors*. (utg.2). Routledge.
- Engelstad, A. (2001). *De undertryktes teater; Når skuespiller blir deltaker*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Freire, Lie, S., & Nordland, E. (1999). *De undertryktes pedagogikk* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.

- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2018) *Musikkundervisningens didaktikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Heggstad, K, M. (2012). *7 veier til drama; Grunnbok i dramapedagogikk for lærere i barnehage og skole* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Linds, W (2006) Metaxis: Dancing (in) the in-between. (kom tilbake og skriv ferdig)
- Manger, T. & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og Mestring; Utvikling av egne og andres ressurser*. (utg.2). Fagbokforlaget
- Neelands, J. & Goode, T. (2015). *Structuring Drama Work*. (3rd. edt). Cambridge University Press.
- Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forsker*. Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018) *Skolen som læringsarena; selvoppfatning, motivasjon og læring* (3.utg). Universitetsforlaget.
- Solerød, E. (2012). *Pedagogiske grunntanker - i et dannelsesperspektiv*. Universitetsforlaget
- Thagaard, T. (2018) *Systematisk innlevelse; En innføring i kvalitative metoder*. (5.utg). Fagbokforlaget.

6.1. Elektroniske referanser

- Blakemore, E. (2019) *How LGBT Civil Servant Became Public Enemy No. 1 in the 1950's*. Hentet 13. mai, 2023 fra <https://www.history.com/news/state-department-gay-employees-outed-fired-lavender-scare>
- Blystad, M. H. & Svartdal, F. (2022). *Empati*. Hentet 13 mai, 2023, fra <https://snl.no/empati>
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, *Hatkriminalitet og diskriminering*, 2020. Hentet 13. oktober , 2022, fra https://www2.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/lhbtiq/Hatkriminalitet_og_diskriminering/
- Eri, T. (2013). The best way to conduct intervention research: methodological considerations. *Quality & Quantity*, 47(5), 2459–2472. <https://doi.org/10.1007/s11135-012-9664-9>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – kompetanse i fagene*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

- Nilstun, C. (2018) Kompetanse. Hentet 24. april 2023, fra <https://snl.no/kompetanse>
- Normann, S. (2021) Kritisk og avkoloniserende pedagogikk. Hentet 11. april, 2023 fra <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-pedagogikk/kritisk-og-avkoloniserende-pedagogikk/298153>
- Stai, S. (2021) Didaktisk planlegging: relasjonsmodellen. Hentet 11. mai, 2023, fra <https://ndla.no/nb/subject:1:56ea35da-73d9-431f-a451-19f24f564f59/topic:1:7b85f47a-e6ee-4e10-93f0-6dcbb8fe88cc/topic:1:3654fac0-b4cf-4f27-8efe-35fa1d072b65/resource:8d4e4a7b-7a25-4167-baf0-80a539354a9d>
- Svartdal, F. (2019) forventning. Hentet 11. april 2023, fra https://snl.no/forventning_-_psykologi
- Ulvik, M. (2013). Pedagogikk og estetikk. Norsk pedagogisk tidsskrift, 97(6), 418–428. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-06-06>

6.2.1. Illustrasjon

- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Den didaktisk relasjonsmodellen*. Hentet 16. februar, 2023, fra <https://mestring.no/helsepedagogikk/pedagogisk-tilnaerming/didaktisk-relasjonsmodell/>

Vedlegg 1: Undervisningsplan

Undervisningsplan – LHBT kurs

Innholdsfortegnelse

Introduksjon til undervisningsplan.....	1
Undervisningsplan.....	3
Introduksjon.....	3
En fargerik historie.....	5
Dagens LHBTQ+ situasjon: hvilke kamper gjenstår.....	7
Hva kan du gjøre?.....	9
Avslutning.....	11
Vedlegg: Tidslinje.....	13
Vedlegg: Rolle på vegg.....	24
Vedlegg: Fire hjørner.....	24

Introduksjon til undervisningsplan

Hensikten med kurset er å gi deltakerne helhetlig innsikt i LHBT kampen både nasjonalt og internasjonalt. Målet er å gi aktivistene en historisk innsikt i LHBTQ+ kampen og bygge på det det allerede kan til å videre planlegge og bruke i sin aktivisme

Kursets innhold består av 3 deler:

Del 1: Introduksjon til en fargerik historie

Del 2: Dagens LHBT situasjon

Del 3: Hva kan du gjøre?

Varighet: 2 timer

Antall deltakere: Kurset er beregnet på mellom 8-15 deltakere. Det bør ikke være færre enn 6 deltakere, eller flere enn 16.

Kursrom: Rommet må være stort nok til at deltakerne skal kunne ha en arena for slik at 4 grupper på fire kan jobbe fysisk.

Rommet må ha plass til et langbord a 3 meter hvor tidslinjen kan plasseres (og plass til å gå rundt bordet), stoler til deltakere, gulvplass til at alle deltakerne kan stå i sirkel, samt plass til gruppearbeid for 2-3 grupper. Kursrom må også ha prosjektor, lerret og høyttalere. Det må være veggplass til å henge opp 4-5 plakater. Sjekk også om det er tilgang på en flippover eller alternativ løsning. Hvis mulig: gå på en befaring i forkant av kurset for å sjekke at lokalet er egnet for å holde kurset. Dersom kurslokalet f.eks. er på et hotell, kan du også be resepsjonen om å sende bilder av potensielle kurslokaler.

Forberedelser:

Før kurset begynner skal alt det tekniske

Utstyr:

- Post it-lapper (god kvalitet)
- Tusjer og penner
- Objekt til innsjekk og utsjekk (gul ballong, rund stein, e.l.)
- Flippover (eller alternativ løsning)
- Sterk tape / god veggtyggis
- tidslinje med tilhørende case cards (26 case cards)
- Penn og papir til rolle på vegg

Undervisningsplan

		<p>med å si «jeg sjekker inn», før de sender innsjekk objektet til sidemannen.</p> <ul style="list-style-type: none"> · Kursholder sjekker også inn og presenterer seg selv. Gjerne takk deltakerne for deres innspill. <p>Kursholder forteller</p> <ul style="list-style-type: none"> · Hver og en av dere har reflektert rundt hva de forventer fra kurset. Merk at dette kommer vi tilbake til når vi skal ha utsjekk så gjerne husk på dette eller noter det en plass. · Til slutt kan du si noen rosende ord om engasjementet deres. <p>Ice-breaker: Navnelek Bli stående i skrikelen.</p> <p>Kursholder forteller:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Da har vi akkurat hørt navnene til alle her i dag, og nå skal vi prøve å lære dem skikkelig! · Kursholder starter med å «ta imot» sitt eget navn. Dette gjør jeg med et klapp. (Eks; fra Julie, til Emilie). Du klapper også når du «sender videre». · Emilie tar imot fra Julie med et klapp og sier «Takk Julie, Fra Emilie til Kevin» og slik fortsetter leken til man har lært navnene til hverandre. 	<p>Icebreakeren: Sørger for at både deltakere og kursholdere bruker og lærer navn på hverandre. Dette kan være trygghetsskapende for både deltaker og kursholder og det vil lage en god stemning i gruppen.</p>
En fargerik historie			
40 min		<p>Tidslinje</p> <p>Kursholder forteller</p>	<p>Tidslinjen tar opp historiske hendelser og gir en bakgrunn til hvorfor kampen for skeive rettigheter. Deltakerne vil få</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • Nå som vi har lært navnene til hverandre skal vi endelig startet med LHBTQ tematikken • Vis til tidslinjen. Her ser dere en tidslinje og til de av dere som har tatt introkurset tror dere nå kanskje at dere vet hva dere skal gjøre, og det gjør dere også sånn halvveis. • Jeg kommer nå til å dele dere inn i grupper og til hver gruppe kommer jeg til å dele ut noen kort. • Disse kortene skal dere lage et stillbildet ut av (fysisk lag et bildet dere føler beskriver situasjonen). På den ene siden er det et bildet og på den andre siden er det en liten forklaring til bildet. <p>Kursholder gjør dette:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Deler inn i grupper på 2-4 og til hver gruppe deler ut kort med bilde og forklaring av historiske hendelser (gjerne 2 kort) · Kursholdere ber deltagerne om å skape et stillbilde basert på kortet/kortene. Gi gjerne deltakerne litt tid til å lage bildet. · Husk å be deltakerne finne på en replikk de kan bruke i tanketapping senere. Replikken skal kunne forklare litt om hva som skjer i bildet. <p>.....</p> <ul style="list-style-type: none"> · Når deltakerne har gjort dette skal gruppene (en gruppe om gangen) vise sine bilder. · Kursholder ber en gruppe komme opp og stille seg i bildet sitt og spør resten av 	<p>innsikt i hvordan verdens LHBTQ+ situasjon har vært siden før vår tidsregning og bakgrunn til hvorfor denne samfunnskampen har vært nødvendig.</p>
--	--	--	---

		<p>gruppene hva de tror skjer i bildet.</p> <ul style="list-style-type: none"> · Kursholder kan så sammen med deltakerne diskutere litt hva som skjer i bildet. · Etter at resten av gruppen har diskutert bildet er det tid for tanketapping. · Kursholder forklarer at hver deltaker som ikke står i stillbildet kan gå bort til bildet en om gangen, ta på en av de som står i bildet. Den som blir tatt på gir en replikk til hva det er snakk om i bildet. Gjerne spør om dette er greit for folk å bli tatt på. · Etter tanketappingen kan deltagerne i sine siste argumenter begynne å gjette på når hendelsene skjedde. · Til slutt utfyller kursholder om hva som skjer i bildet. · Etter første gruppe er ferdig fortsetter vi til gruppene er ferdig. <p>Rolle på vegg</p> <p>Kursholder gjør dette:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Kursholder kan velge om aktivistene skal fortsette i samme gruppe eller om du deler de inn i nye. · Kursholder deler ut et stort ark med omrisset av et menneske og navn på en viktig person i kampen for LHBTQ+ rettigheter. <p>Kursholder forteller</p>	<p>Rolle på vegg vil gi deltakerne en mer personlig tilknytning til mennesker som har hatt medvirkning i kampen for skeive rettigheter</p>
--	--	---	--

		<ul style="list-style-type: none"> · Nå skal dere får noen minutter på å gjøre research om denne personen som dere har fått utdelt. · Inne i figuren skal dere notere om livet til denne personen og utenfor tegningen skal dere si noe om hva disse menneskene har gjort i LHBTQ+ bevegelsen. · Dere får litt tid på research og så skal dere presentere deres person for hverandre etterpå. <ul style="list-style-type: none"> · Etter at alle har presentert sin personer kan du gjerne takke alle for bidragene og invitere dem inn til neste øvelse. 	
Dagens LHBT situasjon: Hvilke kamper gjenstår?			
20 min		<p>Fire hjørner</p> <p>Kursholder gjør dette</p> <ul style="list-style-type: none"> · Samle alle deltakerne i en sirkel <p>Kursholder forklarer:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jeg kommer nå til å gi dere noen påstander eller situasjoner og etter hver situasjon kommer jeg til å gi dere fire valgmuligheter - Et hjørne er et alternativ. Pek gjerne ut hjørne a, b, c & d. - Etter at deltakerne har stelt seg i hjørnet de mener passer best kan kursholder be deltakerne om å diskutere hvorfor de stilte seg der de gjorde i deres hjørner, får det diskuteres i plenum. - Etter hvert alternativ er diskutert både mellom de fire valgmulighetene og i plenum kan kursholder oppsummere litt og forklare litt om hver situasjon 	<p>Fire hjørner gir deltakerne en mulighet til å reflektere rundt deres egen medvirkning i det daglige livet, samt diskutere sammen om dagens LHBTQ+ situasjon</p> <p>Rollesirker får deltakerne til å bokstavelig sette seg i noen andres sko å prøve å gå i dem og se på hvilke samfunnsutfordringer de møter.</p>

		<p>Rollesirkel</p> <p>Kursholder gjør dette:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kursholder ber deltakerne om å stille seg en sirkel og deler ut rollekort - Kursholder legger et objekt i midten av sirkelen <p>Kursholderen forklarer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dere har nå fått et kort med en rollebeskrivelse og jeg vil nå at dere skal ta litt tid nå å lese «gå» litt inn i rollen. - Som dere ser er det et objekt i midten deres mål er å komme fram til objektet først - For å gjøre dette kommer jeg til å lese opp noen påstander og om påstanden er viser seg å være sann for deres rolle så kan dere ta et steg fram <p>Diskusjon etter oppgaven</p> <ul style="list-style-type: none"> • Be deltakerne om å forklare hvordan de opplevde øvelsen. 	
Veien Videre: Hva kan du/dere gjøre?			

30 min		<p>Stillbildet øvelse</p> <p>Kursholder gjør dette</p> <ul style="list-style-type: none"> · Deler inn i nye grupper, denne gangen skal de planlegge en aksjon gjennom å vise en aksjon i form av stillbilder · Gruppene skal planlegge aksjonen etter spørsmålene lagt opp i Strategisk Aktivismе kurset. · Be deltakerne om å forberede en kort replikk som svar til spørsmålene de planlegger med. <p>På en tavle/flippover står det:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvorfor planlegger dere aktiviteten? • Hva er budskapet dere formidler i aktiviteten? • Hvem er aktiviteten rettet mot? • Når er det mest sannsynlig at budskapet deres vil bli hørt? • Hvor skal denne aktiviteten finne sted? • Hvordan skal dere få frem budskapet? <ul style="list-style-type: none"> · Etter at gruppene har fått laget stillbilder skal de vise dem til hverandre · Kursholder spør deltakerne som ikke står i bildet om hva som skjer i bildet. · Etter at deltakerne har diskutert inviterer kursholder igjen til tanketapping · En og en deltaker går opp og tar på en av deltakerne i stillbildet som gir et hint til hva aksjonen går ut på. Gjerne som svar på spørsmålene de har brukt til å planlegge bildet 	<p>Dette gir deltakeren en mulighet til å planlegge en aksjon og nesten utføre den før de gjør det.</p>
--------	--	--	---

Avslutning



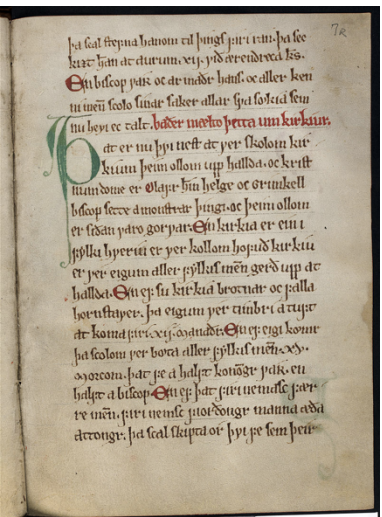
10 min	-	Utsjekk Inviter deltakerne til å stå i en sirkel slik som i innsjekken i begynnelsen av kursert. Bruk samme objekt som på innsjekk. Kursholder forteller: Nå er tiden inne for å sjekke ut av kurset. Kurset startet med at hver og en av dere svarte på hva dere forventet fra dette kurset. Da er det selvsagt naturlig at vi nå spør: <ul style="list-style-type: none">· Hva tar du med deg fra kurset her i dag?· Gi gjerne deltakerne et par minutter til å tenke, og fortell deltakerne at de bør være korte i svarene deres.· Kursholder forklarer at hver enkelt nå skal svare på dette spørsmålet, og at man sjekker ut.	-
--------	---	---	---

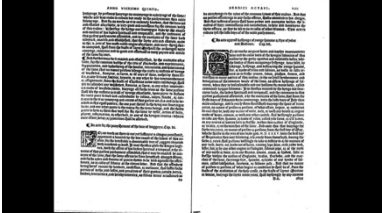

-


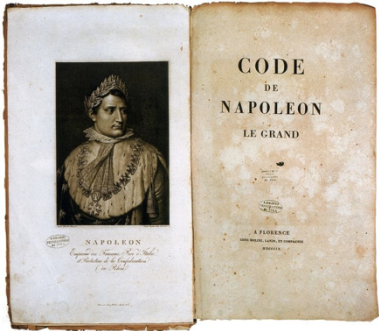
Vedlegg





Tidslinje






År	Bilde	Hva	Forklaring
----	-------	-----	------------

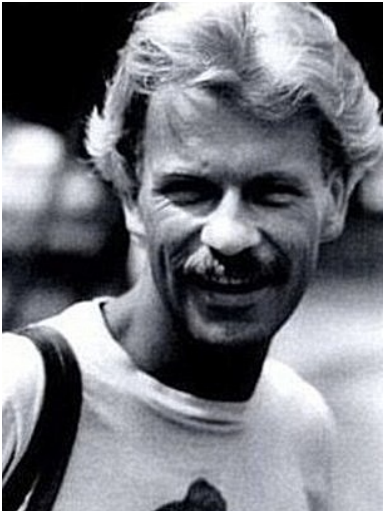
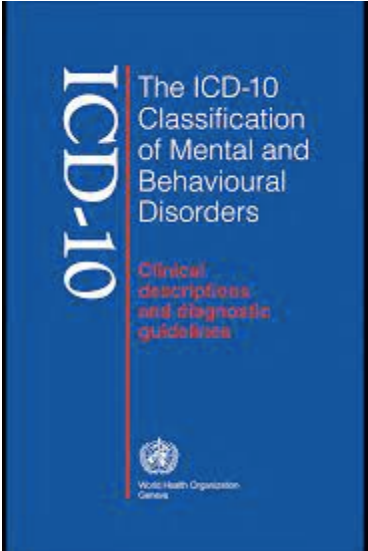

<p>2400 BCE</p>		<p>Khnumhotep & Niankhkhnum</p>	<p>Egyptisk bilde av to menn i den mest intime psossisjonen sett fra Egyptisk tid</p>
<p>Ca. 1000</p>		<p>Ragr</p>	<p>I det førkristne Norge er mannlig ære viktig, og det er en grov fornærmelse å beskyldte en mann for å være "feminin" eller "ragr". Å kalle en mann "tiske" eller påstå at han har "latt seg bruke til utukt" blir sett som dypt ærekrenkende. Det er den "passive" parten i et likekjønnet forhold mellom menn som er stigmatisert, ikke forholdet i seg selv.</p>
<p>1200</p>		<p>Fredløs</p>	<p>Med kristendommen blir begge parter i et seksuelt forhold mellom menn fordømt. I den reviderte Gulatingsloven fra omkring 1170 står det: « Um to karmenn blandar seg med kvarandre og vert sannskyldige i det, då er dei begge ubotamenn (fredløse)</p>

<p>1533</p>		<p>The buggery act</p>	<p>The Buggery Act, passed by Parliament during the reign of Henry VIII, is the first time in law that we see men having sex with men (MSM) being targeted for persecution by government.</p>
<p>1781</p>		<p>Første skeive ekteskap</p>	<p>Anne Kristine Mortensdatter og Jens Andersen gifter seg i Strømsø kirke ved Drammen. Senere kommer det fram at Jens ikke er den han har gitt seg ut for å være: Han er døpt Marie Andersdatter, men har framstått som mann siden han kom til Strømsø. Når saken blir avslørt skaper det stor furore, og ekteskapet blir kjent ugyldig. Norges første likekjønnede ekteskap eller et tidlig eksempel på en transperson?</p> <p>På 1700-tallet eksisterer verken homoseksualitet eller transperson som begreper, og det hele blir omtalt som et "naturens afskyeligt phænomen". Jens svarer selv, på spørsmål om han er mann eller kvinne, at han mener "at kunde henhøre til begge Deele".</p>

<p>1800-tallet</p>		<p>Tvitoling</p>	<p>Tvitoling eller tvetulle er begreper som i Norge tradisjonelt har vært brukt om "tvekjønnede" dyr og mennesker som blir oppfattet som kjønnsoverskridende. Begrepet kommer av "tve" (<i>to, dobbel</i>) og "tol" (<i>redskap</i>, jf. engelsk "tool"). I Trøndelag brukte man også begrepet "båing" (av <i>både</i> eller <i>begge</i>). Vi finner flere eksempler på at disse begrepene også ble brukt om folk som elsket personer av samme kjønn.</p>
<p>1804</p>		<p>Napoleonic act</p>	<p>The Napoleonic Code was introduced in France under Napoleon Bonaparte. The purpose of which was to replace the patchwork of feudal laws which had previously existed, and to unify the French legal system under a more democratic form of rule. Private acts by private individuals were not a matter for state intervention, and blasphemy, witchcraft, heresy, sacrilege, and sodomy were all omitted and subsequently decriminalised. The code was not the first of its kind, but was the most influential throughout Europe.</p>

<p>1860-1910</p>		<p>The social purity movement</p>	<p>A late 19th century social movement that sought to abolish prostitution and other sexual activities that were considered immoral according to Christian morality.</p>
<p>1920</p>		<p>Gay Village</p>	<p>På dette tidspunktet kunne skeive eksistere i sine egne nabolag ofte barer eid av mafian og overvåket av politiet. Dette ble et konsept hvor homofile kunne delvis beskytte seg og leve sine liv, men når startet dette konseptet?</p>
<p>1930</p>		<p>Lilly Elbe</p>	<p>Also known as the Danish Girl. Undergoes sex reassignment surgery</p>
<p>1939-1945</p>		<p>Uønskede</p>	<p>Under andre verdenskrig ble homofile anerkjent som blant de uønskede. Homofile menn blir misshandlet i konsentrasjonsleirer og blir nektet å delta i krig.</p>

1958		Madeline Tress	<p>Madeline Tress jobbet i the Department of Commerce i Washington D. C som. Mens hun jobbet der ble hun avhørt av det amerikanske styret for å være lesbisk mens hun jobbet i den offentlige tjenesten. Hun var blant flere himofie som mistet jobben i det som ble kalt lavendelskrekken</p>
1969		Stonewall riot	<p>Stonewall Inn var en bar i New York som var eid av mafiaen. På denne tiden var det ulovlig å selge alkohol til skeive mennesker, men barer som Stonewall var tilgjengelige. Disse baren ble ofte sjekket av polititet på de goveste måtene.</p>
1970		Verdens første Pride	<p>Verdens første Pride tog gikk i New York for å markere hendelsen på Stonewall året før</p>
1972		Lovlig endring for mennesker med kjønnsinkongruens	<p>Sweden becomes the first country to allow transgender people to legally change their sex.</p>
1972		Homofili blir legalisert i Norge	<p>Fra og med 1600 tallet til 1900 tallet var «homoseksuelle handlinger mellom menn», straffbart. Loven gjaldt ikke kvinner, eller lesbiske kvinner.</p>

			Homofili ble regnet som en sykdom t.o.m 1977.
1978		Gilbert Baker	Gilbert Baker lagde det første Pride flagget som nå er gjenkjent over hele verden
1980		Ken Horne	Første mann som ble diagnostert med AIDS. Dette ble starten på en Homo-epidemi
1990		Psykiatrisk seier	Verdens helseorganisasjon fjerner homofili som sykdomsdiagnose fra ICD10.
1993		Partnerskaps lov	Stortinget vedtar partnerskapsloven som gir lesbiske og homofile par de samme rettigheter og plikter som heterofile par har gjennom

			ekteskapet. Unntaket er rett til adopsjon av barn (§4) og mulighet til å inngå partnerskap i kirken.
2001		Ekteskap	Nederland blir det første landet i verdenshistorien som legaliserer homofilt ekteskap etter et årtusen hvor dette var sett på som umoralsk
2011		Amnesty Deltar!	Amnesty begynner etter flere år med diskusjoner å kjempe for kjærlighet for alle etter at FN anerkjente og kunnegjorde at også homofile er beskyttet av Verdenserklæringen om menneskerettigheter
2016		Seier for trans personer	Etter å ha kjempet i mange år, får transaktivisten John Jeanette Solstad Remø og andre transpersoner i Norge endret loven. Transpersoner kan nå endre juridisk kjønn, uten å måtte få en psykiatrisk diagnose, eller bli tvunget til å sterilisere seg.
2018		Bygdepride	Norges første Bygdepride i Volda. Før dette hadde Pride blitt mest feiret i storbyene men denne markeringen er den første som markerer retten til å elske utenfor storbyene.

2022		Tragedien inntreffer	London pub i Oslo blir angrepet natt til 25 juni under Oslo Pride
------	---	-------------------------	---

Rolle på vegg

Byard Rustin

Kim Friele

Marsha P. Johnson/Sylvia Rivera

Mary Shelly

Freddie Mercury

Fire hjørner påstander

0. Prøve Spørsmål; Jeg foretrekker

- a. Hunder
- b. katter
- c. ingen formening
- d. Annet dyr.

1. Hvordan ville du reagert dersom noen brukte homo som et skjellsord mot deg?

- a. latt det gå
- b. blitt sint
- c. forsøkt å spørre om det er galt å være homo
- d. annet

2. Du ser to mennesker av samme kjønn holde hender på gaten, hva gjør du?

- a. blir ukomfortabel, men lar dem være
- b. stirret på paret
- c. gått videre
- d. annet

Oppklaring: I følge en artikkel fra Amnesty Norge i 2021 er hver femte Nordmann komfortabel med å se homofile kysse eller holde hender

3. En person du ikke kjenner kommer opp til deg og spør om du er homofil, hva gjør du?

- a. Svarer like direkte som personen spurte
- b. blir ukomfortabel, men svarer likevel
- c. svart at det har ikke personen noe med

d. annet

4. Burde dagens trans personer eller mennesker med kjønnsinkongruens være fornøyde med det de tilbudene de har i dag?

- a. ja
- b. nei
- c. vet ikke
- d. annet

Oppklaring: Etter 2016 kan de nå skifte juridisk kjønn og det finnes helsetilbud for de som ønsker å bytte kjønn, men transpersoner klager stadig på dårlig behandling.

5. Ikke-binære er av samma kategori som trans og burde behandles på samme måte som trans personer

- a. ja
- b. nei
- c. vet ikke
- d. annet

Oppklaring: Når det gjelder ikke-binære er det færre som får kjønnskongruerende behandling.

Rolle sirkel

Rolle liste

- Hetrofil mann
- Hetrofil kvinne
- Etnisk norsk, homofil mann i 40 årene. Du og din partner har vært sammen i 15 år.
- Muslimsk, lesbisk kvinne.
- 16 år gammel transperson. Du har vært ute som trans i ca et år.
- 25 år gammel homofil i rullestol
- Asexuel
- Bifil kvinne i et forhold med en mann
- Bifil mann i forhold med en kvinne
- 50 år gammel transperson. Nylig kommet ut som trans
- 40 år gammel, lesbisk og singel
- I et polyamorøst forhold med en mann og en kvinne
- Ikke binær
- kjønnsflytende

Påstander

- Jeg føler meg relativt trygg når jeg går på gaten
- Jeg føler meg trygg når jeg går på gaten med min partner
- Jeg er ikke redd for hvordan fremmede vil se meg ute på gaten
- Jeg føler meg trygg blant familien min
- Jeg føler at min legning/kjønn blir tatt på alvor av de rundt meg
- Min legning/kjønn blir tatt på alvor av myndighetene i mitt land
- Livet mitt hadde vært enklere hvis legningen/kjønn mitt ikke hadde vært grunn til debatt
- Ingen av mine nærmeste forstår hva jeg går gjennom

Feltnotat – Timas LHBT kurs

Notat av Rebekka Vik

Tima er open og tilgjengeleg for deltakarane i starten. Tek vare på dei og sjekkar om alle er komen, alle har det bra og sjekkar om nokre har fobi mot ballongar. Det har en person, og difor brukast ikkje ballongar.

Check in: Alle seier namna sine og får beskjed om å seie kvifor dei er her. Dei fleste følger den førstes svar om at dei er her om å lære meir om LHBT, medan ein person utbroderar og seier at den er her for å lære spesifikt meir om transrettigheter.

Nammeleik: Med vennleg tone sendes namna rundt. Når Tima får «ballen» igjen, har det dukka opp ein ny deltakar som «ingen» veit namnet på, og her har ho muligheten til å spørje kva namnet hennar er og inkludere henne, men sender den vidare til nokre andre. Like etterpå tek ein deltakar «ansvar» og spør henne kva ho heiter, og dermed blir ho inkludert. Dei er begge franske og dei sender mest namnet til kvarandre, eg observerer at dei med utypisk norske namn sender namn til kvarandre, medan dei med typisk norsk namn verkar mest komfortable med å sende namn til kvarandre. Tempoet aukast. Observasjonen om kven som sender namn til kven forsterkast.

Nammeleik 2: Burde Tima tatt ansvar om å være den siste til å hugse alle namna? Det er fint å utfordre deltakarane frå start, men den siste deltakaren som må gjenta alle sitt namn får meistring og skryt av Tima, det er flott. Deltakaren taklar utfordringa bra.

Still bilder: Tima spør deltakarane om dei veit kva stillbilder er, dei fleste seier nei. Deltakaren som er kjend med det får svare på kva det er. Ein deltakar spør Tima om ho kan gjenta det, kanskje burde ho vore den som definerte det frå start for å klargjere det, spare tid og være ein sterk leiar. Men på den andre sida er det også fint korleis deltakarane vert utfordra. Dei vert også spør om dei er komfortable og svarar ja på det. Tima delar dei inn i grupper. Vil ha ein norsk talande på kvar gruppe.

Kort delast ut. Gruppene hjelper kvarandre. Deltakarane tilbyr kvarandre å ta ulike roller basert på kva dei høyrast komfortable med. Nokre tenker mykje på korleis bildet skal sjå ut, medan andre løyser oppgåva raskt. Alle gruppene diskuterar bildet meir enn å prøve det fysisk. Kanskje hadde det vore fint om dei fekk beskjed om å teste det på golvet meir enn å diskutere. Ein deltakar «sniker» seg bort til eit av flagga for å bruke det i bildet.

Visning av stillbilder:

Deltakarne er aktive med å gje ulike forslag om kva bildet viser.

Gruppe 1:

To deltakarar held eit transflagg, ein har ryggen til og den fjerde er fotograf.

«Ím a pioner» er setninga.

Publikum foreslår at det er den første som står fram som trans eller at det er dei første som giftar seg som er trans.

Fasit: Lilli Elbe – danske piken, den fyrste til å utføre kjønnskorrugerande observasjon.

Plassering på tidslinje:

Ein person seier 1920 – og alle seier seg einig. Nokre meiner det basert på lege industrien, andre basert på moten på bildet. Dei byttar til 1930.

Gruppe 2:

Ein deltakar visar ei kvinne som viser niplane sine, og tre andre peikar og visar avsky med tre ulike gestar.

Morsom stemning i publikum. Kommenterar og trekk paralellar til kyrkja, skam og einsamheit. «Kanskje ho er lesbisk», seier ein deltakar. Den som viser niplane sine har eit sjølvikkert kroppsspråk.

«This is a sin» er setninga.

Publikum er einige i at det har noko med religiøs skam å gjere.

Kvinna med niplne får utfordring av Tima om å seie kva ho hadde sagt dersom ho skulle seie ei setning, men stappar heilt opp. Ein annan deltakar på gruppa tek ansvar og hjelper ho med å seie ei setning «theres noting impure about this».

Fasit: Kyrkja forbyr prostutisjon og seksuelt utfordrande

Plassering på tidslinje:

Ein deltakar påpeikar at det kan vere frå når det var alkoholforbud

Ein anna seier at det verkar for seint i historien å banne prostutisjon på 1920 talet, dei hamnar på 1860-1910 i felleskap.

Gruppe 3:

Ein prest i bakgrunnen, og to som giftar seg og ein person som sitt i front og held eit prideflagg.

Er det eit barn, og viser at homoseksuelle kan adoptere og gifte seg i kyrkja?, seier ein deltakar.

Tima utfordrar ein som ikkje har tanketappa til å prøve, og det blir gjort.

«The country of love and tulips» er setninga – alle seier nederland I kor. Det er ingen tvil om einingheita. Gruppa konkluderar med at dei ser ei lovendring for homofile i nederland

Lovendring i nederland – verdas første til å gifte seg, skilje seg og adoptere som skeiv.

Plassering på tidslinje:

For samanliknar med Noreg si avkriminalisering for tjue år sidan, og gruppa snakkar i munnen og blir mest engasjert. Folk meiner det må være seint på tidslinja. Dei hamnar på 1990.

Tima plukkar eit tilfeldig bildet – av den første til å bli diagnosar med aids, og forteljar korleis sjukdomen vart sett på som homofil kreft, og deltakarane ser påverka ut.

Tima trekk eit nytt og viser fram til alle om stonewall riot. Ein deltakar kastar ut 1920 fordi bildet ser gammalt ut, men andre proteserar fort og seier 1978 er meir riktig ut fordi dei meiner politiet var brutale mot homofile då.

Amysti joins – og viser til at homofile treng rettigheter. «det er eit farga bildet og det er eit dårleg tegn», seier ein deltakar. Med dette meiner deltakaren at rettighetane kjem seint på tidlinja og viser til at dette er trist. Ein deltakarar startar ein diskusjon med ein annan og set dei andre bilda i kontekst med dette. Dei hamnar på 1980.

Tima går gjennom fasit. Korrektesvar fordrar applaus og nokre svar sjokkerar fordi dei kjem seinare enn dei hadde trudd, dette verkar til å vekke engarsjement i gruppa.

Vi må hoppe over ein øvelse – forklar i oppgåva di kvifor du prioritere den du prioriterte då du oppdage at du fekk dårleg tid.

Fire hjørner:

Brukar eit lett døme om husdyr – ingen går til katt

Spørsmål 1: Korleis reagerer du om nokon brukar homo som skjelsord til deg?

Ingen i hjørne A, ein åleine i hjørne B, flest i hjørne C og D. Tima diskuterar med personen som står på B. Det er fint, då vert deltakaren inkludert. Kvifor står det ingen på A?

Personen på B – seier at det er skilnad på korleis ho reagerer når ho jobbar med amnistry og når ho er privat person.

Gruppe C – deltakar seier at det kan være kulturforskjellar, og at ordet gay kan vere meint positivt men tolka negativt, og derfor er det fint å avklare dette

Gruppe D – Deltakar på denne gruppa seier seg eining med gruppe B. Det kjem ann på kven personen som seier det er, seier ein annan. Der er skilnad på blant anna alderen på den som seier det, og situasjonen spelar inn.

- Det burde vore sagt etter alle argumenta at man kunne bytte plass. Nokre såg ut som dei ville bytte.

Spørsmål 2: Korleis reagerer du på to av samme kjønn som holder hender, kva gjer du?

Alle står på C unntatt tre personar som står på D

Gruppene diskurerar med mykje latter og smil.

Gruppe C - Deltakar på gruppe C seier det er det same kva type par som held hender, hen reagerer likt uansett.

Gruppe D – Ville reagert med glede over å sjå det, fordi ikkje alle andre tør det.

Alle delkatarane reagerer med heva bryn og vantro over statistikken om at 1 av 5 nordmenn føler seg ukomfortabel når dei ser likekjønna par som held hender.

Spørsmål 3: Burde transpersoner føle seg rettferdig behandlinga av den behandlinga dei får i dag (basert på kulturen du er frå)?

Ingen på A. Ein person flyttar frå B til C.

6 personar på B, 4 på C og 1 på D – personen som står aleine vert ivaretatt og får diksutere med Tima. Gruppa med flest deltakarar (B) diskuterer mykje og ordet går fra den eine til den andre

Gruppe D – I frankrike kan man bytte namn og kjønn lovlig mykje enklare – så det blir bedre

Gruppe C – Deltakar står der fordi hen ikkje føler dei veit nok til å stå ein annan plass: «Eg er ikkje trans så eg kan ikkje vite noko om det».

Gruppe B – i franrike treng det meir endring seier ein deltakar, meiner det er vanskeleg å bytte kjønn lovlig og gjennom operasjon: «Tilgangen på medisinsk behandling er for dårlig». To norske deltakar meiner at det ikkje er bra nok. Viser til at transpersonar på rikshospitale vert dårlig behandla og har lange ventelister, spesielt ungdomar i puberteten. «Dersom du ikkje får behandlig der, har du ingen andre å gå til», seier ein annan. «Transpersonar vert sett på som sjuke», seier ein annan.

Sett deg i ein annans sko - rollesirkel:

Alle lukkar auga og får trekke tilfeldig karakter på lapp. Lukk auga og sjå for deg deg sjølv som ein annan person – Ta eit steg fram om setninga passar til karakteren din.

Eg føler meg relativt trygg ute på gata – nesten alle går fram

Med partner – fire går fram

Ikkje redd for korleis framande ser meg på gata – ein person går fram

Trygg hos familie – alle unntatt 1

Føler kjønnnet blir tatt seriøst av nærmaste – to går fram

Seriøst av myndighetane – en person tar et steg fram og får ta lua. Deltakeren er ein hetro mann

Refleksjon av resultat:

Ein deltakar er bi kvinne i forhold med mann – «du kan ikkje sjå seksualiteten min så derfor føler eg meg trygg»

Ein som er ei hetro kvinne seier den ikkje burde tatt eit steg fram på om ho føler seg trygg på gata – fordi ikkje alle kvinner føler seg slik – på grunn av kjønnnet og ikkje seksualiteten føler den seg trygg

Ein som er ein non binary person – tok ingen steg – «Vondt å føle på kroppen at man ikkje bevegar seg»

Ein person som er ein seksten år gamal trans person har samme oppleving som personen over – tok ingen steg: «Vondt og trist at andre i gruppa tek steg, medan eg står der igjen»

Person som er a-seksuell karakter følte seg usikker på å bevege seg eller ikkje – fordi «seksualitet kan ikkje bli sett på utsida»

14 år lesbisk kvinne – hørte ikkje kva ho sa, snakka lavt

Homofil mann føler seg godtatt av samfunnet generelt, men ikkje alltid trygg offentlig og det er trist. Meiner etnisk norske homo menn føler seg tryggare enn med ein annan bakgrunn

25 år gammel homofil person i rullestol – Tok nokre steg fram men er «Usikker på om eg er mest trygg på grunn av stolen eller legninga?»

Muslimsk kvinne – Føler seg trygg heime men ikkje på gata – på grunn av kjønn, men også meir pga at man kan sjå at man er muslim om man har sjal er man meir utsatt.

Polyamorøs person i poly forhold med mann og kvinne – åleine føler man seg trygg fordi man ikkje kan sjå det, men om man går med begge partnarane er det vanskligare. I familien kan det

vere vanskelig å bli akseptert, fordi det ikkje er like vanlig. «Eg har ikkje tenkt mykje på at polyamorøse er ein minioritet, men det er jo obenbart det, vi veit bare ikkje nok om det».

Bi mann i forhold med mann – vanskeleg å vite om familiens reaksjon. Åleine på gata kan man ikkje sjå det, og fordi man er mann føler man seg trygg. Saman med partner føler man seg litt mindre trygg. «Trist å ikkje føle seg trygg».

Check out:

Deltakar 1: Meiner dette kurset hadde vore nyttig for andre gruppen enn Amnesty – i skular eller for fattige eller andre kulturar. Føler seg håpefull etter kurset

2: Tidslinja var interessant, fint å sjå forandringa, men trist at nokon punkt burde kome tidlegare.

3: Tar med seg gode refleksjonar frå fire hjørner, det var fint at ikkje alle var einige

4: Likte å høyre alle sine ulike meiningar, spennande å jobbe med noko som er i endring per idag

5: fire hjørner var bra for ulike meiningar, men likte tidslinja og utforskinga på kor ting kunne hende

6: Tidslinja satte ting i perspektiv, sjokkert av at Amnesty ikkje tok dette inn før så seint

7: Gå mot hatten – var sterkt å oppleve å være ein karakter som er skeiv og ung og usikker

8: Ulike øvingar lærte med ulike ting om historie, meiningar og perspektiv. Fint å sette seg i komplekse situasjonar som gjer det enklare å porsessere ting man ikkje tenker på i kvardagen

9: Overraska over tidslinja sine resultat. Fint å diskutere og reflektere.

10: Gøy å bruke ein kreativ læringsmetode. Fint å reflektere og svare på spørsmål som man ikkje vanslig blir spurt

11: tidlinja var interessant – fint å sette seg i andres sko

12: innser kor mykje vi treng å gjøre, å sjå det i perspektiv viser kor mange ulike minioriteter som treng rettigheter. «Vi må jobbe fortare!»

Deltakarar kjem bort til Tima og takkar for nyttig kurs!
Bra jobba!

Vedlegg 3: Spørreskjema

Spørreundersøkelse før kurs

- Hvilke forventninger har du til kurset?
- Hva ønsker du å lære om LHBTQ+?
- Hvilken erfaring har du med teater og drama øvelser?
- Hva kan du om undertrykt teater?
- Hva kan du om undertrykt pedagogikk?
- Hva ønsker du å få ut av kurset?

Spørreundersøkelse etter kurs

- Hva lærte du om LHBTQ+?
- Hva overrasket deg mest i kurset?
- Hvilken øvelse gjorde mest inntrykk på deg og hvorfor?
- Hvordan synes du øvelsene fungerte? Var det noen av øvelsene du ikke fikk noe ut av? Var det noen øvelser som fungerte bedre enn andre? Hvorfor?
- Hvordan bidro øvelsene til din forståelse av tema?
- Hvordan kommer du til å bruke det du har lært etter fullført kurs?
- Hvis du kommer til å bruke noen av øvelsene, hvilke og hvorfor?
- Hvis det er noen øvelser du ikke kommer til å bruke, hvorfor ikke?
- Hva annet tar du med deg fra dette kurset?

