

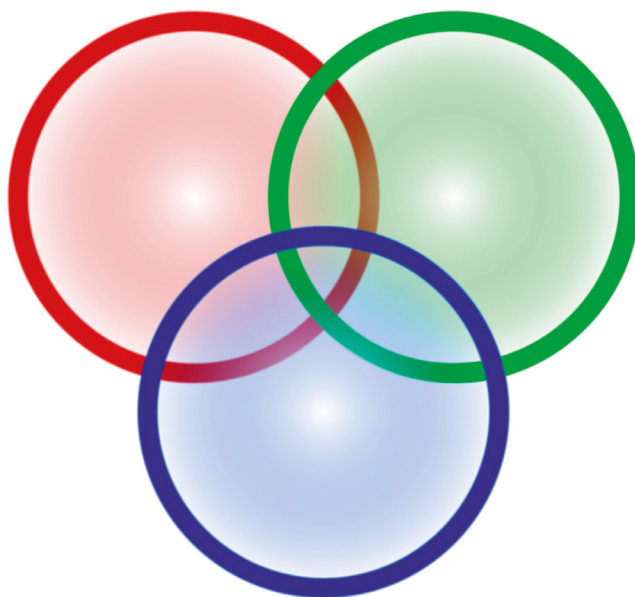
Camilla Drege Størseth

Å øve på å leve

Hvordan kan drama være et positivt redskap
for arbeidssøkere i deres situasjon?

Masteroppgave i drama og teater

Trondheim, våren 2013



Forord

Jeg vil starte med å rette en stor takk til alle i KI Kompetanse. Takk til lederne Lillian og Tove som lot meg utføre den praktiske masteren i KI. Takk til Maiken, Beate og Eva for at dere var med i dramakurset, for alle samtaler og støtte. Takk til Kari som spretter opp fra stolen bare hun hører ordet printe. Takk til alle ansatte ved KI Kompetanse for smil, high-fives, samtaler, latter, oppmuntring, hjelp, tilrettelegging, lunsj-samtaler (undervurder aldri en lunsj ved KI) og lek.

Tusen takk til alle deltager som var med i dramakurset. Dere er alle fantastiske mennesker med utrolige egenskaper. Setter stor pris på hvordan dere har tatt i mot meg og dramakurset. Dere skal ha mye av æren for at denne opplevelsen har vært så bra.

Tusen takk til Vibeke og Kristian som jeg deler hus med for at dere har akseptert meg i mastertåken, lufta bikkja, servert mat, gitt meg klemmer og oppmuntring. Det samme gjelder 'Offe' og Emil.

Takk til mine medstudenter! Samtaler, kaffepause, seminarer, råd og hjelp. Selv om jeg den siste tiden har forskanset meg hjemme har dere alltid vært der.

Takk til alle som har lest, diskutert og bidratt i forhold til masterprosjektet eller meg.

En spesiell takk til Heidrun og Mari for at jeg kan snakke om alt med dere og at dere respekterer meg for akkurat den jeg er. De lange skype-samtalene våre er uerstattelige og har betydd mye i løpet av masterprosjektet.

Til slutt, men ikke minst, takk til min fantastiske veileder, Ellen. Du er den beste veilederen jeg kunne hatt. Du har alltid vært der, til og med på søndager har jeg mottatt mail fra deg. Jeg kommer aldri til å glemme den fem timer lange veiledningsøkten med masteren som et kart utover gulvet, tavlen som var fullskrevet flere ganger, opp til flere tomme kaffekopper og en god diskusjon. Takk for at du hadde tro på meg.

Camilla Drege Størseth

Trondheim 14.05.2013

Innholdsliste

Forord.....	1
Innledning.....	5
Kontekst.....	7
Arbeidsledighet et samfunns-, sosial- og individproblem.....	7
KI Kompetanse.....	9
Jobbklubb.....	9
Mitt master-prosjekt.....	10
Teori.....	13
Feltplassing.....	13
Anvendt Drama.....	14
Dramapedagogikk.....	18
Dramaterapi.....	22
Sammenfatning teori.....	26
Metode.....	29
Case study.....	29
Reflekterende praktiker.....	31
Praksisprosjektet - Dramakurset.....	35
Fasilitator.....	35
Invitasjon.....	39
Gruppene.....	41
Ansatte.....	42
Rommet.....	44
Struktur og innhold.....	45
Situasjoner fra praksis.....	49
Uengasjert.....	49
Verdenskartet.....	51
Status.....	52
Omstrukturering.....	53
Akinidi.....	54
Resultater, drøfting, konklusjon og oppsummering.....	57
Resultater.....	57
Drøfting av resultater.....	64
Konklusjon.....	67
Oppsummering.....	68
Kildeliste.....	71

Vedlegg

Evalueringsskjema Dramakurset.....	I
Betydning for jobb.....	III

Figurer

Figur 1: Feltplassing.....	14
Figur 2: Personlighetssirkel.....	21
Figur 3: Betydning for KI Kompetanse og betydning for jobb.....	61

Figur 4: Ordene som passet.....	62
Figur 5: Egenskapene.....	63

Innledning

Å benytte drama og teater ute i samfunnet har de siste årene interessert meg, jeg oppdaget allerede gjennom bacheloren at drama og teater kan brukes til mye mer enn kun underholdning. Jeg fattet noe interesse for bruk av drama i undervisning, men det som fanget oppmerksomheten min mest var å benytte drama i forhold til helse, terapi og sosial eller personlige endringsprosesser. Jeg ønsket å finne et masterprosjekt som omhandlet dette, samtidig som det gav meg muligheten til å reflektere over egen praksis og utvikling i løpet av prosessen. Jeg ønsket ikke å lage meg et prosjekt, men våge å ta steget ut i de virkelige situasjonene der min master kunne ha en betydning for andre enn bare meg.

En morgen kom jeg over en artikkel om arbeidsledighet og arbeidsledige. Jeg tenkte at dette kunne være en spennende gruppe å jobbe med, og siden jeg har en tante som har startet en bedrift som jobber tett med NAV for å få arbeidssøkere tilbake i jobb, hadde jeg å kunne kontakte. Lederne på KI Kompetanse var interesserte i mine tanker rundt et prosjekt og åpnet muligheten for at jeg kunne ha den kunstpedagogiske undersøkelsen (DRA 3191) i jobbklubb-kurset ved KI Kompetanse. Den kunstpedagogiske undersøkelsen bestod av et dramakurs med fem workshoper på en og en halv time i uken i tre jobbklubber.

Jeg har selv erfart drama som et virkningsfullt redskap for personlig utvikling. I denne oppgaven ønsker jeg å vie til den betydningen drama kan ha i samfunnet. Det kan være svært vanskelig å knytte en link mellom for eksempel, som i dette tilfellet drama og arbeidssøkere. Med denne avhandlingen redegjør jeg for hva dramaets betydning er, hvordan det har en betydning og hvorfor det har en betydning i forhold til arbeidssøkere. Oppgaven vil være relevant for alle som jobber med arbeidssøkere, mennesker som utfører drama-prosjekt i samfunnet, forskere i begge feltene, samt mennesker som har vært arbeidssøker over en lengre periode.

Jeg har selv aldri vært i situasjonen som arbeidssøker, derfor fikk jeg god hjelp av de ansatte i KI Kompetanse i forhold til hvilke egenskaper som er viktige i en jobbsøkerprosess. Jeg forholdte meg til deres ønsker ved å lage et dramakurs bestående av øvelser som trente de egenskapene KI Kompetanse anså som viktige.

Problemstilling:

Hvordan kan drama være et positivt redskap for arbeidssøkere i deres situasjon?

Som forskningsmetode i masteren er det benyttet både *case study* og *den reflekterende praktiker* for å undersøke problemstillingen. Case study er en forskningsmetode som benyttes for å undersøke det spesielle og unike i en situasjon, som er en virkelig situasjon; ikke en kunstig konstruert virkelighet. Den reflekterende praktiker er en metode der praktikerer ser på seg selv og sin praksis. Den reflekterende praktiker er nyttig for å se på sin egen praksis med kritiske øyne, slik at man kan utvikle seg selv og praksisen.

Oppgaven er inndelt med seks hovedoverskrifter. Først presenteres konteksten for den praktiske kunstpedagogiske undersøkelsen. I andre del presenteres teori med begrunnelse og refleksjon over undersøkelsens feltplassering. Her blir også hvert felt presentert og knyttet til undersøkelsen hver for seg. Metodekapittelet gjør rede for valg av metodene, case study og den reflekterende praktiker. Denne presentasjonen inneholder også en beskrivelse av metodens gjennomføring i gjeldende studie. Under praksisprosjektet – dramakurset redegjøres det for oppstartsfasen og premissene knyttet til den praktiske undersøkelsen. Først redegjør jeg for min praktikerrolle som fasilitator, videre er kapittelet delt inn i forhold til Johnstons inndeling som er invitasjon, gruppen, ansatte, rommet, struktur og innhold. Under situasjoner fra praksis reflekteres og diskuteres fem ulike situasjoner som oppstod i løpet av praksisen. I det siste kapittelet, Resultater, drøfting, konklusjon og oppsummering presenteres resultatene som også drøftes før en konklusjon inkludert forslag til videre forskning. Tilslutt oppsummeres oppgaven.

Kontekst

Masterprosjektet omhandler en kunstpedagogisk undersøkelse hvorvidt drama kan være et positivt redskap for arbeidssøkere i deres situasjon. For å kunne undersøke dette er det viktig å ha en forståelse over hva problemene og utfordringene som arbeidssøker kan være. Masterprosjekt ble gjennomført hos bedriften KI Kompetanse i kurset jobbklubb på anbud fra NAV.

Arbeidsledighet et samfunns-, sosial- og individproblem.

Som et samfunnsproblem er arbeidsledighet først og fremst sett i en økonomisk kontekst. Arbeidsdepartementet definerer arbeidsledighet som: «Personer som er uten inntektsgivende arbeid, men som forsøker å skaffe seg arbeid og kan begynne i arbeid straks» (Arbeidsdepartementet 2011). «I gjennomsnitt var 65 682 personer registrert arbeidsledige i 2012» (statistisk sentralbyrå 2013). Mennesker som ikke er i arbeid er ikke med på å skape økonomiske verdier i samfunnet. På grunn av arbeidsledighetstrygd, er den norske stat forpliktet til å bevilge økonomisk støtte til arbeidssøkere. Dette finansieres ved skatter og avgifter eller nedskjæringer i bevilgninger til andre deler av samfunnet (Cappelendamm 2011).

Et problem blir ansett som et sosialt problem om man har med en uønsket tilstand eller situasjon i samfunnet der menneskelige behov ikke blir tilfredsstilt. Det er befolkningen innad i samfunnet, som må definere problemet som et problem om det skal få status som et sosialt problem. Betydningen måles i hvor mye det blir skrevet og snakket om problemet (Moan et. al. 2007). Arbeidsledighet er et sosialproblem.

Det skrives mye om helseproblemer grunnet arbeidsledighet. Selv om det ikke gjelder alle, skal det imidlertid sies at arbeidsledighet utgjør en av vår tids største trusler mot folkehelsen (Nylenna 2013). Tone Minerva Grenness som er Cand. Philol og arbeidssøker skriver i en kronikk i Dagbladet 25.10.2003 at: «I begynnelsen kan ledigheten være litt deilig, jeg innrømmer det. En uventet ferie» (Grenness 2003) Men etterhvert vil arbeidsledigheten for mange utvikle seg til et sosialt problem. Psykologen Marie Jahoda mener det er viktig å ha innsikt i arbeidslivets mange ulike funksjoner for å forstå grunnlaget for de sosiale problemene, som blant annet penger til livsopphold, aktivisering, tids-strukturering, sosiale kontakter, følelse av tilværelse, status og identitet, samt mestringsfølelse (Nylenna 2013). Dagens sosiale støtteordninger har gjort åpenbare konsekvenser som er bundet i

økonomi mindre aktuelle, men mange opplever økonomiske utfordringer ved arbeidsledighet.

Da jeg intervjuet Spjelkevik i KI Kompetanse forstod jeg at en av de største utfordringene som arbeidssøkende, gjelder til hva man sier når man møter nye folk eller folk man ikke har møtt på lenge. Mye av vår sosiale status er knyttet til den jobben man har. Det er tross alt bedre å være 'bare' en renholder enn å være arbeidsledig. KI Kompetanse arbeider derfor bevisst med å innføre begrepet arbeidssøkende i stedet for arbeidsledig på grunn av at det er knyttet en aktivitet til personen (Spjelkevik 2013). Videre i oppgaven kommer jeg til å benytte meg av arbeidssøkende som begrep. For arbeidssøkere handler det mye om stigmatisering, som også ofte i stor grad er selvpåført. Man kan for eksempel selv føle at man ikke duger til noe, at man ikke fortjener bedre. Grenness mener at ledigheten etterhvert kan utvikle seg til et alvorlig psykisk problem. Selvtilliten brytes sakte ned, og de gode tingene man kunne bruke tiden sin på - som trening, kulturelle aktiviteter og omsorgsarbeid, hindres av ens indre kritiker. Selvstraff blir isteden en metode, man holder på en måte konstant dommedag over seg selv (Grenness 2003). Slik kan man se på arbeidsledighet som en negativ spiral det kan være svært vanskelig å komme seg ut av på egen hånd.

Man kan tenke seg at noen sitter med en bachelor-utdannelse man ikke får brukt, eller at man har arbeidet hele livet som frisør som har ført til slitasjeskader i skuldre og nakke. Dette gjør at man ikke kan arbeide som frisør lengre, selv om resten av kroppen fungerer fint. Man kan rett og slett ikke gjøre det man har brent for og drømt om å gjøre hele livet. Dette kan gå hardt utover selvfølelsen, som er noe av det KI Kompetanse arbeider mye med. Å være arbeidsledig er en gruppe ingen har lyst til å identifisere seg med. Det kan være vanskelig å motta stønaden sin fra NAV og kanskje enda vanskeligere å fortelle andre om det. Det hender selvfølgelig en sjelden gang de ansatte i KI Kompetanse møter på noen som ønsker å være arbeidsledige, men det kan hende er på grunn av at personen selv ikke føler seg klar for å være i arbeid, familieførøkelse eller «navere» som tar seg et friår på statens regning (Spjelkevik 2013).

KI Kompetanse mener at de største utfordringene for arbeidssøkere er sosial omgang, isolasjon, økonomisk planlegging og selvbilde (Spjelkevik 2013). Forskning viser blant annet at angst og depresjon er de hyppigste helseproblemene forårsaket arbeidsledighet, men risikoen for somatiske sykdommer, som omfatter blant annet smerter og ømhet i muskler, tretthet og konsentrasjonsproblemer, øker også. Det som kanskje er mest urovekkende er at arbeidsledige som gruppe har økt dødsrisiko (Nylenna 2013). Grenness avslutter kronikken sin med å skrive: «Til slutt

gir man stille opp og søker heller ingen jobber. Gradvis taper man seg selv, sitt initiativ og sin egenverd. Det offentlige samfunnet blir fremmed. Man har ikke lenger en plass i fellesskapet, og ingen bryr seg» (Grenness 2003).

KI Kompetanse

KI Kompetanse er en bedrift som startet i 2003. For tre år siden ble den kjøpt opp av Beredt, en attføringsbedrift med hovedsete i Bergen, eid av Hordaland fylkeskommune. På avdelingen i Trondheim er det fem faste ansatte og seks som er ansatt på prosjektstillinger. I KI Kompetanse og Beredt til sammen er det omlag seksti ansatte (Spjelkevik 2013). KI Kompetanse har mange ulike prosjekter innenfor omstilling, lederutvikling, rekruttering, motivasjon og coaching. De ansatte i KI Kompetanse sitter med bred kompetanse som gjør at de kan tilby kurs og opplæring innenfor en rekke fagområder. Deres visjon «Vi bidrar til at andre lykkes» står sterkt og levende i firmaet. Deres største kunde er idag NAV, så først og fremst jobber KI Kompetanse med mennesker som står utenfor eller er i fare for å falle ut av arbeidsmarkedet. De har kurs og individuell veiledning og bistår med det som skal til for å hjelpe denne gruppen mennesker. Jobbklubb er ett av kursene de har på anbud fra NAV (Spjelkevik 2013).

Jobbklubb

Jobbklubb er et anbuds tiltak, som vil si at det settes ut på anbud i rammeavtaler på mellom ett og tre år, når avtaleperioden nærmer seg slutten legges anbudet ut på nytt, og så skiftes det eventuelt leverandør. Det er NAV som legger rammene for hvordan jobbklubb skal gjennomføres, kurset varer i fem uker, og er knyttet til jobbsøking aktiviteter. Når man deltar i jobbklubb skal man bli i stand til å være en aktiv jobbsøker og dyktiggjøres i å selge sin kompetanse. Gjennom blant annet individuell coaching vil man bevisstgjøres sin egen kompetanse. På jobbklubb får man blant annet opplæring i å utforme CV og søknader, intervju trening og bruk av eget nettverk (Spjelkevik 2013). Man sitter ikke i fem uker og skriver CV og fem jobbsøknader hver dag. Sammen med inntil tjue deltagere jobber KI Kompetanse blant annet konkret med jobbintervju-situasjoner, hva man skal si når man ringer til en bedrift, hvordan man skal analysere en stillings utlysning, hvordan man kan skrive en god søknad tilpasset en stillingsutlysning og hvordan man kan skrive en god søknad til en stilling som ikke er lagt ut fra en bedrift man ønsker å jobbe i. På jobbklubb får man mulighet til å jobbe med alle sider rundt jobbsøking, i tillegg til at man blir opplært og får trening i å være aktivt ute og oppsøke bedrifter. KI Kompetanse legger også stor vekt på kommunikasjon (Spjelkevik

2013).

KI Kompetanse trekker inn hele livet i jobbklubb-prosessen. Første uken starter med kompetansekartlegging, hva man kan og hva man gjør. Dette gjør man for å få deltagerne tydeligere og mer bevisst på hvordan man kan presentere seg for potensielle arbeidsgivere. Ett av målene i løpet av jobbklubb er å øke bevisstheten om hvilken kompetanse deltagerne sitter med. Spjelkevik fortalte i intervju at erfaringene deres var at de fleste deltagerne på jobbklubb undervurderer egen kompetanse. I jobbklubb handler det mye om å bevisstgjøre deltagerne på at de kan endel mer og å utvide kompetansebegrepet fra bare det man har papirer på til hele kompetansen en innehar, altså alt man har lært opp igjennom livet (Spjelkevik 2013).

NAV legger vekt på bevissthet rundt egen kompetanse, interesse og erfaringer og å utvikle ferdigheter i å markedsføre denne kompetansen overfor arbeidsgivere (NAV 2013). Det var i jobbklubb-kurset masterprosjektet mitt ble gjennomført som et dramakurs med fem workshoper. Dramakurset ble gjennomført i tre jobbklubber ved KI Kompetanse.

Mitt master-prosjekt

Dramakurset skulle tilføre KI Kompetanses jobbklubb-kurs praktiske øvelser i tråd med jobbklubbs pedagogiske mål. Målet var blant annet at deltagerne kunne få øvelse i utfordringer de står ovenfor som aktive jobbsøkere. Det var derfor viktig at dramakurset tok for seg mye av de samme temaene som i jobbklubben. I dramakurset ville noen av intensjonene settes ut i praksis gjennom dramaøvelser benyttet blant annet i anvendt drama, improvisasjon, dramapedagogikk og dramaterapi.

- Workshop 1: *Fantasiens verden* hadde som hovedmål at deltagerne skulle bli kjent med meg som fasilitator, drama-arbeid, seg selv og hverandre.
- Workshop 2: *Samarbeid* hadde som hovedmål at deltagerne skulle utvikle sin samarbeidsevne og forståelse, samt konsentrasjon og fokus.
- Workshop 3: *Nonverbal-kommunikasjon* hadde som hovedmål at deltagerne skulle utvikle sin evne og forståelse for kroppsspråk og kommunikasjon.
- Workshop 4: *Status* hadde som hovedmål at deltagerne skulle utvikle sin evne og forståelse i forhold til status, samt bevisstgjøring i forhold til egen fremtreden.

- Workshop 5: *Den mytiske verden* hadde som hovedmål at deltagerne skulle utvikle sin evne og forståelse for fantasi.

Overordnede mål som omhandlet dramakurset var blant annet mestring, utfordre seg selv, ha det gøy og selvtillit.

Det var viktig å gjøre dramakurset så nyttig for deltagerne at de kunne se at det hadde en verdi. Ett av målene og utfordringene var å gjøre dramakurset konkret og knytte det opp mot den situasjonen deltagerne var i. Det skulle ikke bli slik at deltagerne følte at nå skal man gå rundt å føle på ting og bare leke seg. Selv om det er lek, er det lek på alvor. I et slikt kurs handler det mye om å få trygge rammer til å kunne prøve ut det som kan være vanskelig, sånn som for eksempel å snakke om seg selv, by på seg selv og bruke kroppsspråk. Man får utforsket sider av seg selv man kanskje ikke får møtt så ofte.

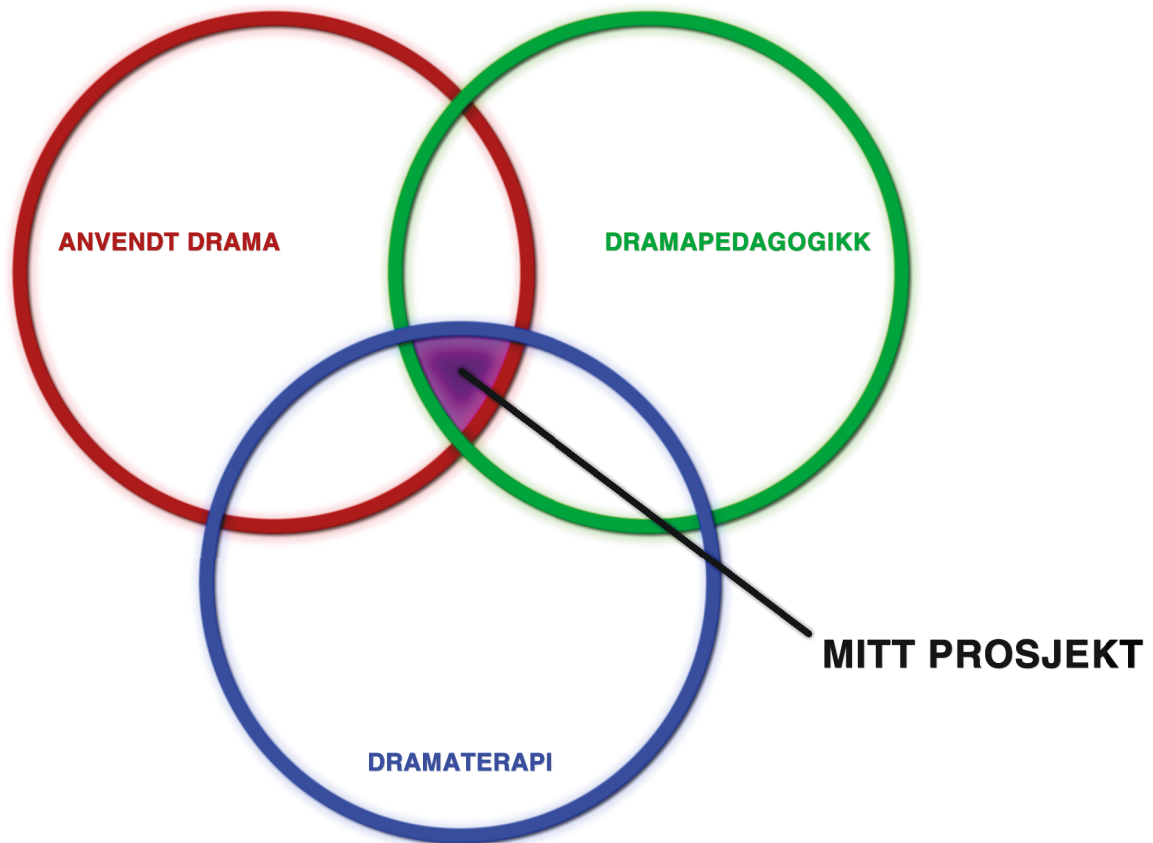
Ett av de andre store stikkordene for dramakurset var glede og humor. Som Grenness (2003) uttalte kan man som langtidsarbeidssøkende miste seg selv og sitt initiativ. Jeg tror også at man gradvis kan miste entusiasmen og gleden etter lang tid som arbeidssøkende. Mange vil føle seg stresset på grunn av situasjonen. Det å kunne leke og ha det gøy tror jeg vil gi mange den pustepausen man behøver for å få en ny gnist, samtidig som det er nyttig og lærerik lek.

Teori

Masterprosjektet berører tre beslektede fagfelt: Anvendt drama, dramapedagogikk og dramaterapi. Innenfor hvert fagfelt er det valgt en hovedkilde supplert med andre kilder. I anvendt drama er det Prentki og Preston som er hovedkilden, i dramapedagogikk er det pioneren Brian Way og i dramaterapi er det Sue Jennings som er hovedkilden.

Feltplassering

Masterprosjektet er plassert i forhold til tre beslektede fagfelt. Det er ikke alltid like lett å skille de tre feltene fra hverandre da de benytter seg av de samme teknikkene og retningene. Det som etter min forståelse skiller feltene fra hverandre er målene. Anvendt drama retter seg direkte mot samfunnsproblematikk, Way og dramapedagogikken er personlig rettet, og dramaterapi omhandler de terapeutiske mulighetene i drama, noe både anvendt drama og dramapedagogikk begrenser seg i forhold til. Masterprosjektet vil som anvendt drama ta for seg et samfunnsproblem, noe arbeidsledighet er, både politisk og økonomisk. Fra dramapedagogikken forholder masterprosjektet seg til det personlige, individenes individualitet, ikke kun som brikker i samfunnets politiske og økonomiske spekter. Anvendt drama og dramapedagogikk er fortolkende prosesser, som er uønsket innenfor dramaterapien. Dramaterapien supplert med psykologi er viktig for masterprosjektet blant annet med tanke på den terapeutiske effekten og prosessen der mennesker som har kjørt seg fast kan finne en frihet gjennom drama. Som fasilitator har min erfaring med dramaterapi gitt meg stor respekt for drama, noe som har bidratt til å gi meg en trygghet i utvikling av det praktiske masterprosjektet.



Figur nummer 1: Felt plassering

Forskningen faller innenfor de tre feltene blant annet på grunn av:

- **Anvendt drama:** Har sin intensjon om å benytte drama til å forbedre menneskers liv og skape et bedre samfunn (Nicholson, 2005, s. 3).
- **Dramapedagogikk:** «'Pedagogisk drama' dreier seg hovedsakelig om deltagerens *opplevelse*, uavhengig av kommunikasjon med et publikum. Drama beskjeftiger seg med 'individenes individualitet', med det som er enestående i hvert menneskes innerste vesen» (Way, 1973, s. 12-13).
- **Dramaterapi:** Metode for terapi som bruker den dramatiske prosessen for å hjelpe folk i tider med stress, følelsesmessige omveltninger eller funksjonshemming (Langley, 2006, s. 1).

Anvendt Drama

Jeg valgt har å benytte begrepet anvendt drama fremfor anvendt teater. Anvendt drama/teater kan

sees på som et ungt forskningsfelt. På grunn av dette er det ingen reell enighet om hvordan anvendt drama og anvendt teaterbegrepene benyttes. Helen Nicholson (2005) refererer til Judith Acroyd som sier at anvendt drama sin intensjon er å benytte drama til å forbedre menneskers liv og skape et bedre samfunn. Man kan si at anvendt drama omfatter mye, som for eksempel drama i undervisning, drama innenfor helse, i fengsel og innenfor utviklingsarbeid (Nicholson, 2005, s. 2). Anvendt drama brukes i virkelige situasjoner med intensjon om å bedre tilstanden. Masterprosjektet omhandlet en gruppe mennesker som var på kurs fordi de ikke hadde jobb. Målet var å benytte anvendt drama for at deltagerne skulle bli bedre rustet til å få jobb.

Interessen for utøvere og forskere ligger likt i kraften av drama- og teatermetoder for å oppnå formålene mener Balme (2008, s. 182). For at man skal kunne nå målene er det viktig at de som er med tror og stoler på anvendt drama som metode for å bedre situasjonen. Dette er jeg ikke helt enig i. Selv om deltagerne ikke har tro på dette kan det likevel føre til at deltagerne oppnår formålet, men jeg mener det vil være lettere å nå formålet om man har tro på konseptet og teknikkene. For KI Kompetanse og deltagerne på jobbklubb er målet at deltagerne skal få seg jobb. I tråd med anvendt drama ble masterprosjektet benyttet som ett av flere redskap i å nå dette målet. Masterprosjektet ble utviklet i samarbeid med KI Kompetanse der vi drøftet egenskaper som er relevante i forhold til en jobsøkeprosess og videre arbeidsliv. Det praktiske masterprosjektet benyttet øvelser for å trene opp disse egenskapene, som blant annet kommunikasjon, samarbeid, selvtillit og mestring. Jeg mener det er viktig å se utover kun jobsøkeprosessen og i likhet med KI Kompetanse ta inn hele livet i prosessen.

Tilegg til det overordnede målet hadde jeg flere delmål i løpet at dramakurset, som jeg i stedet for å fortelle til deltagerne, spurte hvilke mål de oppnådde. «Knowing how we experience the world might allow us, as researchers, to understand our reactions and perceptions of each research environment better. This would mean being more reflexive» (Bacon, 2006, s. 140). Dette gjelder for alle mennesker. Jeg mener i motsetning til Balme at det er bedre om deltagerne har sine egne mål og forventninger som kommer fra dem selv innenfor øvelsens rammer. Dramakurset var lagt opp slik at jeg brukte tid på at deltagerne skulle få eierskap i dette. Det var deres mål som skulle oppnås, og for å få til det må deltagerne komme med sine mål, noe som kan ta tid. Som fasilitator kjenner jeg dem ikke, og for meg å legge bestemte mål for hele gruppen samlet, kan bli feil. For noen vil delmålene passe bra, for andre ikke. For deltagerne som ikke følte de nådde målet kan nedturen føre til at man kanskje ikke føler seg bra nok. Meningen er at de skal oppnå noe for seg selv og ikke for meg. Jeg mener også at hver enkelt person har ulike utfordringer, og den samme øvelsen kan knyttes til

forskjellige utfordringer for den enkelte deltager. Deltageren må selv innenfor øvelsens rammer legge vekt og verdi på hva det er og hva det ikke er. For å oppnå dette må deltagerne våge å kjenne på egne følelser og være ærlige med seg selv.

Tim Prentki, professor for theatre for development at the University of Winchester, og Sheila Preston som underviser i anvendt drama på Central School of Speech and Drama (Prentki og Preston, 2009, s. Xiii), sier at “The theatre is applied because it is taken out from the conventional mainstream theatre house into various settings in communities where many members have no real experience in the theatre form” (Prentki og Preston, 2009, s. 14). Man bruker dramatiske virkemidler for å løse virkelighetens problemer med mennesker som til daglig ikke benytter drama. Videre sier Prentki og Preston at teater blir på en måte et slags medium for handling, for refleksjon og ikke minst for forandring. Altså drama der nye måter å være på kan bli oppmuntret og nye muligheter for mennesket i seg selv kan bli forestilt (Prentki og Preston, 2009, s.14).

Prentki og Preston (2009) har formulert tre ulike måter å benytte anvendt drama i et samfunn på:

- Theatre `for` a community.
- Theatre `with` a community.
- Theatre `by` a community.

(Prentki og Preston, 2009, s. 10).

Samfunn i denne sammenhengen kan sees på som et fellesskap. For det første punktet kan man si at den eller de som utfører det anvendte dramaprojektet drar til et samfunn og holder dramaworkshop eller spiller for dem, og/eventuelt arbeider med det etterpå. Dette vil sannsynligvis være ut i fra de eller den som kommer inn i samfunnet sin tolkning av problemet. Det vil ofte være i skuespiller-tilskuer form, der de i samfunnet er tilskuere. I punkt to blir menneskene i samfunnet deltagere i prosessen som på forhånd er forberedt. Det kan for eksempel være dramaøvelser eller forestilling man utfører sammen. Når det kommer til punkt tre, er det menneskene i samfunnet selv som lager og eventuelt fremfører drama ut i fra egne tanker og erfaringer. Den som kommer inn i samfunnet med anvendt drama vil her fungere som en veileder i et samarbeid mellom profesjonelle og amatører.

Som en kritikk til punkt en og to er at samfunnet kan bli tillagt problemer det selv ikke mener å

inneha, eller at tolkningen av problemet er ukorrekt. For noen kan det også oppfattes som at det kommer noen utenfra som liksom vet bedre og skal vise hvordan det skal gjøres uten å ha den korrekte forståelsen for hvordan det er (Prentki, 2009, s. 181). Mitt prosjekt vil jeg si ligger som en blanding mellom punkt to og punkt tre med vekt på det tredje punktet. Jeg vil si at det ligger på punkt to på grunn av at jeg kom inn med et dramakurs tilrettelagt for målgruppen og konteksten. Innad i rammene til øvelsene hadde jeg derimot ingen forutsetning for hva som ville skje, jeg hadde kun noen tanker på forhånd. Jeg forsøkte så godt som mulig å holde det så åpent som mulig innad i øvelsene, slik at deltagerne fikk være med på å prege øvelsene og retningen innenfor øvelsens rammer. Jeg ønsket også å unngå at deltagerne satt med følelsen: 'Å der kommer hun som liksom vet hva vi behøver og hvordan vi har det'. Man kan si at rammene for dramakurset ligger på punkt to, mens innholdet innenfor rammene ligger på punkt tre.

Dorothy Heathcote (2009) hevder at drama må vise forandring. Drama fryser ikke et øyeblikk i tid, men et problem i tid. Slik kan man undersøke problemet samtidig som personene går igjennom en prosess av forandring (Heathcote, 2009, s. 200). Ved å erfare gjennom estetisk illusjon kan man se nærmere på problemet fra et annet perspektiv. Dette kan føre til en ny forståelse, som igjen kan føre til en forandring og løsning. Man får i trygge rammer utforsket problemet på ulike måter. Hvis man ikke kommer noen vei i prosessen kan deltagerne til slutt gå lei, for så å dra, mener Heathcote (2009), derfor er det viktig at man kan få en form for forløsning.

I dramakursets workshop fire som omhandlet status, gikk ikke workshoppen som planlagt. At noen deltagere skulle være tilskuere mens andre skulle være aktører viste seg å være utfordrende for deltagerne. Jeg endret i stedet hele workshoppen og fikk med meg kurslederen der hun skulle være intervjuer og jeg skulle intervjues til en jobb. Siden kursleder hadde dramautdanning og -erfaring var det ikke noe problem å gi henne ulike oppgaver, som for eksempel at hun skulle være nervøs, usikker og redd, mens jeg var selvsikker, tøff og selvsikryter. Det var deltagerens jobb å endre på oss, slik at det til slutt ble et bra intervju. Etter øvelsen fikk jeg mange tilbakemeldinger om at de fikk 'aha'-opplevelser og at det var lærerikt å ha ansvar for å endre kursleder og meg slik at intervjuet ble bra. Dette førte til at flere av deltagerne selv ville prøve. Så for å unngå at prosessen stoppet opp benyttet jeg skuespillerrollen.

Slik jeg forstod Spjelkevik ved KI Kompetanse, mente hun også at det handlet om at deltagerne kan få trygge rammer til å prøve endel som kan være vanskelig. Det å snakke om seg selv, by på seg selv og bli bevisst eget kroppsspråk og egne fordommer er viktig. Selv om man blir fortalt hvordan

man kan gjøre det er det noe helt annet å få opplevd det på kroppen (Spjelkevik 2013). Gjennom drama får man ikke kun utforsket problemet eller utfordringen, man kan også utforske løsninger. Problemet kan være lettere å utforske for eksempel ved å få det litt på avstand gjennom en metafor, fantasi eller fortelling. Som regel er det lettere å undersøke andres problemer enn sine egne, å ha muligheten til å flytte ens eget problem over på en karakter kan for mange være svært forløsende og kan føre til at man ser mulige løsninger på andre måter.

Dramapedagogikk

Min største inspirasjon innenfor dramapedagogikk er pioneren Brian Way. Dramapedagogikk skiller seg fra anvendt drama ved at man er mer personlig rettet, det omhandler 'individenes individualitet', med det som er enestående i hvert menneskes innerste vesen. Man kan si at anvendt drama dreier seg om sosiale endringsprosesser, mens den dramapedagogiske tradisjonen som har sitt utspring i Brian Way, omhandler personlige endringsprosesser. Dramapedagogikk er i likhet med dramaterapi ikke et nytt fenomen da det «helt fra renessansen har det eksistert en tradisjon der teateret er tatt i undervisningens tjeneste» (Braanaas, 1999 s. 11). Den amerikanske filosofen John Dewey har med sin pedagogiske filosofi fått stor gjennomslagskraft spesielt i norske læreplaner i grunnskolen, og for dramapedagogen. Uttrykket "Learning by doing" (Braanaas, 1999 s. 18) er blitt slagord, men det er viktig å merke seg at dette omfatter også det vi kan kalle "Learning by thinking about doing". Et ordtak man ofte møter som argument for viktigheten av dramafagets plass i skolen er:

Det du hører glemmer du

Det du ser husker du

Det du gjør forstår du

(kinesisk ordtak)

Det er viktig å skille mellom teater og drama i denne forstanden. Teater handler om kommunikasjon mellom skuespillere og et publikum, mens drama omhandler i hovedsak deltagerens opplevelse, uavhengig av kommunikasjon med et publikum (Way, 1973 s. 12). I masterprosjektet var alle deltagerne med på øvelsene hele tiden, det var ikke snakk om noe publikum. På enkelte øvelser presenterte eller viste deltagerne hverandre hva de hadde gjort. Det er deltageren som er i fokus og det er hans eller hennes personlige utvikling det dreier seg om.

Mange av de øvelsene man benytter i drama og teater for å trene skuespillere kan også benyttes

utenfor tradisjonell teatersammenheng. Brian Way sier at ferdighet i å leve også krever øvelse. I den forstand sier han at en grunndefinisjon av drama kan være: «å øve seg i å leve» (Way, 1973, s. 16). Ved å benytte seg for eksempel av rolle, metafor og fiksjon kan man øve på reelle situasjoner som kan oppstå. «Det er forholdsvis lett å utvikle en viss form for dramatisk aktivitet, men mye vanskeligere å få mennesker til å utvikle seg.» (Way, 1973, s. 12). Det er viktig at man kan håndtere det redskapet man benytter for å få et resultat. Selv brukte jeg mye tid på å utvikle hver enkelt workshop i forhold til ulike delmål som igjen førte til at deltakerne kunne oppnå hovedmålet med å få jobb. Gjennom flere år som student på drama og teater har jeg selv fått erfare hvilken funksjon de ulike øvelsene kan ha ved erfaringsbasert læring.

En gruppe består av individer med ulike personligheter, tanker og evner. Det er viktig å se, respektere og akseptere at alle er ulike. «Drama beskjeftiger seg med «individenes individualitet», med det som er enestående i hvert menneskes innerste vesen. Dette er en av grunnene til at dramavirksomhet er u håndgripelig og umålbart» (Way, 1973, s. 13), noe som til tider gjør at drama kan være svært utfordrende å jobbe med. Av og til skjer ikke de forandringene man så for seg på forhånd. Det betyr ikke at de forandringene som skjedde er dårligere for personen enn forandringen som fasilitatoren håpet på. Det er heller ikke like lett å se forandringene, men det betyr ikke at de ikke skjer. Sitter man og ser på et tre som vokser hver dag, vil man ikke se det, men treet vokser likevel. Personlig utvikling gjennom drama kan i enkelte tilfeller oppleves slik.

Slik jeg forstår Way (1973) mener han at akademisk, teoretisk undervisning legger vekt på de like egenskapene i mennesket kontra de ulike. Grunnlaget for enkeltmenneskets fulle utvikling ligger i følelsene og fantasien, som drama arbeider mye med. Kunsten kan gi utløsning for en skapertrang hos mennesket. Men for å få til det må «den betraktes fra utøverens synspunkt og fra hans personlige ferdighets- og erfaringsnivå, uansett hvor primitivt dette måtte være» (Way, 1973, s. 13). Man kan si at dramatisk virksomhet oppmuntrer til originalitet i mennesket og hjelper til med å nå og oppfylle personlige forventninger, noe som er viktig for utviklingen av personligheten (Way, 1973, s. 13). I forhold til dette var det viktig å holde tilbake mine forventninger for deltagerne, for de ville sannsynligvis ikke samsvart med deltagerens egne personlige forventninger. Det var også viktig å ikke legge forventninger i deltagerne. Selv om jeg hadde mine tanker og mål for de ulike øvelsene, var ikke dette noe jeg fortalte til deltagerne, i frykt for å legge for mye føringer på deres utvikling.

Dette er en balanse som er svært kompleks. Som fasilitator har man mål for workshoppene i

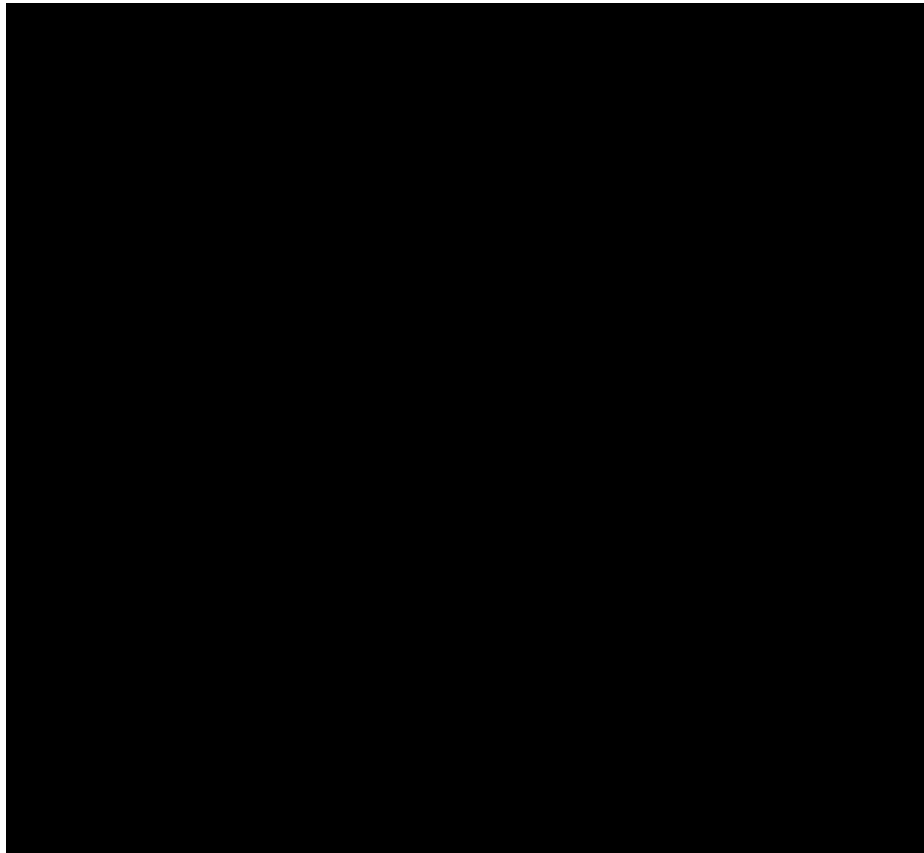
dramakurset som man ønsker å nå. Den ene workshoppen handlet for eksempel om nonverbal kommunikasjon. Mitt mål var at deltagerne skulle bli bevisst sitt eget kroppsspråk, tolkning av kroppsspråk og hvordan man kunne benytte det. Etter en øvelse spurte jeg hva de tenkte, derfra stilte jeg spørsmål som veiledet dem inn på kroppsspråk som de besvarte og resonnerte videre på. Med denne teknikken er det hele tiden deltageren som kommer med svar jeg har veiledet dem inn på. Til slutt har de gitt slike svar som gjør at jeg som fasilitator forstår at målene mine er nådd. Hvis jeg for eksempel hadde sagt at målet for denne øvelsen var at deltagerne skulle bli bevisst at man kan fortelle veldig mye kun med kroppsspråk, tror jeg ikke det ville igangsatt like mange tankeprosesser hos deltagerne.

«Intuisjonen er en viktig forutsetning for et fullt og rikt liv, både for dem som er intellektuelt begavet og for dem som ikke er det» mener Way (1973, s. 14). Det er gitt for oss at intellektet behøver trening, men hva med intuisjonen? Personlige særpreg og intuisjonen henger sammen, så trener man intuisjonen blir alle personlige særpreg utviklet. Det er derfor viktig å trene intuisjonen om man ønsker en personlig utvikling. «Det må skje gjennom en gledesopplevelse som er fantasi- og følelsesbetont og derfor u håndgripelig – uansett om en forstår det eller ikke» (Way, 1973 s. 15). Når det gjelder intuisjonen, er det ikke noen kriterier på hva som er rett og galt, dårlig eller godt. Igjen står man overfor en u håndgripelig og ikke målbar faktor, kanskje det som gjør det så vanskelig for de teoretisk anlagte å akseptere intuisjonen som en del av den alminnelige undervisning (Way, 1973, s. 14).

Ett av mine overordnede mål for workshopene ved KI Kompetanse, som samsvarer med Ways (1973) syn, var å åpne for det positive som ligger i hvert enkelt individ, i stedet for å hele tiden akseptere det negative og grave seg ned i det – som i en negativ spiral. Som fasilitator var det vanskelig å vite hvor man skulle begynne. Det er utrolig mange egenskaper i hvert enkelt menneske, som danner personligheten. Way mente at det var viktig at fasilitatoren selv følte seg trygg på det hun gjorde. Videre skriver han at man kan se på egenskapene som en sirkel der man kan begynne hvor som helst på sirkelens omkrets (Way, 1973, s. 18).

I mitt tilfelle der jeg undersøkte drama som et redskap i menneskers egen utviklingsprosess, hadde hver enkelt deltager hver sin sirkel. Alle sirklene hadde de samme punktene, altså evner, men hvert punkt var ulikt utviklet. Alle har det «samme potensiale og mulighet til å utvikle hvert punkt så langt det lar seg gjøre for hver enkelt» (Way, 1973 s. 21-22). Man skal ikke legge hindringer på andre mennesker. Selv om noen deltagere kanskje hadde bedre utviklet konsentrasjonspunkt enn

meg (punkt nummer 1 på Ways personlighetssirkel. Modell under) mener jeg at den ukjente settingen med drama kunne bidra til ytterligere utvikling av dette punktet.



Figur 2: Personlighetssirkel (Way, 1973, s. 23).

«Drama-arbeidet gir muligheter for utvikling av mange punkter på sirkelen, men utviklingen er avhengig av kontinuitet og innbyrdes sammenheng» (Way, 1973, s. 21). Selv om det var vanskelig å se en tydelig bedring på noen punkter, var det ett punkt som skilte seg ut, punkt en, Konsentrasjon. I 'pølse i brød'-øvelsen som ble gjennomført i flere workshoper så jeg tydelig hvordan enkeltes konsentrasjon økte. For eksempel økte tempoet i øvelsen, det var vanskeligere for den som sto i midten, tellingen gikk raskere og flere var mer opphengt i øvelsen. Det jeg mener er noe av det mest interessante med Ways personlighetssirkel er bokstavsirklene. Dramakurset hadde øvelser innenfor alle bokstavene fra A til D. I for eksempel 'pølse i brød'-øvelsen oppdaget deltagerne egne muligheter for hvordan de kunne bruke kroppen sin, fantasien og konsentrasjonen. De frigjorde seg med tanke på at det opprinnelig var litt flaut å gjøre enkelte av bevegelsene, noe som ble lettere når man så rundt seg og oppdaget at alle så like merkelige ut. Etter litt øvelse gikk det også mye raskere på grunn av at man plukket opp impulsene fra de andre deltagerne.

Marchen Møller, en dansk pedagog, som også interesserer seg for terapien, mener det er viktig å skille mellom pedagogikk og terapi. Noen av måtene Møller skiller pedagogikk og terapi fra hverandre, er ved at pedagogikk er stoffformidlende, mens terapi er klientens egen problemformulering. Hos pedagogen er det i hovedsak det allmenne som er i fokus, hos terapeuten er det spesifikke i fokus. Terapi er i prinsippet også deltagerstyrt i forhold til pedagogikken hvor læreren har et læringsmål (Braanaas, 2008, s. 214). Man kan ikke kalle det for dramaterapi, med mindre det er en klar intensjon om terapi, og ledet av folk som har utdannelse til å drive med dramaterapi. Dette betyr ikke at dramapedagogikk ikke kan ha en terapeutisk funksjon, som all kunst kan.

Dramaterapi

I dette masterprosjektet er det terapeutisk først og fremst som en forebyggende faktor som er hovedfokuset og egen bevissthet om den terapeutiske effekten drama kan gi. Dorothy Langley uttaler at dramaterapi er en metode som bruker den dramatiske prosessen for å hjelpe folk i tider med stress, følelsesmessige omveltninger eller funksjonshemming. (Langley, 2006, s. 1). Som beskrevet i kapittelet om arbeidsledighet et samfunns-, sosial- og individproblem kom man fram til at arbeidsledighet over lengre tid kan gi flere helseproblemer. På grunn av at drama innebærer kropp og bevegelse, er det fysiske aspektet godt representert i dramaterapeutisk praksis. Ikke minst er det viktig at konflikter og følelser oppfattes spontant og kroppslig (Braanaas, 2008, s. 205). Man kan si at dramaterapeutisk praksis er en terapiform for både kropp og sjel, og som fokuserer på sammenhengen mellom disse. På hjemmesiden til The British Association of Dramatherapists er definisjonen at: «Dramatherapy has as its main forms the intentional use of the healing aspects of drama and theatre within the therapeutic process. It is a method of working and playing which uses action to facilitate creativity, imagination, learning, insight, and growth» (The British Association of Dramatherapists 2005).

Dramaterapi er en kunstform oppstått som en klinisk og forebyggende praksis gjennom de siste femti årene. Selv om denne formen for terapi er ny i den vestlige kulturen, er det klart for dr. Sue Jennings at man ikke snakker om en ny terapiform. I tusener av år har man brukt drama og teater som en del av ritualer samt helbredende og transformative prosesser, men det er først andre halvdel av det tyvende århundre denne terapiformen har fått status som terapeutisk potensial innenfor den medisinske praksis (Jennings, 1992, s. 9). Jennings mener at gjennom skapelse av fiksjon og fiksjonskarakterer forstår man ikke kun seg selv bedre, men man er i stand til å kommunisere ting

man ellers ikke ville gjort. Mange mennesker vil gjennom drama uttrykke følelser og sinnstilstander man ikke gjør til vanlig. Dette har alltid vært en av dramaets funksjoner. Dramaterapi tilbyr et redskap som kan sette deltagerne i en slik prosess (Jennings, 1992, s. 14). I denne oppgaven har jeg valgt å forholde meg til Jennings retning og forståelse av dramaterapien.

Sue Jennings utviklet fem grunnprinsipper for dramaterapi:

1. **Dramaets paradoks:** Den distansen, som etableres gjennom rollen, scenen eller teksten gjør det mulig å utforske en større dybde (Jennings, 1992, s. 27). Distansen gir det en avstand fra det virkelige liv. Ved hjelp av en rolle går man inn i en fiksjonsverden der andre normer og regler eksisterer i forhold til det virkelige liv og til de normene og reglene man selv og eventuelle gruppelemmer bestemmer. Man har alltid forventninger knyttet til sin person. Går man inn i en rolle, kan man lage sine egne forventninger og man blir ”fri” til å gjøre noe man normalt ikke ville ha gjort. Man kan si at rollen, scenen og teksten blir frigjørende.
2. **Dramaets forvandlende potensial:** Drama muliggjør en forvandling av erfaringen og dermed et skift i erfaringen av jeg’et og andre personer (Jennings, 1992, s. 27). Man kan for eksempel se de negative erfaringene i et nytt lys, se det fra en annen vinkel og muligens endre mening om sine erfaringer. Det er ikke mulig å endre de erfaringene man har hatt, men man kan få nye erfaringer som overskygger andre erfaringer og man kan se de gamle erfaringene på en annen måte. Erfaringene vil alltid være der og være en del av deg. Det handler om hvordan man ser på erfaringene.
3. **Dramaets symbolske natur:** Mens det er mulig å arbeide med den virkelige scene, som er forekommet i en persons liv, arbeider dramaterapi vanligvis med en symbolsk scene, som har mening på adskillige dypere nivå for den enkelte persons og gruppens liv som helhet (Jennings, 1992, s. 27). Ved å bruke symboler får man en avstand og denne avstanden vil gjøre det tryggere, man kan si at man er beskyttet. Mange har problemer med å snakke åpent om problemet. Ved symboler og metaforer kan man nærme seg problemet indirekte uten å komme for nært og at det blir for skremmende. Hvis noe blir for skremmende og man føler at intimgrensene overskrides kan man låse seg, isteden for å åpne seg.
4. **Den dramatiske metafor:** Den kroppsliggjorte, anslåtte og agerende metafor gjør det mulig for en dyp forandring å finne sted. (Jennings, 1992, s. 27). Handling vil sitte sterkere igjen i kroppen i forhold til hva ord gjør. Selv om hjernen ikke husker, kan kroppen huske. Den amerikanske filosofen og pedagogen Dewey mente, at mennesket er et handlende vesen der tanker og intellektuelle evner blir stilt i handlingens tjeneste (Braanaas, 2008, s. 46).

5. **Det ikke-fortolkende drama:** Ved bevisst å fortolke eller tilby forklaringer på dramaet, blokkeres det ofte for den fortsatte forståelsesprosess, som har mange lag og er multidimensjonal (Jennings, 1992, s. 27). Ved å fortolke stopper man prosessen. Ved å prøve og ikke fortolke åpner man for flere muligheter, man unngår også å fordømme andre personer og andre sine hendelser. Det å fortolke hva andre mennesker gjør kan bli feil. En hendelse kan ha utrolig mange fortolkninger og er ofte mer sammensatt enn det man beregnet. Det er ikke alltid slik det ser ut til å begynne med.

Punkt fem, det ikke-fortolkende drama, står i kontrast med både anvendt drama og dramapedagogikk der begge retningene benytter fortolkende prosesser. Slik jeg forstår Jennings er poenget med det ikke-fortolkende drama å være medskapende og ikke lukke mulighetene ved en tradisjonell 'forklaring'. Prøve å la det som skjer skje, uten å skulle begrunne eller tolke alt. For min del handlet det mye om å ha respekt for deltagerens prosesser i dramakurset. Enkelte av situasjonene som oppstod fortolket etter workshopen. Det gav meg mulighet til å reflektere over situasjonen alene eller i samråd med de ansatte ved KI Kompetanse.

Sue Jennings mener at dramaterapien kan defineres som den spesifikke anvendelsen av teater- og dramaprosesser med en klar intensjon om at dette er terapi (Jennings, 1992, s. 17). For Jennings er dramaterapiens røtter først og fremst fra teaterkunsten. Det som er vesentlig er at det er en symbiose mellom kunst og terapi. Drama og teater kan i seg selv ha en iliggende mulig terapeutisk funksjon. Ved å være bevisst dette og bevisst bruke drama og teater i terapisammenheng kan det gi en terapeutisk virkning. Min erfaring er at drama kan ha terapeutisk effekt selv om det ikke er en intensjon om det. Man vet aldri hva deltagerne tidligere har opplevd og hva drama kan fremprovosere av følelser. Med en bevissthet om den terapeutiske effekten er man som fasilitator forberedt på at det kan komme frem noe, selv om man ikke vet hva eller om det har terapeutisk effekt.

Ved bruk av dramaterapi skaper man, det kan være roller, scenografi, kostymer, relasjoner. Man skaper et dramatisk uttrykk og for å skape noe må man hente ideer fra en plass, noe man henter fra tidligere inntrykk, som igjen gir et nytt inntrykk. I øvelsen 'Når jeg skal ut i verden' på workshop 2: Samarbeid, sto alle deltagerne i en sirkel og nevnte en ting de ville ha med seg på tur ut i verden. Etterpå delte jeg inn i grupper på tre til fire personer, sammen skulle lage en historie som inneholdt minst fire av de ordene som ble nevnt. På den måten hentet deltagerne inn ideer til historien fra tidligere inntrykk de hadde, og sammen skapte et nytt uttrykk i en ny historie. De nye uttrykkene i

historiene skapte igjen nye inntrykk som de koblet opp mot CV- og søknadsskriving. Ved å velge noen ord som måtte være med i søknaden mente flere at det ville være lettere å skrive jobbsøknader.

Jeg har valgt å supplere dramaterapikapittelet med teori fra psykologien som omhandler delpersonligheter og prosessutvikling over tid da jeg ser det som relevant i forhold til masterprosjektet. Den teorien jeg har knyttet meg til er psykosyntesen. Psykosyntesen har røtter i den humanistisk-eksistensialistiske filosofien og ble utviklet av italieneren Roberto Assagioli (1888-1974) (Whitmore, 2004). Psykosyntesen har som mål å framheve menneskets iboende ressurser og indre visdom i arbeidet med å løse utfordringer som hindrer mennesket i å utnytte sitt potensial og leve til det fulle.

Metoden kan sees på som praktisk psykologisk med formål å skape helhet samt å gi psyken en ny og videre referanseramme. Den er åpen for bidrag fra mange ulike retninger, og har blitt anvendt i mange ulike retninger, som blant annet pedagogikk, terapi og medisin (Ferrucci, 2000, s. 14). Psykosyntesen anser psyken som flere deler, ett av formålene er å bringe disse delene sammen. «in a unified, integrated whole so each person can respond creatively and effectively to the psychological and spiritual demands of life» (Brown, 1993, s. 4).

«Virkingen av tendensen i psyken til å danne et hele av diverse psykologiske elementer» (Vargiu, 1977, s. 43) kalte Assagioli delpersonligheter. Dette er hovedtanken i psykosyntesen. Mange teoretikere, forfattere og filosofer har opp i gjennom historien referert til dette, men i psykosyntesen har begrepet om delpersonligheter blitt et viktig utgangspunkt for arbeidet med selvutvikling og utforskning av eget indre. «friheten til å bruke hver og en eller alle våre individuelle evner og gaver som vi vil, for å oppfylle vår menneskelighet» (Vargiu, 1977, s. 2), som kan sees i sammenheng til Ways personlighetssirkel.

Assagioli utviklet en praktisk metodikk med teknikker for å arbeide med delpersonligheter. Han beskrev en harmoniseringsprosess på fem trinn som skulle lede fram mot syntese, en kulminasjon av den enkeltes vekst, hvor målet er: «menneskets integrasjon med andre, med menneskeheten og med verden» (Vargiu, 1977, s. 32). Denne harmoniseringsprosessen går fra identifikasjon, videre til aksept, koordinasjon, integrasjon og til slutt syntese.

- Identifikasjon – Legge merke til og identifisere delpersonligheter.
- Aksept – Akseptere alle delpersonlighetene i seg selv.
- Koordinasjon – Koordinere delpersonlighetene for å unngå indre konflikt.
- Integrasjon – Delpersonlighetene kommer sammen og harmoni oppstår.
- Syntese – Livslang prosess som gjør at alle egenskapene blir tilgjengelige.

(Vargiu, 1977, s. 32).

Dette er en prosess som foregår kronologisk over tid. Man kan for eksempel ikke akseptere delpersonlighetene før man har lagt merke til og identifisert en delpersonlighet. Deltagerne fikk gjennom dramakurset møtt sider ved seg selv de kanskje ikke kjente så godt og kanskje også akseptere sider ved seg selv. Jeg mener kurset var for kort til å kunne oppnå de siste tre punktene; koordinasjon, integrasjon og syntese.

Sammenfatning teori

Anvendt drama tar for seg reelle situasjoner i det virkelige liv der man benytter drama for å bedre situasjonen. Anvendt drama kan ifølge Prentki og Preston benyttes på tre ulike måter der man kan ha drama for, med eller av deltagere (Prentki og Preston, 2009, s. 10). Arbeidsledighet er et samfunnsproblem der man kan benytte anvendt drama for å bedre situasjonen.

Som vi har sett kan mange av de øvelsene man benytter i drama og teater for å trene skuespillere også benyttes utenfor tradisjonell teatersammenheng. Brian Way sier at ferdighet i å leve også krever øvelse. I den forstand sier han at en grunndefinisjon av drama kan være: «å øve seg i å leve» (Way, 1973, s. 16). Det er gjennom den direkte opplevelsen gjennom rolle, metafor og fiksjon man kan øve på reelle situasjoner som kan oppstå og på denne måten stimulere fantasien og kan virke på hjertet og sjelen så vel som på forstanden (Way, 1973, s. 11). Dette mener han er den funksjonen drama gir.

Dramaterapi er også en retning der man benytter seg av drama for å øve seg på å leve. Enkelt kan man si at dramaterapi er intensjonell bruk av dramatiske virkemidler for å gjøre en endring i positiv retning. I boka til Dorothy Langley *An introduction to dramatherapy* er definisjonen at dramaterapi er en metode som bruker den dramatiske prosessen for å hjelpe folk i tider med stress, følelsesmessige omveltninger eller funksjonshemming (Langley, 2006, s. 1).

For meg er det den helhetlige erkjennelsen gjennom drama som er vesentlig. Som Rasmussen (1990) refererer til i artikkelen '*Kunst og terapi eller dilettanteri*' at dramatisk aktivitet er som en total erkjennelsesform, med flere delfunksjoner. Han deler disse inn i fire: Den pedagogiske, den sosiale, den terapeutiske og det estetiske (Rasmussen, 1990, s. 3). Det første punktet tolker jeg som å lære noe gjennom drama, det andre som å lære om oss selv og andre gjennom drama, den terapeutiske delfunksjonen ser jeg som å lære om en selv gjennom drama og det siste punktet fortolker jeg som å lære om kunstformen, via å lære om drama. De tre første punktene har vært svært relevant i masterprosjektet. Det fjerde har vært relevant i forhold til at deltagerne har blitt kjent med kunstformen som noe nytt gjennom dramakurset. Det siste punktet har nok hatt større del som erkjennelsesform enn jeg kanskje har lagt i det. Mye på grunn av at dette er et helt nytt felt for deltagerne.

Metode

Som forskningsmetode i denne masteren er det benyttet både *case study* og *den reflekterende praktiker* for å undersøke problemstillingen: Hvordan kan drama være et positivt redskap for arbeidssøkere i deres situasjon? Case study er en forskningsmetode som benyttes for å undersøke det spesielle og unike i en bestemt situasjon (case). Situasjonen er en virkelig situasjon; ikke en kunstig konstruert virkelighet. Den reflekterende praktiker er en forskningsmetode der fasilitatoren ser på seg selv og sin praksis. Den reflekterende praktiker er et nyttig verktøy for å se på sin egen praksis med kritiske øyne, slik at man kan utvikle seg selv og praksisen.

Case study

Case study er en forskningsmetode som undersøker det spesielle og kompleksiteten i en bestemt situasjon. Robert Stake sier at: “case study is the study of the particularity of and complexity of a single case, coming to understand its activity within importante circumstances” (O'Toole, 2006 s. 44). For å utdype dette skriver O'Toole at case study vil si at man studerer et fenomen ved først å identifisere det, for så å observere det, for å finne de karakteristiske trekkene i fenomenet som man videre analyserer og til slutt dokumenterer (O'Toole, 2006 s. 44). I masterprosjektet studerte jeg gjennom praksis hvordan drama fungerte som redskap for arbeidssøkende som deltagende observatør. Jeg analyserte blant annet hvordan deltagerne knyttet dramaøvelsene til egen situasjon og utvikling av selvtillit, før jeg nå i denne skriftlige masteroppgaven dokumenterer funnene.

Jeg støtter meg til Bruun når hun skriver at case study som metode er nyttig når forskeren tar del i og opererer innad i gruppen med dramatiske rollekonvensjoner. På grunn av case studys fleksible og åpne tilnærming som erkjenner den kontinuerlige forhandlingsprosessen som er nødvendig i en spesifikk kontekst. I et case study er det flere lag som behøver undersøkelse som en helhet (Bruun, 2012, s. 141). For meg var det ikke kun det som hendte i dramakurset, men også rammene rundt som jobbklubb, KI Kompetanse og NAV. Case study ble valgt som metode for å undersøke og erkjenne kompleksiteten i gruppene og konteksten som arbeidssøkende deltagere på jobbklubb, det vil si at dramakurset som en del av jobbklubb-kurset er min studie.

De involverte i et case study er med på å skape noe helt unikt. De er blant annet med på å skape et unikt sett av sosiale relasjoner som blir til en enhet av erfaring man kan analysere og studere (Taylor, 1996, s. 77). Det er individene som er med på å gjøre casen unik. Selv om jeg i

planleggingsfasen utviklet kun ett dramakurs, der det samme kurset ble holdt i tre grupper, ble det på en måte tre ulike kurs. I forhold til dramaøvelsene i kurset oppstod det ulike situasjoner som var unike akkurat for den gruppen med de individene. I case study er individene som danner gruppen sentrale, de blir ikke kun analysert, men sett på som eksperter innenfor analysen. Dette er noe som også er sentralt innenfor kritisk forskning (Taylor 1996, s. 77). Det som blant annet er spennende er å se hvilke prosesser, hendelser og forandringer som skjer i løpet av dramakurset på grunn av deltagerens kvaliteter og erfaringer.

For å avgrense forskningsmetoden henvender Taylor seg til Yin (1991) «'... an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident; and in which multiple sources of evidence are used'» (Taylor 1996, s. 77). Case study kan sees på som en forskningsmetode man benytter i det virkelige liv, det er ikke en skapt situasjon man forsker på. Som kilder i forhold til resultat benyttet jeg blant annet egen og ansattes observasjon og spørreskjema fra deltagerne.

Kanskje den største begrensning i forhold til case study er at man ikke kan generalisere ut i fra det ikke fra et enkelt eller flere tilfeller. Dette mener O'Toole strider med det som noen ganger er de grunnleggende formålene med forskning, nemlig å gjøre forskningen både nyttig og overførbar (O'Toole, 2006, s. 46). Dette er jeg helt uenig i, men jeg mener det er et viktig utsagn, for jeg tror det er flere som sitter med denne oppfatningen når det gjelder denne formen for forskning som blant annet case study kommer inn under. Det jeg tror O'Toole mener er at man ikke kan si at en case er objektiv, og det som hendte i denne situasjonen i denne gruppen vil hende i alle slike situasjoner, i alle grupper. Hendelsen i seg selv er unik, men den kan være representativ for et større felt. Så fremt forskeren mener saken kan være representativ for en bredere kategori vil case study være en passende metode i forskningsprosessen (O'Toole, 2006, s. 44-45). Mine tre grupper ved KI Kompetanse var svært ulike på mange områder. Det var ikke i noen tilfeller en øvelse ble akkurat lik i alle gruppene, men jeg kan trekke ut elementer som kan være representativt for et større felt, sånn som for eksempel utvikling av deltagerens mestringsfølelse, selvtillit og fantasi.

Selv om jeg før selve forskningsprosessen hadde et ønske om at resultatene ville vise at drama kan benyttes som et redskap for arbeidssøkere, var det ikke gitt at dette ville være resultatet. Som fasilitator kunne jeg ikke på forhånd avgjøre resultatet. Det er blant annet min observasjon av aktørene og situasjonene som er det virkelige. Virkeligheten blir tolket av meg, derfor var jeg reflektert og bevisst over mine tolkningsmuligheter.

“The case study is useful when, as is usual in drama, the researcher is interested in, and deeply involved in, the structures, processes and outcomes of a project” (Taylor, 1996, s. 77). Uten personlig interesse fra forskeren vil man ikke få utnyttet case studies potensial. Men dette gjelder etter min mening de fleste forskningsstudier. For meg var det flere interesser som lå til grunn for mitt valg av forskningstudiet. For det første har jeg en stor interesse av muligheten drama gir utenfor teateret. Jeg har også stor tro på at drama kan bidra som et redskap til mennesker som har kjørt seg fast på reisen.

Reflekterende praktiker

Den reflekterende praktiker beskriver en selvsentrert metode mot å forstå og forbedre sin egen praksis, snarere enn mot forskning på praksis av eksterne forskere. Det vil si at reflekterende praktiker betyr å starte med praktikerens selv. Det er du som forsker som er i sentrum for din egen forskning (Neelands, 2006, s. 16). Man kan si at man ser på situasjonen fra innsiden i stede for å gjøre undersøkelser på andres forskning utenifra. Taylor sier at: «Reflective practitioners use their own instrument, themselves, to raise the questions of inquiry, to process how those questions will be investigated, and to consider how their emergent findings will impact upon lifelong work» (Taylor, 1996, s. 40). I dette masterprosjektet har jeg blant annet sett på meg selv som forsker, fasilitator og kurs-skaper med kritiske øyne. Refleksjon innebærer ifølge Molander (1996) å ta ett steg tilbake for å se og tenke over seg selv. Den situasjonen man befinner seg i speiles for en selv, slik at man lettere kan se hva man gjør. For at dette skal fungere er det i midlertidig viktig at man ikke kun er opptatt av handlingen (Molander, 1996, s. 143).

Reflekterende praktiker er i likhet med case study en forskningsmetode som foregår i virkeligheten. Virkeligheten er ikke konstant, men hele tiden i forandring. Ett av de viktigste prinsippene i den reflekterende praktiker er: “that reality is multiple and shifting and that truths evolve and transform over time” (Taylor, 1996, s. 37). Videre skriver Taylor at som reflekterende praktiker undersøker man ikke en allerede skapt hypotese, men man benytter empirien i forskningen til å generalisere en hypotese. Dette anser han som særlig viktig i forhold til den reflekterende praktiker. Dette er også noe jeg benyttet i masterprosjektet. Problemstillingen stiller et spørsmål som jeg har undersøkt, der det ikke lå en hypotese i bunn for problemstillingen.

I masterprosjektet har den reflekterende praktiker vært svært nyttig som et redskap på hvordan man

kan studere sin egen forskning. Metoden har gjort meg bevisst på hva jeg bør være observant på, samt teknikker for å kunne reflektere over min egen praksis før, under og etter praksisen. Ifølge Schön, gjengitt i Molander, kan praktikerne stille seg spørsmål som: ”Vad är det för drag som jag uppmärksammar när jag känner igen någonting? Vilka kriterier använder jag för ett visst omdöme? Vilka procedurer gör jag bruk av när jag utövar denna förmåga? Hur gestaltar jag det problem som jag försöker lösa?” (Molander, 1996, s. 139) for å forstå sin egen praksis.

Neelands anbefaler at man som reflekterende praktiker beskriver en arbeidene, praktiserende, profesjonell som bringer en praksis til sitt arbeide formet av refleksjon-på-praksis og refleksjon-i-praksis (Neelands, 2006, s. 19). Neelands henvender seg til Schön som utviklet tre dynamiske konsepter som en modell for den reflekterende praktiker.

- Kunnskap-i-handling: Profesjonell kunnskap som informerer profesjonelle handlinger og interaksjoner, som hvordan treningsteknikker og andre kilder av praktiske, faglige, eksistensielle og teoretisk kunnskap blir eller opplyser praksisen og atferden.
- Refleksjon-på-handling: Evalueringen eller ettertanke, av praksis i forhold til å tenke tilbake på kunnskap-i-handling for å vurdere effekten eller for å vurdere endringer i praksis som kan føre til større effekt.
- Refleksjon-i-handling: På sitt enkleste omhandler det å tenke på hva man gjør underveis i stedet for etterpå. Dette gjelder all profesjonell praksis som er etisk og handlings-sentrert. Det er en vital karakterestikk av kunstutdanningspraksis som er samarbeidende, improvisert, ubestemmelige og interaktiv.

(Neelands, 2006, s. 19).

Kunnskap-i-handling kan læres og trenes inn, men ikke utlæres i form av teori mener Molander (1996). Slik jeg forstår det kan det sammenlignes med John Deweys ”learning by doing” som handler om å lære gjennom handling. En kunnskapsrik praktikers Kunnskap-i-handling er preget av refleksjon-i-handling. Det betyr ikke at man alltid reflekterer, men at man har redskap og mulighet for det. Refleksjonen blir deretter inkludert i kunnskap-i-handling samtidig som den modifiseres. Det er en sirkulær eller spiral bevegelse mellom del og helhet (Molander, 1996, s. 139). Kunnskapen blir intuitiv, integrert og kroppsliggjort slik at beslutningen kan foretaes spontan og i øyeblikket. Selv opplevde jeg utover i dramakurset at intuisjonen økte. Jeg tok raskere beslutninger, som ofte viste seg å være riktig.

Det er viktig at ulike oppfatninger får komme frem, også tilbakemeldinger som kan være ubehagelige og bringe frem negative følelser for praktikerne selv eller andre. En godt gjennomført prosess blir satt foran personlig framgang, mener Molander (1996, s. 151). Det er viktig at forskeren våger å innrømme ovenfor seg selv hva som kunne vært gjort annerledes, hva som ikke gikk som man tenkte. Selv kunne jeg utnyttet flere impulser fra deltagerne, fulgt øvelsene bedre, latt øvelser gått lengre og knyttet øvelser tydeligere til relevante aspekter for deltagerne. Det siste punktet ble jeg bedre på etter hvert med veiledning fra Spjelkevik. «I begynnelsen var jeg endel med og spurte hvordan de kunne trekke det til prosessen de var i og det la jeg merke til at du plukket opp» (Spjelkevik 2013).

Praksisprosjektet - Dramakurset

Herunder beskrives praksisprosjektet, det vil si dramakursets oppstartfase og premisser. Det vil beskrives i forhold til Chris Johnstons inndeling for workshop planlegging som er:

- Invitasjon: Hvordan deltagerne ble introdusert til prosjektet og fasilitatoren.
- Gruppen: Hvem består gruppen av og hva er gruppen.
- Ansatte: Hvem og hva er de ansatte, som ikke nødvendigvis er direkte involvert i prosjektet.
- Rommet: Hvordan, hva og hvor er rommet man benytter.
- Struktur: Progresjon, omfang og hyppighet i workshoppene.
- Innhold: Hvordan hver enkelt workshop står for seg selv og i forhold til forløpet.

Underveis vil det komme eksempelbokser fra praksis, disse vil drøftes i den løpende teksten. Først har jeg valgt å redegjøre for fasilitatorrollen, samt beskrive meg selv i fasilitatorrollen, noe som er relevant for å kunne forstå praksisprosjektet.

Fasilitator

Som Johnstons beskrivelse av fasilitatorrollen har også jeg plukket elementer fra andre roller i teater- og dramaverdenen for å skape min fasilitatorrollen. Min fasilitatorrolle er inspirert av teknikker benyttet innenfor de tre fagfeltene anvendt drama, dramapedagogikk og dramaterapi. Fra anvendt drama ser jeg min fasilitatorrolle som dramainstruktør, fra dramapedagogikk er det dramapedagogen og fra dramaterapien er det veilederen og skuespilleren. Det viktigste for meg var at teknikkene og metodene passet meg som person. Ved at jeg er komfortabel og naturlig i rollen vil jeg fungere bedre som fasilitator.

Man kan si at en fasilitator er en moderne, radikal og nyskapende funksjon, som lener seg på gamle disipliner, og man kan trekke referansepunkter helt tilbake til shaman-rollen (Johnston, 2005, s. 55). “the shaman goes out from the tribe into another place then returns to infuse the tribe with energies which have been contracted elsewhere” (Johnston, 2005, s. 55). Selv om jeg ikke har vært en del av gruppen tidligere, kom jeg inn i gruppen med ny energi, impulser og forståelse i forhold til det som allerede eksisterte i gruppen, som jeg kunne dele med deltagerne. Johnstone beskriver

fasilitatorrollen ut i fra andre roller i teater- og dramaverdenen. Fasilitatorrollen henter blant annet flere elementer både fra teaterregissøren og dramalæreren. Jeg har valgt utdrag fra Johnstons beskrivelse av fasilitatorrollen som er i tråd med hvordan jeg ser på min fasilitatorrolle i den kunstpedagogiske undersøkelse.

Opp igjennom tidene har det utviklet seg mange ulike regiteknikker og stiler. Stilen til regissørene Brook, Mnockkine og Lepage kan regnes som ensemble-bygger-stil. Med det menes at de lot teaterets språk trekkes frem fra deltagerne i gruppen, samtidig som man utnyttet dette i en samlet oppfatning. (Johnston, 2005, s. 56). Slik jeg forstår det handler det om å skape en felles forståelse for både handling og språk, som kan føre til en helhetlig gruppe. Man har en intern forståelse som er unik for denne gruppen. Hvis jeg for eksempel kommer inn i en gruppe og sier 'dinosaur' vil de sannsynligvis se rart på meg. Hadde jeg derimot gjort det i en av jobbklubb-gruppene ville de raskt gått sammen tre og tre og gjort 'pølse i brød'-bevegelsen 'dinosaur'. En felles forståelse kan føre til at deltagerne ikke føler seg ekskludert og at gruppen kan være godt sammenknyttet på grunn av den unike forståelsen, som kun eksisterer innad i gruppen. Jeg mener at ved en felles forståelse vil flere komme med innspill og ideer. For å skape en lik forståelse i gruppene var kommunikasjon og åpenhet viktige stikkord. Det var til tider en stor utfordring siden flere av deltagerne var internasjonale. Jeg forklarte hele tiden øvelsene tydelig og søkte også etter bekreftelse fra deltagerne på at de forstod hva jeg mente.

Dramalæreren er en av rollene fasilitatorrollen kan benytte flere elementer fra. "The drama teacher introduced educational themes and harnessed the drama to understanding these. The teacher might go into role, taking on the part of a character to stimulate and direct the course of improvisation" (Johnston, 2005, s. 56). Det gir en erfaring som er estetisk, kroppslig og sanselig. Dette kan også sees i forhold til Brian Way på dramapedagogikk. "A teacher's role, in his (Keith Johnstone) eyes, was about using games and exercises to liberate actors from their usual thought and physical patterns, so to become more effective, inspirational artists" (Johnston, 2005, s. 57). Dette kan overføres til masterprosjektet ved at deltagerne gjennom lek og øvelser kunne oppleve nye tanker, følelser og bevegelser, som igjen trener blant annet fantasien, kreativiteten og inspirasjonen.

Actor/teacher er en rolle som har et mål om å kombinere det beste fra to verdener. Fra undervisning bruker det praksisen med å lede studenter gjennom serier av intellektuelle utfordringer. Fra teater benytter det ideen om performeren i rolle, som viser utfordringene fra innsiden av en fiksjonskonstruksjon. Det at jeg var skuespiller og så lett kunne leke, og late som om var et viktig

pedagogisk redskap. Da den fjerde workshoppen ikke gikk som den skulle endret jeg workshoppen til en Boal inspirert øvelse, der jeg og kursleder spilte ut et jobbintervju. Deltagerne skulle stoppe og endre på oss slik at det ble et bra intervju. Min erfaring med skuespillerrollen var avgjørende for at dette skulle fungere.

Som actor/teacher kan man skifte mellom objektiv og subjektiv tilnærming (Johnston, 2005, s. 58). Med det forstår jeg at man også kan gå inn og ut av både teater/dramaformen og fiksjonsverden. Det er etter min mening lettere sagt enn gjort. Med deltagerer som er utrente i drama kan det være svært vanskelig å gå rett inn i en fiksjonsverden på grunn av at man ikke kjenner teknikkene som benyttes til dette formålet. Man skal også være bevisst på at det i enkelte tilfeller også kan være like vanskelig å bevege seg ut av en fiksjonsverden. Johnston skriver videre at: "At the core of the actor/teacher idea was notion about facilitation; direct contact with the client group, building relationships, using drama as means to question preconceived assumptions" (Johnston, 2005, s. 58). Dette er noe jeg vil sette spørsmålsteget ved: Hvor nært skal man... hvor mye deler man...

Eksempelboks nummer 1: Fest

En kveld var jeg på en offentlig fest. Jeg gikk med noen venner, plutselig så jeg en deltager fra KI Kompetanse. Det gikk mange spørsmål rundt i hodet mitt. Skal jeg si hei? Skal jeg la være å ta kontakt? Kan jeg feste sammen med en deltager? Vil jeg at deltageren skal være sammen med meg som privatperson? Jeg valgte å ikke ta kontakt, men heller ikke være overlegen. Det gikk en stund, så kom deltageren bort til meg. Vi snakket litt, der jeg lot deltageren hele tiden styre samtalen, både innhold og lengde. Tilslutt gikk vi hver til vårt.

Selv om vi var utenfor KI Kompetanse og møttes som privatpersoner, følte jeg at jeg hadde normer å forholde meg til som kursleder. I etterkant av episoden snakket jeg med de ansatte på KI Kompetanse, som bekreftet at jeg hadde forholdt meg etter deres retningslinjer i situasjonen. Altså la deltageren ta kontakt med deg og la deltageren styre samtaletemaet. Dette var noe jeg på forhånd ikke hadde tenkt over eller snakket med de ansatte i KI Kompetanse om.

I likhet med teaterkompaniet 'Professor Dogg's troupe' er ideen om at deltageren også kan sees på som med-fasilitator ivarettatt i min praksis. Ved å ta i mot ideer og impulser fra deltagerne kan de sees på som fasilitatorer (Johnston, 2005, s. 59). Deltagerens ideer kan være like gode som fasilitatorens, om ikke bedre. Dette kan også knyttes til Prentki og Prestons for, med og av. Som

fasilitator har man en forståelse og ide om deltagerne behov, men man kan aldri være hundre prosent sikker og hvem kan vite det bedre enn deltagerne selv. Derfor mener jeg det er viktig å oppmuntre deltagerne til å komme med sine ønsker og behov, noe jeg bevisst gjorde under hele prosessen. Sånn som for eksempel da jeg ble spurt om vi kunne improvisere jobbintervju i forhold til status, noe vi utførte. Man må heller ikke utelate de ansatte ved KI Kompetanse som på skift var med-fasilitatorer i dramakurset. De har hele veien støttet meg, gitt meg tilbakemeldinger og informasjon, underbygget min autoritet og bidratt med refleksjon og tanker underveis i prosessen. De ansatte har også vært aktivt med i flere av workshopene.

I Boals 'Theatre of the Oppressed' refererer han til jokerrollen i en kortstokk. Jokeren kan ta mange ulike ansikter (Johnston, 2005, s. 59), eller som jeg selv kaller det mange ulike hatter å velge mellom. Som fasilitator i en gruppe med mange ulike mennesker har jeg mange 'hatter' eller 'roller'. Guide, mor, medspiller, veileder og coach er noen. Det er på mange måter utfordrene å bytte mellom hattene eller ha flere hatter samtidig. «Hence the joker function is intimately related to the purpose of this system which, at its simplest, is to rehearse behaviour for radical personal, cultural and political change» (Johnston, 2005, s. 59). Videre skriver Johnstone at jokeren skal være nøytral. Han eller hun som fasiliterer skal ikke argumentere for en sak eller hendelse, men i stedet oppsummere alternativer og oppfordre deltagerne til selv å ta avgjørelsene (Johnston, 2005, s. 60).

Som fasilitator har det til tider vært utfordrende å ikke legge egne erfaringer og følelser i de ulike øvelsene. Måten jeg har unngått å gjøre det på er å spørre deltagerne etter enkelte øvelser hva de fikk ut av det. Noen ganger har det kommet fram tanker og følelser som for meg har vært svært overraskende, som for eksempel etter en øvelse der alle fikk hver sin mandarin. De skulle studere den i noen minutter før jeg samlet alle mandarinene og spredte dem utover gulvet, deretter skulle man finne igjen sin mandarin. Etterpå var det en deltager som sa at det gjorde personen bevisst på at hvis hun selv hadde ett kjennetegn, som skilte seg ut var det lettere å legge merke til henne. Noe personen mente kunne benyttes i både søknad, CV og jobbintervju. Min intensjon med øvelsen var at deltagerne skulle oppleve mestring. Dette er en øvelse som høres vanskelig ut, men som i virkeligheten er lett. Slike situasjoner vil man også oppleve som arbeidssøker og ellers i livet. Noe man ser for seg som vanskelig og utfordrende er i virkeligheten lett.

Dramaterapeuten på sin side arbeider først og fremst mot terapeutiske mål, men jobber også analogisk og via ulike former som eventyr, metafor, playtekst, dukketeater, myter og ritualer. Det benyttes et vidt spekter av teatraliske tradisjoner (Johnston, 2005, s. 60). I masterprosjektet har jeg

ikke delt noen terapeutiske mål med deltagerne. Min erfaring er at det ville vært mot sin hensikt og heller opplevdes negativt. Jeg mener mange oppfatter terapi som et negativt ord, noe jeg ikke ønsket at skulle påvirke deltagerne. Selv hadde jeg hele tiden i bakhodet at dette kunne oppfattes og ha terapeutisk effekt for enkelte, for å ikke utelukke og undergrave denne effekten.

Videre nå vil jeg ta for meg Johnstons workshops planleggings-struktur for å reflektere over dramakurset.

Invitasjon

Mye av suksessen av hvilken som helst workshop ligger i planleggingen. Dette gjelder spesielt hvis deltagerne i workshoppen er ukjent med drama eller har bevegelses- eller lærevansker (Johnston, 2005, s. 107). I de tre jobbklubbgruppene jeg var innom hadde jeg ingen anelse om noen av deltagerne hadde vært borti drama eller teater tidligere. Jeg valgte derfor å ta utgangspunkt i at de ikke hadde det, noe som viste seg å stemme. Ingen av deltagerne hadde kjennskap til drama bortsett fra noen som hadde litt fra barne- og ungdomskole samt russerevyer.

Måten jeg forberedte dramakurset på var i første omgang å lage meg en bank med dramaøvelser. Disse hentet jeg blant annet fra mine år ved drama og teater ved NTNU, improsamlinger med Svein Veine og boken *Structuring Drama Work* (1990). Videre hadde jeg sammen med min veileder et møte med lederne i KI Kompetanse, der jeg fikk høre om jobbklubb, deres ønsker og hvordan jobbklubben var oppbygd. Med deres ønsker og dramaturgi i bakhodet satte jeg sammen dramaøvelser for en workshop, men også for en helhetlig dramaturgi for dramakurset. Jeg valgte å ha ett eller to hovedtemaer for hver workshop. Den tredje workshoppen om non-verbal kommunikasjon valgte jeg å ha i tredje uke mye på grunn av at jobbklubbens teori omhandlet mye kommunikasjon denne uken. «Lois Weaver perferes not to plan, relying instead on a bank of stock exercises» (Johnston, 2005, s. 113). Selv om jeg valgte å planlegge hver enkelt workshop nøye, var det en trygghet å ha ressursbanken med dramaøvelser i bakhånd i tilfelle noe ikke gikk som jeg håpet, og dermed krevde endring.

«Since the facilitator is coming in to the community from the outside, it's important to build a coherent support structure» (Johnston, 2005, s. 107). Dette mener Johnston kan være til hjelp for å administrere kurset, altså at man har rådgivere og støttespillere i bakhånd både om noe går galt og

som rådgivere underveis. (Johnston, 2005, s. 107). Min supportstruktur bestod av flere lag. På den ene siden hadde jeg min veileder Ellen Foyn Bruun, som kjenner dramafaget og de akademiske faktorene ved å produsere en master. Jeg har også hatt gode dialogpartnere og støttespillere i de ansatte ved KI Kompetanse, der de kjenner jobbklubb-kurset godt og har lang erfaring med arbeidssøkende mennesker som gruppe. Noen av de ansatte har også selv studert drama og teater på universitetsnivå.

For meg var det viktig å bli etablert som en av kurslederne fra første stund. Jeg mener at autoriteten som kursleder fra starten av var noe jeg behøvde for å kunne fasilitere et godt gjennomført dramakurs. Jeg var også redd for at det ville bli vanskelig for meg å få autoritet som kursleder både på grunn av alderen og at jeg er masterstudent. Ved at jeg ble med første kursdag fikk kursdeltagerne mulighet til å etablere meg med en gang, slik at det plutselig ikke kom en ny kursleder. Den første kursdagen har KI Kompetanse et halvdags-opplegg, for å kartlegge deltagerne og bli litt kjent med hverandre.

Eksempelboks nummer 2: Første kursdag.

Jeg kom inn på KI Kompetanses lokaler en halv time før deltagerne skulle komme. Før deltagerne kom snakket jeg med kurslederen om dagen. Etterhvert som deltagerne ankom møtte vi dem sammen og ønsket dem velkommen. Da alle var kommet, gikk vi på rommet vi skulle bruke. Kursholderen startet med litt informasjon om KI Kompetanse og jobbklubb. Etterpå fikk jeg presentere mitt prosjekt. Jeg fortalte at jeg var masterstudent i drama og teater ved NTNU. De var en av få grupper som fikk tilbud om dramakurs i jobbklubb. Vi skal ikke lage og fremføre et teaterstykke, men bruke drama for blant annet å øve på noe av det dere vil lære i løpet av jobbklubben. Som forventet var det litt variert respons, men overraskende god. Flere av deltagerne nikket, smilte og sa at dette gledet de seg til. Mot slutten av dagen ble deltagerne delt inn i grupper. Sammen skulle de gjøre en trekantoppgave, som gikk ut på å telle trekkanter. Kurslederen spurte om vi kunne gå litt rundt hver for oss for å observere.

Kurslederen ved KI Kompetanse anerkjente meg som leder på lik linje med dem med en gang. I KI Kompetanse møter de deltagerne i døren etterhvert som deltagerne ankommer. Kurslederen ønsker deltagerne velkommen til kurs og presenterer seg. I de jobbklubbene dramakurset var en del av ble

jeg med på å ønske deltagerne velkommen den første dagen. Jeg føler at allerede her var etablert på lik linje med den andre kurslederen.

Gruppene

Gruppene i jobbklubb blir satt sammen av NAV, så verken jeg eller ansatte ved KI Kompetanse visste hvilke mennesker som kom. Av de tre gruppene jeg holdt dramakurs i var det en av gruppene som var satt sammen av mennesker med høyere utdanning, det vil si bachelorgrad, høyskolegrad eller høyere. Før man møter en gruppe har man som regel tusen tanker om hvordan det vil være, men det blir sjelden slik man forestiller seg på forhånd. I en gruppe vil det sannsynligvis være noen som er mer ivrige enn andre. «Individual commitment makes for a strong starting point, but others may need to be won around» mener Johnston (2005, s. 108). Slik var det også i alle tre gruppene jeg var innom, der noen nikket og smilte allerede ved presentasjonen første dag, mens andre var svært skeptiske langt ut i dramakurset.

«One of the great rewards of working in community drama is finding the uniqueness of each group discovering how to give this uniqueness expression» (Johnston, 2005, s. 108). Det var ikke vanskelig å legge merke til hver gruppes unikheter. Under den første workshopen opplevde jeg den gruppen med høyere utdanning som mer stresset enn de to andre gruppene. Det var også spennende og erfaringsrikt å se hvordan de tre gruppene utviklet seg helt ulikt i de fem ukene. En av gruppene ble svært sammensveiset, det var mye positivitet og oppbacking av hverandre. I en annen gruppe opplevde jeg at deltagerne arbeidet mer målrettet alene. I den siste gruppen var det et stort frafall av deltager på grunn av at flere fikk seg jobb i løpet av prosessen. Det var også den gruppen som de første ukene var svært anspent, mens det i slutten virket som de hadde funnet en slags ro og harmoni. Den største faktoren vil jeg si er individene som danner gruppen, og hvordan de ulike individene passer sammen som gruppe. En av gruppene opplevde jeg som en enhetlig gruppe, mens i en annen var det mer klikker med to til tre undergrupper.

Johnston mener at et godt dramakurs har frøene for suksess plantet lenge før den første dramaøvelsen. Slik jeg forstår det ligger det mye i planleggingen av dramakurset. Man må planlegge dramakurset i forhold til deltagerne som skal være med. Selv om jeg ikke visste hvem deltagerne var, visste jeg at de har vanskeligheter med å få jobb. På forhånd hadde jeg satt meg inn i hvordan det kan oppleves å være arbeidssøkende over tid både gjennom litteratur og samtaler med

ansatte i KI Kompetanse. For å få en god prosess mener Johnston at gjensidig respekt er et viktig element, noe som er lettest å etablere på et tidlig stadium (Johnston, 2005, s. 109), noe jeg gjorde ved blant annet å møte dem der de var og anerkjenne den livserfaringen, kunnskapen og kvaliteten deltagerne hadde. Jeg satte meg aldri over dem eller sa ting som kunne oppfattes som jeg følte meg bedre enn dem, for det gjorde jeg aldri.

Eksempelboks nummer 3: Norgeskartet

Norgeskartet er den aller første øvelsen jeg holdt. Gulvet var et imaginert Norgeskart og vi stilte oss opp i forhold til der man vokste opp. I fantasien gikk vi tilbake til steder vi var og lekte som barn. Alle skulle fortelle hvor de var og en lek de husket godt. Da jeg var på jobbklubbens første dag tenkte jeg ikke over øvelsene og workshoppene, jeg ønsket å være til stede og følge KI Kompetanses dagsplan. På min første workshop forklarte jeg til deltagerne at første øvelse var... Det var da det gikk opp for meg at øvelsen ikke kunne være Norgeskartet i og med at det var flere internasjonale deltagere. Det førte til at jeg der og da måtte endre øvelsen til Verdenskartet i stedet.

Selv om endring i planen er liten som beskrevet i eksempelboks nummer 3, er det vanskeligere å gjøre endringer hvis man har en streng og detaljert plan. For meg er det slik at hvis jeg har en nøye plan skal den følges, det er både vanskelig og skummelt å løsrive seg fra den. Det var noe jeg følte jeg ble tryggere og bedre på etterhvert som jeg hadde holdt noen workshoper.

Ansatte

For masterprosjektet var det jeg som tok kontakt med KI Kompetanse med et ønske om å ha praksisen hos dem, noe de takket ja til. «Staff may be welcoming you because it lets them off for a few hours» (Johnston, 2005, s. 109). Dette var aldri en følelse jeg fikk i KI Kompetanse. For meg føltes det egentlig helt motsatt, siden flere av de ansatte brukte mye tid og ressurser for å tilrettelegge for mitt prosjekt, slik at det kunne bli best mulig.

I starten følte jeg at noen av de ansatte var litt skeptiske til prosjektet mitt, noe jeg har stor forståelse for. Har man aldri vært borti denne formen for drama kan, det være svært vanskelig å trekke en link mellom drama og arbeidssøkere. Johnston sier at: “Sometimes staff can have unrealistic expectations of a drama process” (Johnston, 2005, s. 109). I min situasjon vil jeg ikke si at de hadde urealistiske forventninger til prosjektet, i så fall ikke i positiv forstand.

Eksempelboks nummer 3: Skeptiske

Under planleggingsmøtet med lederne i KI Kompetanse ble jeg stilt mange kritiske spørsmål i forhold til prosjektet, sånn som for eksempel hvorfor og hvordan dette kunne fungere for deltagerne. Jeg er svært glad for alle spørsmålene jeg fikk på grunn av at det fikk meg til å tenke over prosjektet fra deres ståsted. De stilte også spørsmål som jeg ikke hadde tenkt over, som førte til at jeg tenkte mer helhetlig over prosjektet, både fra et teater- og drama-ståsted, og fra KI Kompetanses side. De forklarte skepsisen med at dette var helt nytt for dem. Selv om de var skeptiske fikk jeg en følelse av at de hadde tro på prosjektet. Jeg tror ikke jeg hadde fått lov til å holde praksisen der, om de ikke så noen relevans av dramakurset i forhold til jobbklubb.

Det var positivt med et ordentlig møte før oppstart av dramakurset slik at man kunne få en felles forståelse, ønsker og mål. Som eksempelboks nummer 3 viser var det for meg en god og viktig følelse å ha de ansatte og ikke minst lederne i ryggen. Det gav meg ikke bare en større tro og trygghet på prosjektet, men også en større frihet til å gjennomføre dramakurset ut i fra min kunnskap i drama og teater. Det å måtte forsvare prosjektet ovenfor de ansatte under prosessen mener jeg ville vært svært tyngende for meg som fasilitator, det ville sannsynligvis også gitt et annet dramakurs, på grunn av at jeg sannsynligvis ikke hadde hatt den samme tryggheten.

For meg som kun var med deltagerne en og en halv time i uken var det en fordel å ha med kurslederne, som var med deltagerne flere timer hver dag. "Perhaps they should be assisting in the session. They'll (staff) have vital personal information about group members" (Johnston, 2005, s. 109). Jeg fikk hele tiden selv bestemme om jeg ønsket at kurslederen skulle være med i workshopen eller ikke. De gangene de ikke var med var de hele tiden tilgjengelige om jeg hadde behov for det, noe som gav meg en stor trygghetsfølelse. Som Johnston sier er det viktig å unngå situasjoner der ansatte dominerer eller kontrollerer deltagerne (Johnston, 2005, s. 110). Ansatte kan styre slik at man ikke får holdt workshopen som man har planlagt eller ønsker. Hvis en ansatt tar over kan det også utfordre din posisjon som leder, ved å ta fra deg autoritet. De gangene ansatte var med i workshoppene fungerte de som med-fasilitator. De lot meg ta kommandoen og underbygde hele tiden det jeg sa. Ved at kurslederen, som var med deltagerne hver dag, anerkjente meg som leder foran deltagerne fikk jeg med en gang større autoritet som kursleder. Dette hjalp meg, som fasilitator, med å få respekt i og med at en annen leder gav meg respekt.

Rommet

Jeg brukte tre ulike rom, et rom til hver gruppe. Det var de samme rommene gruppene benyttet ellers under hele jobbklubb-kurset. I forhold til Johnstons krav til rommet er det vel ingen av de tre rommene jeg benyttet som når opp til standaren. Han mener at rommet må være stort nok for å løpe i, men ikke så stort at man føler seg 'lost' i det (Johnston, 2005, s. 110). Hadde rommet vært tomt hadde det ikke vært noe problem å løpe i det, men det var pulter, stoler, laptop, sekker og et kateter i alle rommene som tok mye plass, som igjen førte til mye 'dødplass'. Jeg følte at noe av energien forsvant, selv om rommene ikke var så store. For å kompensere dette prøvde jeg å holde et høyere energinivå enn jeg hadde behøvd i et mer egnet rom. Som Johnston sier: «Unwanted chairs or other furniture are difficult too because they clutter the space or can be called into use by individuals looking to ease themselves away from the work. You turn around and someone has disappeared behind a heap of chairs» (Johnston, 2005, s. 111). Dette var noe jeg opplevde (Se situasjoner fra praksis, uengasjert).

Det ene rommet hadde også en sofa. Det var den som for meg var den største romlige utfordringen. Deltagerne var utrolig raske med å sette seg ned, uansett hvor mange ganger jeg sa at de ikke skulle det. For å unngå at de skulle sette seg ned og kvele energien måtte jeg i dette rommet holde en høyere intensitet og energi. Det krevde at jeg måtte være godt forberedt og selv ha overskudd til å holde energien oppe. De få gangene kurslederen var med i workshoppene i dette rommet var det også lettere å unngå at deltagerne satte seg i sofaen. Det virket som deltagerne hadde større respekt for kurslederen enn meg. Det ble et fint samarbeid mellom meg og kursleder, siden kurslederen fikk deltagerne unna sofaen og til å følge med, slik at jeg kunne konsentrere meg mer om dramakurset.

Selv om rommene kanskje ikke var helt optimale for dramaworkshop bestemte jeg meg for å gjøre det beste ut av alle rommene. Jeg hadde ingen tid i rommet verken før eller etter workshoppene. Kurslederne ga deltagerne ti minutter pause før dramakurset startet, men deltagerne var som regel i rommet, dermed ønsket jeg ikke å forstyrre pausen deres med å begynne å flytte om.

Eksempelboks nummer 4: Start rituale

Da jeg kom inn i rommet for å holde workshop var som regel deltagerne allerede på plass. Jeg startet med å si: «Hei, takk for sist. Før vi begynner flytter vi.» Det ritualet jeg hadde lagt var at jeg sammen med deltagerne flyttet alle stoler, pulter, sekker og laptopper til den ene veggen, slik at vi fikk større gulvplass. Etter workshopen flyttet vi alle tingene tilbake.

Ved startrituale som eksempel boks 4 illustrerer følte jeg at jeg fikk tatt rommet. For det første var rommet annerledes. For det andre var det vi sammen som tok kontroll over rommet og skapte andre konvensjoner og betingelser for rommet gjennom et rituale. Som en oppsummering vil jeg si at selv om rommene ikke var hundre prosent optimale, fikk jeg utnyttet potensialet i alle sammen. I stedet for å se det som hindringer, så jeg det som en utfordring og trakk frem det positive. Det var for eksempel positivt at alle rommene hadde dør, godt lys, luftemuligheter og god temperatur.

Struktur og innhold

Før man starter workshop er det viktig å tenke igjennom struktur og innhold. Dramakurset bestod av fem workshoper på en og en halv time hver, inkludert pause. Det ble holdt en workshop per uke, rett før eller rett etter lunsj. Målet for dramakurset er at deltagerne vil utvikle noen redskaper og teknikker for å få seg jobb, som blant annet kommunikasjon, samarbeid og selvtillit. Til slutt vil dramakurset evalueres ut i fra observasjon, samtaler med deltagere og ansatte og spørreskjema. Store deler av strukturen for dramakurset utviklet jeg i samarbeid med KI Kompetanse og med veiledning fra Bruun. På grunn av at jeg kom inn med et dramakurs i et allerede etablert kurs var det viktig at mitt format passet inn i deres eksisterende format.

Jeg valgte å planlegge alle workshoppene nøye blant annet på grunn av at det var ukjente mennesker og med tanke på min egen trygghet. Selv om jeg detaljplanlagte er jeg enig med Johnston når han sier at: “While *preperation* is always necessary, detaild *planning* of every session may not be” (Johnston, 2005, s. 112). For å kunne holde en god workshop uten å detaljplanlegge mener jeg man må ha opparbeidet seg rikelig med erfaring med å holde workshop. Jeg ser også fordeler med å ikke ha for streng planlegging. Selv følte jeg at jeg ikke fikk utnyttet min egen spontanitet, intuiasjon og improvisasjon helt på grunn av de godt planlagte workshoppene. Dette førte til at jeg ikke tok imot de impulsene deltagerne gav meg i så stor grad som jeg skulle ønsket jeg hadde gjort.

Før jeg skulle holde workshop på KI Kompetanse hadde jeg mulighet til å teste ut både workshoppene og meg selv som fasilitator på NTNU med forelesere og med-studenter. Dette gjorde at jeg fikk viktige tilbakemeldinger fra folk som kjenner faget. Jeg hadde også mulighet til å teste flere workshoper etter jeg hadde startet på KI Kompetanse. Dette var noe jeg valgte å ikke gjøre på grunn av at opplevelsen jeg fikk av å holde workshop på KI Kompetanse var veldig annerledes sammenlignet med NTNU. For eksempel var engasjement, utførelse og kommunikasjon veldig forskjellig. På NTNU hadde jeg workshop med mennesker som liker å drive med drama og som holder på med det nesten hver dag, mens på KI Kompetanse var det mennesker som aldri holdt på med drama.

Workshop nummer 1: Fantasiens verden

Øvelse	Innhold	Tid
Velkommen	Meg, prosjektet, frivillig, gruppekontrakt.	Ca 10 min
Verdenskartet	Alle stiller seg de vokste opp. Tenker på hva man lekte som barn.	Ca 15 min
Den riktige turen	Par. Forteller to versjoner om turen til KI. En sann og en usann. Mimer den man tror er riktig.	Ca 15 min
Dyreforløp	Ser på kosedyrene. Alle får en. Spørsmål i par: hva appellerte? Hvilke kvaliteter kan du ta med i jobbklubb? Felles runde.	Ca 30 min
Pølse i brød	En i midten, resten i sirkel. Den i midten peker på en. Den påpekte må i samarbeid med sidepersonene gjøre riktig bevegelse.	Ca 15 min
Refleksjon	En positivt og negativt? Anonymt på ark.	Ca 5 min

For denne workshopen handlet det i første omgang om å bli kjent med drama som arbeidsmetode.

Workshop nummer 2: Samarbeid

Øvelse	Innhold	Tid
Pølse i brød	Se tidligere beskrivelse. Legger til ekstra bevegelser.	Ca 15 min
Planetene	Velger seg to personer som man skal ha lik avstand til.	Ca 15 min
Tegneserie	Grupper på 4-6. En tegneserierute hver på ryggen. Finn rekkefølgen.	Ca 20 min
Når jeg skal ut i verden	Alle sier en ting. Grupper på ca 3. Lage historie med minimum 5 av ordene.	Ca 25 min
Tyve	Gruppen skal sammen telle til tyve	Ca 10 min

Øvelse	Innhold	Tid
Refleksjon	Beste og dårligste øvelse?	Ca 5 min

Hovedstikkordet i denne workshoppen var samarbeid, både i forhold til å reflektere over hvilken rolle man tok i gruppe og hvilke samarbeidsteknikker man brukte. Hvorfor fungerte det/hvorfor fungerte det ikke?

Workshop nummer 3: Nonverbal kommunikasjon

Øvelse	Innhold	Tid
Pølse i brød	Se tidligere beskrivelse. Legger til ekstra bevegelser.	Ca 15 min
Impulsbilde	Sirkel, ryggen til. Frys-bilde på ord. Bamse, blomst, troll, regn, tog, kylling, sint, teater.	Ca 10 min
Skulptur	Gr. på 3 lager skulptur på ord. Første med tale, 2. gang uten. Frihet, håp, fred, kjærlighet, gjensyn, smerte, lengsel, savn, avskjed, sorg.	Ca 20 min
Skulptur xxl	En starter bilde ved å stille seg i frys. En og en fyller på.	Ca 20 min
Hørte ikke	Par. To tekster mime til hverandre. Ikke gjett underveis. Hvilken historie så man?	Ca 20 min
Refleksjon	Hva føler du du har lært idag?	Ca 5 min

Her var det kroppsspråk som var hovedtema. Hva er det man kan fortelle med kroppen, hvor lite bevegelse er det som skal til før man med kroppen forteller noe helt annet enn det man tenkte. Hva leser man av andres kroppsspråk.

Workshop nummer 4: Status

Øvelse	Innhold	Tid
Pølse i brød	Se tidligere beskrivelse. Legger til ekstra bevegelser.	Ca 15 min
Status 1-5	Alle går rundt i rommet og skifter status. 1 = lav, 5 = høy.	Ca 15 min
Post-it status	Post-it med statusnr. i pannen. To i spill. Finne ut hvilken status man selv har.	Ca 25 min
Romkonflikten	To i spill. Vet ikke hverandres karakter, sted og mål. Improviser.	Ca 25 min
Det vandrende håndtrykk	Sende håndtrykk gjennom sirkelen.	Ca 5 min
Refleksjon	Hva kan du ta med deg i forhold til jobbintervju?	Ca 5 min

Denne workshoppen omhandlet status i forhold til kroppsspråk. Hvilken status tar man med kroppen sin? Hvordan føles det å være i ulike stater? Hvordan er det å være sammen med noen med en helt annen status? Hvordan kan man tilpasse sin status i forhold til andre mennesker og hvordan kan man bruke status for å uttrykke det man ønsker eller føle seg bedre?

Workshop nummer 5: Den mytiske verden

Øvelse	Innhold	Tid
Mandarin	Alle får en mandarin. Studer den. Finn din igjen.	Ca 10 min
Akinidi	Myte. Fortelle og dramatisere.	Ca 40 min
Dyreforløp	Får tilbake samme dyret. Hvilke kvaliteter har man fått bruk for?	Ca 15 min
Skjema	Alle får skjema som fylles ut.	Ca 15 min
Regndråpe	Lager regn med lyd. Se med ørene.	Ca 10 min

Her var det fantasien som sto i hovedfokus sammen med egenskaper og gjenkjennelsesfaktorer. Overordnet for hele dramakurset lå blant annet Ways syv punkter fra personlighetssirkelen (konsentrasjon, sansene, fantasi, fysiske jeg, tale, følelser og intellekt). I tillegg til disse var mestringsfølelse, intuisjonen, og selvtillit tre viktige stikkord gjennom hele dramakurset. Noe som er viktig å ikke undervurdere er glede og humor. Det å ha det litt gøy mener jeg er en viktig faktor for hele personligheten, den fører til at man slipper seg litt løs og får bedre utbytte av treningen med de ulike egenskapene.

Hver workshop hadde et overordnet tema, som sto i tråd med KI Kompetanses utvikling i jobbklubb-kurset. Jeg økte vanskelighetsgraden for hver workshop. I de tre første workshopene var for eksempel alle deltagerne med hele tiden. I den fjerde workshoppen var noen deltagere, mens andre deltagere var aktive tilskuere. Jeg mener det er en større utfordring å gjøre en øvelse når noen kun observerer. Dette fikk jeg også bekreftet da jeg endte med å endre hele workshoppen i to av gruppene. I den siste workshoppen hadde jeg øvelsen 'Akinidi' som krevde at deltagerne bevisst går inn i en fiksjonsrolle. Det å gå inn i en annen rolle uten mye rolletrening mener jeg er svært utfordrende. Mange er svært bundet til normene som er knyttet til ens personlighet, det å gi slipp på disse og kanskje gjøre det motsatte kan være svært krevende. Det var svært utfordrende å lage et dramakurs beregnet på seksti mennesker. For at dramakurset skulle passe for de fleste valgte jeg varierte øvelser, de fleste har også flere løsningsmuligheter, slik at deltagerne til en viss grad kunne velge vanskelighetsgrad selv.

Situasjoner fra praksis

Jeg har valgt å trekke frem fem situasjoner som oppstod i min praksis. Situasjonene skildres i eksempelbokser, som drøftes og reflekteres i løpende tekst. Situasjonene er utvalgt på grunn av at de er noen av situasjonene som virkelig har festet seg ved meg. De ulike situasjonene viser et bredt spekter av min praksis.

Uengasjert

Eksempelboks nummer 5: Uengasjert

Vi var helt på slutten av 'pølse-i-brød'-øvelsen. Det var min tredje workshop med gruppen. De fleste var supergira, to til tre stykker var ikke fullt så gira, men alle var med og det var mye latter. Latteren var for meg veldig positivt i denne øvelsen. Det virket som den bidro til at deltagerne klarte å slippe stresset og ha det gøy. Jeg avsluttet øvelsen og snudde meg for ta opp notatboken, der jeg hadde ordene jeg behøvde for neste øvelse. Det var ikke mange sekundene, men en av deltagerne hadde allerede klart å sette seg på en stol bak en pult og slått opp skjermen på PCen. Jeg spurte om vedkommende ikke skulle være med. Det ville han ikke. Jeg lot han sitte der og gjennomførte neste øvelse uten han. Da vi nok en gang skulle videre til neste øvelse spurte jeg om han skulle være med. Noe han fremdeles ikke ville. Da sa jeg at siden dette kurset var frivillig ville jeg at om han ikke ville være med skulle han i hvert fall følge med eller ta med seg PCen og sette seg ved bordet i gangen, noe han gjorde.

Kanskje kunne han fått noe ut av workshoppen ved å sitte der, kanskje kunne det vekt en interesse i han, slik at han etter hvert hadde blitt med. Grunnen for det valget jeg tok var at de andre deltagerne begynte å mase på at han skulle være med, ut i fra det jeg så fulgte han heller ikke med samt at han 'stjal' mye av energien i rommet. Man merker raskt når noen 'stjeler' energien i rommet. Personen behøver ikke foreta seg noe som helst, men det kan være veldig forstyrrende.

En av de overordnede målene for dramakurset var trening av konsentrasjon. Med deltagere som gjentatte ganger forsøkte å få han med klarte jeg ikke å holde på deltagernes fokus eller konsentrasjon, selv om jeg flere ganger sa at det var greit at han satt der. Selv om han satt helt stille

uten å si noe eller lage annen form for bråk, mistet de fleste av deltagerne likevel konsentrasjonen. I øvelsen etter han hadde forlatt rommet var gruppen som 'normalt' igjen. Konsentrasjonen var tilbake. I slutten av workshopen spurte jeg deltagerne om de selv la merke til at de mistet konsentrasjonen. Det var svært få av deltagerne som hadde lagt merke til det, men de var enige i at det stemte. Videre spurte jeg hva de mente årsaken kunne være. Konklusjonen deltagerne til slutt ble enige om var at det var en i gruppen som skilte seg ut og gjorde noe helt annet utenfor gruppen. De mente også at det hadde vært lettere om det hadde vært to som hadde sittet der.

Sev om avgjørelsen min var intuitiv, preget det meg noe utover i workshopen. Jeg hadde blant annet dårlig samvittighet. Det jeg var mest nervøs for var om jeg hadde tatt det rette valget og om jeg hadde ødelagt hele dramakurset for han. Jeg var veldig usikker på om han kom til å være med neste gang. Etter å ha tenkt meg litt om kom jeg fram til at det var ikke jeg som fasilitator som hadde tatt en avgjørelse, jeg mener situasjonen ville vært en annen om jeg hadde kastet han ut av dramakurset. Jeg stilte han et ultimatum, det var han selv som tok avgjørelsen.

Et annet spørsmål er hvorfor han gikk og satte seg og ikke ønsket å være med. Ut i fra min observasjon så jeg at dette var langt utenfor hans komfortsone, det virket ikke som han på noen måte følte seg trygg i dramakurset. Det er en av ulempene når man holder kurs for en så stor gruppe, for noen vil øvelsene være for enkle, for andre perfekte og for noen igjen for krevende og utfordrende. Etter workshopen kom han bort til meg og sa at han var litt stresset for en jobbsøknad som hadde frist dagen etter. Jeg sa at det forstod jeg godt og at jeg håpet å se han neste gang, noe jeg gjorde.

Verdenskartet

Eksempelboks nummer 6: Verdenskartet

Jeg hadde kjørt denne øvelsen tidligere, siden dette ikke var den første gruppen. Jeg følte meg relativt trygg på øvelsen, siden det hadde gått veldig bra tidligere. Vi stilte oss på gulvet i forhold til der man vokste opp. Gulvet var et imaginært verdenskart. I fantasien gikk vi tilbake til steder vi var og lekte som barn. Alle skulle fortelle hvor de var og en lek de husket godt høyt til de andre deltagerne. Jeg observerte at det var mye gode minner, for øynene til de fleste deltagerne lyste og de smilte. Etterhvert kom vi til en deltager som sa at han ikke lekte så mye på grunn av at landet var i krig. Han pekte på en annen deltager å sa «med de der.»

Denne situasjonen bekrefter at uansett hvor mye man planlegger kan man umulig være forberedt på alt. Som Robert Hill sier: «Problemet med streng planlegging er at: 'det kan aldri ta hensyn til det som skjer innenfor øvelsene'» (Johnston, 2005, s. 113). Selv om jeg var klar over at det var flere deltagere fra andre nasjoner, hadde jeg ikke tenkt tanken på at noe slikt kunne skje. Det virket det ikke som om deltagerne hadde heller. Det kunne etter min mening gått veldig galt. Personen som ble pekt på kunne tatt situasjonen personlig, som igjen kunne ført til uvennskap i gruppen, som muligens ville påvirket hele gruppen videre.

Jeg ble dessverre så paff av situasjonen at jeg ikke husker helt hva som hendte. Det jeg husker er at deltageren som ble pekt på ble satt ut og det virket som hun følte seg ukomfortabel og skamfull. Han som pekte sa at det ikke var hennes skyld og at dette ikke var en krig de skulle fortsette, også gav han henne en klem. Taylor (1996) skriver at de involverte i case study er med på å skape noe unikt, som stemmer godt i denne situasjonen. Deltagerne er også med på å skape et unikt sett av sosiale relasjoner som blir til en enhet av erfaring man kan analysere og studere (Taylor, 1996, s. 77). Som fasilitator valgte jeg å ikke følge opp situasjonen da den ordnet seg så fint av seg selv. Det var ingen av deltagerne som nevnte situasjonen igjen.

Status

Eksempelboks nummer 7: Status

I drama og teater jobber man mye med status. Jeg har valgt å dele de inn i fem nivå, der en er lavstatus, litt sånn «unnskyld at jeg er til» og fem er høystatus «jeg er best i verden». Her må det sies at det ikke er status i samfunnet i forhold til popularitet, yrke eller økonomi, men hvordan man benytter kroppen til å vise status. Jeg spurte deltagerne om de kjente til statusbegrepet, noe de gjorde. Videre spurte jeg om de kunne beskrive en person med lavstatus, altså status en. En av deltagerne sa at det var dem. De andre deltagerne nikker. Jeg blir forbauset og spør hvorfor det? Hun sier at de er uten jobb, sliter med å få jobb og bidrar ikke til samfunnet. Jeg svarer med å si at for meg var det ingen i dette rommet som har lavstatus. Jeg merket at alle ble veldig oppmerksomme. Alle i dette rommet fortsatte jeg, sitter med fantastiske kvaliteter, kunnskap og erfaringer. Jeg forteller hva status i drama og teater er. Vi var og bevegde oss i de ulike statusene. Etterpå var det en deltager som sa at det var veldig tungt å være i status en, det var lettest å være i tre til fire, og hun følte seg mye bedre da, og det kun med kroppen. Dette kunne hun virkelig bruke videre, sa hun.

Dette eksempelet bekrefter Grennes (2003) uttalelse om at selvtilliten hos flere arbeidssøkere svekkes. Jeg mener også man kan se det i forhold til stigmatiseringen Spjelkevik snakket om som ofte også er selvpåført. Mange kan ha et negativt selvbilde, som ifølge eksempelet også omhandlet flere av deltagerne. Min mening er at om mennesker sitter med dårlig selvtillit og tanker som at jeg er ikke bedre, så hvorfor skal jeg i det hele tatt forsøke noe, vil hindre dem i å forsøke å nå mål. Da vil det også være umulig å nå målene. Ved min korte samtale med deltagerne ønsket jeg å gi dem et annet og bedre syn på seg selv som videre kunne gi dem bedre selvtillit.

Jeg tror at mye av følelsene våre sitter i kroppen. Damasio gjengitt av Bacon i Ackroyd mener at: «feelings, he says, may be located specifically in the body and become qualifiers for our experiences» (Bacon, 2006, s. 140). Man har en annen kroppsholdning når man er glad kontra når man er trist. Man kan si at følelsene påvirker kroppsholdningen. Ut i fra blant annet egen erfaring mener jeg også at det kan gå motsatt, altså at kroppsholdningen kan påvirke følelsene. Denne kausaliteten har jeg ingen bevis på bortsett fra egen erfaring og observasjon slik som i eksempelet. Jeg tror at kausaliteten om at følelsenes påvirkning av kroppsholdningen skjer i underbevisstheten, mens kroppsholdningens påvirkning av følelsene skjer i bevisstheten. For å kunne benytte seg av

kroppsholdningens påvirkning av følelsene krever det øvelse og bevissthet om sin egen kropp. Øvelsen i eksempelet mener jeg bevisstgjorde deltagerne denne muligheten for følesepåvirkning.

Situasjonen kan også knyttes til Jennings (1992) punkt om det forandrende potensial. Drama muliggjør en forvandling av erfaringen og dermed et skift i erfaringen av jeg'et og andre personer (Jennings, 1992, s. 27). Både i samtalen og i øvelsen fikk deltagerne nye erfaringer som ut i fra min observasjon og deltageres tilbakemeldinger ga et skift i erfaringen av jeg'et. I tillegg til nye erfaringer våget også deltagerne å kjenne og sette ord på følelsene som viser en utvikling av personligheten. Gjennom dramakurset har deltagerne fått øvelse i de syv punktene i Ways personlighetssirkel som over tid har utviklet de ulike egenskapene.

Omstrukturering

Eksempelboks nummer 8: Omstrukturering

Det var fjerde workshop i den første gruppen. Jeg skulle ha post-it statusøvelsen som går ut på at man får en post-it i pannen med et statusnummer på. Målet er å finne ut hvilken status man selv har, ved å spille mot en annen person. Dette var første gang der ikke alle var i spill samtidig. Øvelsen gikk ikke helt som planlagt da deltagerne var lite ivrig på å være med. Det ble ikke bedre da vi kom til neste øvelse. Det var ingen som ville være med. Jeg spurte de hva de ønsket å gjøre. Deltagerne spurte om jeg kunne vise noe i forhold til status i en jobbintervju-situasjon. Det kunne jeg selvfølgelig gjøre, men de skulle være aktive. Jeg fikk med meg kurslederen som skulle intervju meg til en jobb. Deltagerne bestemte at hun skulle ha høystatus (5) og jeg lavstatus (1). Deres oppgave ble å rette på oss helt til de følte at dette var et bra intervju. Etterpå var også deltagerne interessert i å prøve.

Når noe i workshoppen ikke fungerer har man flere valg, man kan fortsette i samme retning og overbevise deltagerne om å prøve, man kan avslutte workshoppen tidligere, eller man kan endre hele workshoppen. Jeg valgte å endre hele workshoppen på grunn av at jeg mente deltagerne ikke ville få så mye ut av det om jeg nærmest tvang dem til å gjennomføre øvelsene. I tråd med teaterkompaniet 'Professor Dogg's troupe' tanker er ideen om at deltageren sees på som en fasilitator ivaretatt. Ved å ta i mot ideer og impulser fra deltagerne kan de sees på som fasilitatorer. Dette kan også knyttes til Petenki og Prestons (2009) for, med og av deltagerne. Som fasilitator har man en

forståelse og ide om deltagerens behov, men man kan aldri være hundre prosent sikker og hvem kan vite det bedre enn deltagerne selv. Derfor mener jeg det er viktig å oppmuntre deltagerne til å komme med sine ønsker og behov, noe jeg benyttet i forhold til dette eksempelet da min plan ikke fungerte.

Som Roger Hill observerer, problemet med nøye planlegging er at: «It can never take account of what happens within the exercises. You can determine forms but content which emerges can rarely be predicted» (Johnston, 2005, s. 113). Selv om denne workshopen var nøye planlagt hadde jeg i bakhodet at det kunne bli en utfordring å få noen til å være først. Jeg hadde ikke en reserveløsning annet enn biblioteket av øvelser i bakhodet. Grunnen til at deltagerne var så lite interessert i å gjennomføre øvelsen var ut i fra min observasjon og samtale med kurslederen på KI Kompetanse at utfordringen ble for stor. Fra å gå fra at alle deltok samtidig til at noen skulle være tilskuere mens noen spilte ble for langt utenfor komfortsonen.

Akinidi

Eksempelboks nummer 9: Akinidi

Akinidi er en myte jeg benyttet i den siste workshopen. Vi startet med at deltagerne kunne finne seg en komfortabel stilling i rommet, deretter leste jeg myten høyt for deltagerne. Etter høytlesningen etablerte vi rommet som i historien. Sammen bestemte vi hvor himmelen, elven, landsbyen, øya og huset til heksen var. Sammen som gruppe skulle vi nå dramatisere historien samtidig som jeg leste. Deltagerne fikk velge fritt hvilke roller de ønsket å være. Her kunne det være flere deltagere i en rolle og deltagerne kunne også hoppe inn i flere roller underveis. En av deltagerne var rask med å velge hekse som rolle. En av deltagerne hadde mye blått i klærne og et smykke bestående av fine steiner. Hun ville være elva. Jeg oppfattet at hun valgte denne rollen på grunn av at den var veldig passiv, hun skulle bare være der. Midt i øvelsen når rollen Akanidi plukket steiner i elva oppstod det en moment. Hun som var elva lyste opp og begynte å smile.

Myten Akinidi handler om solen som sender datteren sin ned til jorden for å gjøre menneskene lykkelige. Med pene steiner pynter hun klærne deres, hun lærer dem også å synge og danse. Dette fører til at menneskene blir lykkelige, men det er noen som er sjalu på Akinidi og ønsker å drepe

henne. De drar til heksen Odaz for å få råd. De får en stein av heksen som de kan drepe Akanidi med, men idet de kaster stenen inn i hytten hennes, flyr hun opp som en virvelvind til sin far, solen. Hver gang menneskene kjenner solens stråler tenker de på Akinidi og blir glade.

Myten kan tolkes i forhold til hvordan kunst kan tilføre noe i vanskelige situasjoner. Noe jeg mener passer godt i forhold til dramakursets mål.

Jeg vet ikke hva det var som hendte for deltageren, men på grunn av den tydelige endringen fra ikke å være spesielt interessert til å lyse opp var det uten tvil noe som hendte. Slik jeg ser det var det enten noe i myten eller noe av det hun gjorde i rollen som elv som kunne knyttes opp mot hennes eget liv. Ut i fra min kunnskap og observasjon mener jeg deltageren opplevde noe terapeutisk. Som Jennings sier: Den kroppsliggjorte, anslåtte og agerende metafor gjør det mulig, for en dyp forandring å finne sted. (Jennings, 1992, s. 27). Det å utføre en handling, kontra å snakke om det, sitter sterkere. Selv om hjernen ikke husker, kan kroppen huske.

Ved bevisst å fortolke eller tilby forklaringer på dramaet, blokkeres det ofte for forståelsesprosessen, som består av mange lag og er multidimensjonal (Jennings, 1992, s. 27). Når man fortolker er det ut i fra egne erfaringer og opplevelser. Det å fortolke psykologisk det andre mennesker gjør eller det man tror andre opplever, kan lett bli feil. Som fasilitator er jeg på grunn av deltagerens oppførsel overbevist om at noe hendte, men hva som hendte og hvorfor vet jeg ikke. Jeg spurte heller ikke hva som hendte, jeg hadde ikke behov for det.

I slutten av workshopen spurte jeg om noen av deltagerne ønsket å være med på den praktiske eksamen. I mot alle odds strakk den samme deltageren hånden i været og sa at hun ønsket det. Jeg ble svært overrasket på grunn av at det ikke hadde vært i tankene mine engang at hun var en av de som ønsket å være med. Kurslederen i KI Kompetanse ble også svært overrasket over tilfellet. Deltageren har tydelig fått noe ut av dramakurset som jeg ikke har vært i stand til å observere.

Resultater, drøfting, konklusjon og oppsummering

Herunder kommer resultatene av dramakurset i den kunstpedagogiske undersøkelsen ved KI Kompetanse. Videre drøfter jeg disse resultatene for så å komme med en konklusjon på problemstillingen: Hvordan kan drama være et positivt redskap for arbeidssøkere? Til slutt oppsummeres oppgaven.

Resultater

I den kunstpedagogiske undersøkelsen har jeg benyttet meg av ulike innsamlingsmetoder i tråd med metodene case study og den reflekterende praktiker som grunnlag for et resultat. Jeg har benyttet deltagende observasjon, under hele prosessen har jeg fått tilbakemeldinger både fra ansatte og deltagere. I den siste workshopen delte jeg ut et evalueringsskjema til deltagerne som omhandlet dramakurset. Jeg har benyttet ulike beviskilder for forskningen for å ikke å basere forskningen på kun en kilde. Jeg mener flere kilder for resultat vil gi et fullstendig resultat. Jeg har først valgt å presentere min observasjon og tilbakemeldinger fra ansatte. Deretter presenterer jeg evalueringsskjema og tilbakemeldinger fra deltagere.

I løpet av dramakurset har man kommet innom ulike egenskaper, som deltagerne har fått trene på. Dette omfatter: samarbeid, konsentrasjon, fokus, kroppsspråk, status, fantasi, mestring, utfordre seg selv, ha det gøy, selvtillit, sansene, fysiske jeg, kommunikasjon, tale, intellekt og følelser. Som fasilitator har jeg lagt vekt på samarbeid, kommunikasjon, kroppsspråk, mestring, ha det gøy og selvtillit. Ut i fra min observasjon har jeg et inntrykk av at kroppsspråk, fantasi, mestring, utfordre seg selv, ha det gøy, selvtillit og kommunikasjon er de egenskapene deltagerne samlet har hatt størst utvikling innenfor. De evnene som etter min observasjon har hatt minst utvikling er tale og intellekt. Spjelkevik observerte at de tre jobbklubbene som dramakurset var en del av, at dramakurset endret dynamikken i gruppene, de ble bevisst sider ved seg selv de ikke kjente og de fikk utfordre seg selv i trygge rammer som blant annet hjalp dem med egen-presentasjon.

Det var stor forskjell på engasjementet fra første til siste workshop. I den første workshopen var deltagerne rolige, passive, usikre og ordentlige. Gradvis utover i dramakurset økte små-snakkingen, det var mer latter, initiativ, samt utveksling av tanker, ideer og meninger. I den første workshopen var det tydelig at deltagerne tok det de anså som letteste utvei. De valgte de enkleste veiene og måtene å løse oppgaven på. Ettervert utfordret de seg selv med å velge vanskeligere

løsningsmetoder som krevde mer av deltageren både angående fantasi, kommunikasjon, selvtillit og fysiske jeg. Utover i dramakurset opplevde jeg også at deltagerne slappet mer av. De senket skuldrene. Det virket som noe av stresset i forhold til alt en jobbsøkerprosess innebærer forsvant litt i dramakurset. De fikk et lite pusterom.

Utover i dramakurset ble deltagerne bedre på å koble øvelsene til eget liv og egen situasjon. De våget i større grad å gjøre dette i plenum. Et par ganger opplevde jeg også at en deltager fortalte om følelsene og hvordan man kunne knytte dette til sitt livet. Min erfaring tilsier at dette var ren intuisjon. Ved at de knyttet øvelsen til seg selv oppdaget de nye sider ved seg selv og så problemene og utfordringene sine i nytt lys, slik at de kunne finne andre løsninger.

Spjelkevik sier i intervju at et slikt prosjekt kan være viktig av flere grunner. For det første handler det om at det kommer noen utenfra, at det ikke bare er veilederne som står der hele tiden og forteller det samme om og om igjen. Det at deltagerne møter noen som setter det man har snakket om ut i praksis, slik at de føler at de får litt påfyll. Videre er det noe med at deltagerne får trygge rammer til å prøve en del som kan være vanskelig, for eksempel ble det å snakke om seg selv, by på seg selv og bli bevisst eget kroppsspråk, til en viss grad bli bevisst egne fordommer og en del sider en kanskje ikke får møtt i vanlig undervisningssammenheng (Spjelkevik 2013). «Selv om vi prøver å gi tilbakemeldinger er det noe helt annet å få opplevd det på kroppen. Du kan også leke litt mer med tilbakemeldingene, det blir ikke så alvorlig. Selv om det er lek, så er det lek på alvor. Vi lærer gjennom det, det er jo den måten vi lærer best på» (Spjelkevik 2013).

Alt skal ikke sies å bare være positivt. For enkelte deltagere og gjennomgående den siste uken for alle gruppene virket workshoppen som kun et ekstra element i et allerede innholdsrikt kurs. Noen hadde ikke tro på dette prosjektet i det hele tatt, og selv om kurset var frivillig, tror jeg noen deltagere satt med følelsen at de måtte være med som ble en ekstra stressfaktor. En faktor som jeg tror var med på å forsterke denne følelsen var at workshoppen brukte klasserommet de benyttet til vanlig, slik at de som ikke ønsket å være med måtte flytte seg til et av fellesrommene, som kanskje ikke var egnet til det de egentlig jobbet med.

I forhold til min egen utvikling ble jeg utover i dramakurset tryggere på å holde workshop, dette førte blant annet til at jeg var mer spontan, improviserte mer og traff mer på intuisjonen. Etterhvert som min forståelse for deltagerne og deres situasjon økte, klarte jeg å benytte deres erfaringer og kunnskap bedre i dramakurset. Den egenskapen som har utviklet seg mest hos meg vil jeg si er

kommunikasjon som veileder for en gruppe mennesker. Det har både vært svært utfordrende og lærerikt å måtte forholde seg til internasjonale grupper. Jeg føler også jeg har blitt mer tålmodig og ydmyk i forhold til andre menneskers kunnskap, egenskaper og erfaringer. Før dramakurset kunne jeg være rask til å dømme mennesker og plassere folk i båser. Dramakurset har gitt meg en større forståelse for at alt ikke bare er sort hvitt.

I den siste workshopen i alle dramakurseene delte jeg ut et evalueringsskjema som omfattet hele dramakurset. Det var 31 deltagere som besvarte skjemaet.

Evalueringsskjema Dramakurset:

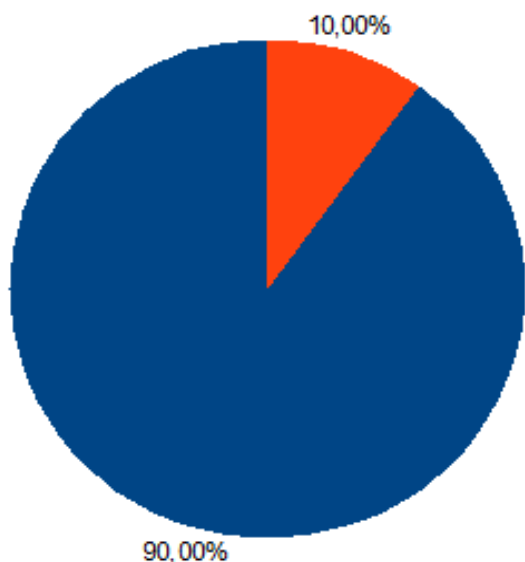
Kryss av i ruten som passer.	Særdeles bra	Meget bra	Bra	Tilfredsstillende	Dårlig	Kommentar
Hvordan svarte kurset til dine forventninger?	6	15	8	2	1	
Hvordan var kursets nytteverdi?	7	17	5	2	1	
Hva syns du om kursets oppbygning?	8	13	7	2	0	
Hva syns du om kursets varighet?	9	7	8	4	3	
Hva syns du om kursets innhold?	8	15	7	1	1	
Hva syns du om kursets gjennomføring?	10	11	8	3	0	
Hva syns du om kursets vanskelighets/utfordringsgrad?	5	10	13	3	0	
Hvordan ser du kursets relevans i forbindelse med jobbklubb?	6	14	9	2	1	
Hvordan var ditt utbytte av kurset?	8	11	10	1	1	
Hvordan var ditt aktivitetsnivå i timene?	4	9	12	5	2	
Hvordan er din opplevelse av kursholder?	16	12	3	0	1	
Hvordan var kursholders evne til å motivere og engasjere?	14	13	4	0	1	

Tabell: tilbakemeldinger fra alle gruppene samlet.

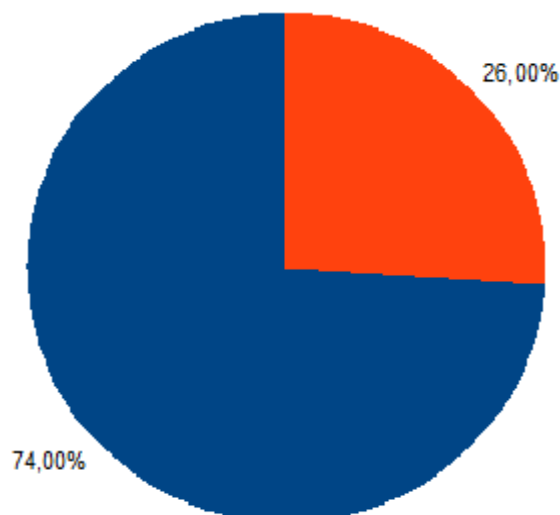
Den posten som fikk lavest uttelling er ens eget aktivitetsnivå i timene. På posten «Hva syns du om kurset varighet» var det fem kommentarer som gikk på at kurset skulle vært lengre. På den som

hadde svart at forventningene til kurset samsvarte dårlig med slik det var, var kommentaren «jeg forventet at det var kjedelig, men det var det ikke». Oppsummert virker det som deltagerne har sett nytteverdien av kurset, vært fornøyd med både gjennomføringen og meg som fasilitator.

Er dette et tilbud KI kompetanse bør fortsette med?



Føler du at dramakurset har en betydning for at du vil få jobb?



Blått er ja og rødt er nei.

Figur 3: Betydning for KI Kompetanse og betydning for jobb

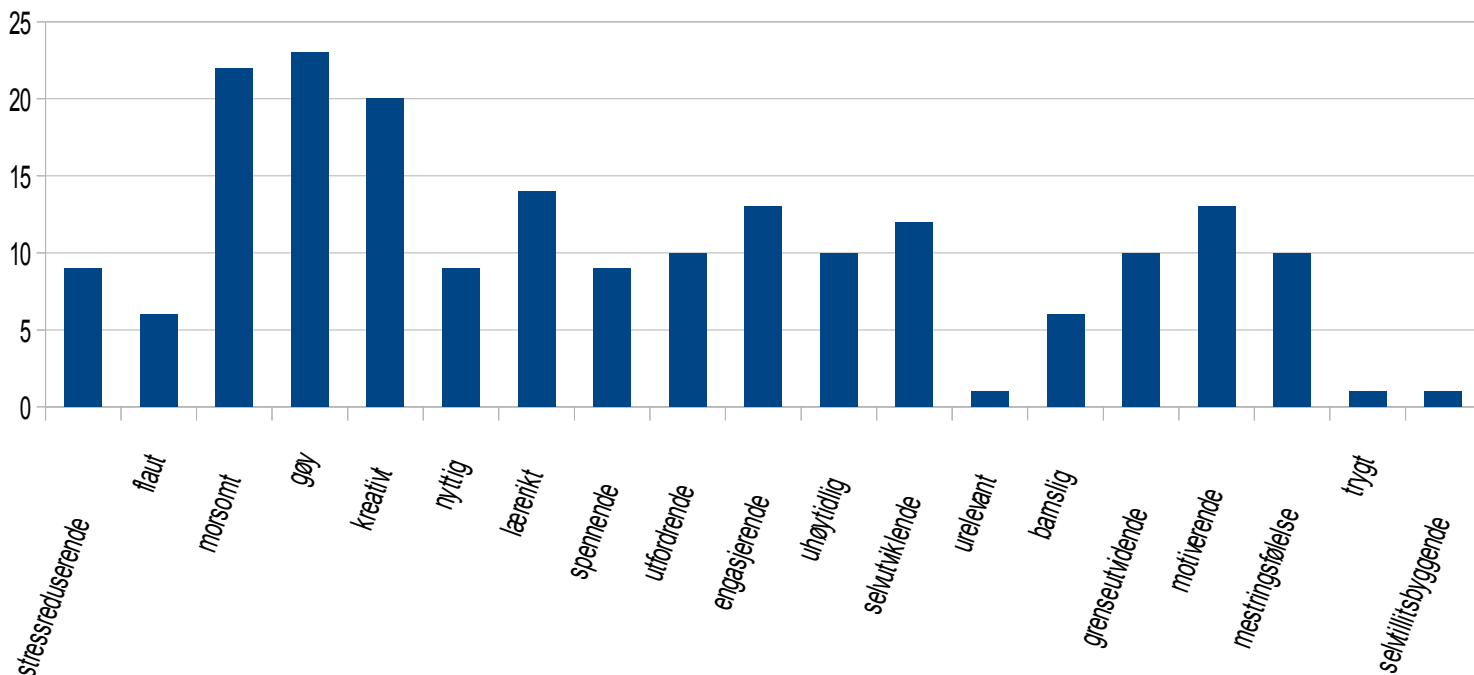
Det er hele 90 prosent som mener at dramakurset er et kurs KI Kompetanse bør fortsette med. Om dramakurset har betydning for at deltagerne ville få seg jobb var det 74 prosent som svarte ja. På kommentarfeltet hvorfor/hvorfor ikke under var det blant annet skrevet:

- Ja, på grunn av at vi lærte å kommunisere, samarbeide med hverandre og utviklet fantasien.
- Ja, har vært selvtillitsbyggende, noe jeg trenger som lang tid som sykemeldt.
- Nei, ser ikke sammenhengen mellom barnslig lek og en jobbsituasjon sorry... var ikke med på tredje og fjerde workshop pga sykdom og intervju, så dette gjelder nr 1, 2 og 5.
- Nei, lek har ingen relevans til den type jobb jeg søker.
- Ja, viktig å tørre slå seg løs, ha det gøy, stole på seg selv og andre. Ikke være redd for å si/gjøre noe galt. Gjør en dette, tør en ta sjansen på å søke og gi av seg selv i en jobbsøker-situasjon.

(Alle kommentarene ligger som vedlegg nummer 2).

Jeg ønsket også å se hvilke ord deltagerne selv ville knytte til workshoppene, for å få en bedre forståelse for hvilke egenskaper deltagerne selv føler de har utviklet og hvilke ord de vil knytte til workshoppene. Deltagerne fikk her mulighet til å ringe rundt ord jeg har foreslått. De kunne også komme med egne ord.

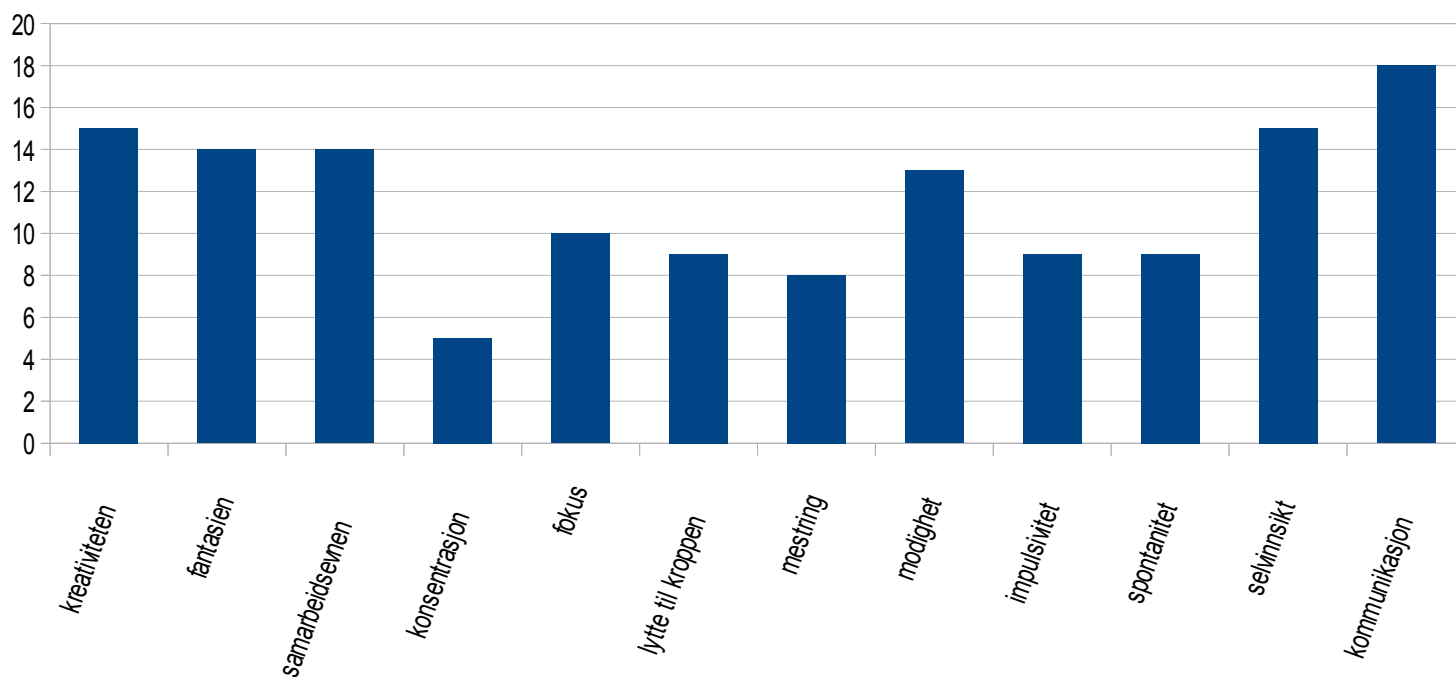
Ring rundt de ordene som passer for deg når det gjelder dramakurset.



Figur 4: Ordene som passet

Kommentar: Av totalt 31 evalueringsskjema. Trygt og selvtillitsbyggende var ord deltagerne selv kom med.

Ring rundt de egenskapene du føler du har utviklet gjennom dramakurset.



Figur 5: Egenskapene

Kommentar: av totalt 31 skjema.

I forhold til diagrammene viser det at deltagerne har utviklet flere av de evnene som jeg hadde mål om at de skulle utvikle. I forhold til ord som passet for dramakurset var det morsomt, gøy og kreativt som flest hadde ringet rundt. Det var kun en som hadde ringet rundt urelevant. På egenskaper er kommunikasjon klart høyest, mens konsentrasjon lavest. De andre egenskapene ligger jevnt på rundt ti personer som har ringet rundt.

Ved innlevering av skjema er det en hendelse jeg husker spesielt godt. Det var en deltager som ikke var av de mest aktive i timene. Han er ikke opprinnelig norsk, men har vært i Norge i flere år. Han gav meg skjemaet i hånda og så sa han takk for at jeg var med på å føre mennesker sammen, åpne for at man kan snakke, dele ting og gjøre ting sammen med andre mennesker. Det var første gang han har opplevd noe slikt i Norge. Takk for at jeg fikk mulighet til å dele med deg og gruppa og for at du er med på å skape et samhold som jeg vil ta med meg resten av livet. For meg var dette svært gledelig og overraskende å høre, og absolutt noe jeg tok med meg videre. I forhold til prosjektet kan man si at dette også var en øye-åpner for meg.

Tre måneder etter dramakurset sendte KI Kompetanse tekstmelding til deltagerne der de spurte om hvilket utbytte de hadde av dramakurset. Dessverre kom det inn få tilbakemeldinger. Det som kom var:

- Ja! supre oppgava :)
- Ja hadde nytte av den og Camilla er flink skuespiller. Likte det sosiale.
- Fornøyelse. Det vi gjorde uten tale, likte jeg best.
- Hei, jeg likte de fleste oppgavene hun gav oss, og de fikk meg til å tenke over forskjellige kvaliteter jeg har og bygge opp selvtillit.
- For mg gjorde d mest til at je tør by mer på mg selv og se potensiale i andre personer. Min favoritt var «pølse i brød».

For å sammenfatte resultatene vil jeg si at min observasjon, spørreskjemaene og tilbakemeldingene fra ansatte og deltagere stemmer overens med hverandre. Noe som styrker konklusjonen i min kunstpedagogiske undersøkelse der jeg har undersøkt hvordan drama kan være et positivt redskap for arbeidssøkere.

Drøfting av resultater

Som forsker har jeg benyttet ulike metoder for å innhente resultater på forskningen. Dette av flere grunner som blant annet å ha flere resultat-kilder som gjør at man kan sammenligne de ulike resultatene fra de ulike innsamlingsmetodene. Hvis disse stemmer overens har man en større tyngde bak en mulig konklusjon. Jeg ser både styrker og svakheter ved alle innsamlingsmetodene, som gjør at jeg ikke kan stole på resultatene fra en alene.

Ved observasjon kan ens egne tanker og ønsker føre til at observasjonen blir feil tolket. Under observasjon må man ta høyde for at man går glipp av situasjoner, som kunne vært relevant for forskningen. Som deltagende observatør kan man komme for tett på både deltagerne og gruppen. Dette kan føre til at man blir blind i forhold til hvordan man oppfatter resultatene. Generelt ved observasjon mener jeg det kreves god psykologi- og kommunikasjonforståelse, og en observatør som våger å være ærlig og stole på sin observasjon.

Det er utallige måter å lage et spørreskjema på. Kanskje har man glemt spørsmål som kunne vært relevante, eller unngått spørsmål som kan være sårende. I situasjoner der deltagerne har bygd opp et nært forhold til forskeren kan deltagerne svare 'trygt' for å unngå å såre forskeren. Selv om spørreskjemaet er anonymt, er dette variabler det er viktig å ha med og være klar over. Når det gjelder muntlig tilbakemeldinger vil det være en samtale som begge parter styrer. Man kan være med å styre samtalen i en retning man ønsker. Kritikkk kan være vanskelig å si til noen direkte. Man kan også ved mottagelse av kritikkk forsvare seg.

Jeg observerte at de fleste deltagerne (med unntak av ca sju personer), ble mer og mer med i øvelsene. Engasjementet økte. Det kan være flere årsaker til det. En kan være at de ble bedre kjent med hverandre, meg og den type workshop jeg hadde. Det kan også være at de fikk bedre selvtillit og følte at de mestret oppgavene, som etter hvert førte til at de turte å slippe seg mer løs. Jeg tror også trygghetsfølelsen rammene gav kan være en viktig faktor for det økende engasjementet. Jeg oppdaget også etter hvert at flere deltagere virket lettere til sinns, de lo mer og det var generelt mer mer glede i gruppene. Dette kan ha de samme årsaksfaktorene som punktet over, men også at jeg i workshoppene var bevisst på at deltagerne skulle ha det gøy. Jeg fjernet også det jeg mener er en stressfaktor, usikkerheten med å gjøre feil. Jeg poengterte flere ganger at i mine timer er ingenting feil. Dette tror jeg var med på å ta noe av presset av skuldrene til deltagerne, som førte at det for flere ble lettere å gjøre øvelsene uten å tenke på om man gjorde helt feil. Jeg mener også dette bidro til at deltagerne kunne slappe mer av og ha det gøy.

Ved flere anledninger var det nesten så jeg så at deltagerne fysisk slappet mer av i kroppen, skuldrene ble senket og de virket lettere og ledigere. Ofte da jeg kom ble jeg møtt med engasjement, glede og mange spørsmål om hva vi skulle gjøre i dag. De gangene jeg hadde flere grupper på huset merket jeg at hvis jeg skulle til en annen gruppe enn til den gruppen deltageren jeg møtte i gangen tilhørte, så var det et snev av skuffelse at jeg ikke skulle til dem. Dette var også noe jeg fikk bekreftet av flere ansatte ved KI Kompetanse da de ofte fikk spørsmål om når jeg kom tilbake og at de så fram til timene med meg. For meg så virket det som om workshoppene var et lite lyspunkt i hverdagen. Det var på en måte en liten time der man ikke fokuserte på CV, søknader, jobbintervju og livet som arbeidssøkende.

Utover i workshoppene var det også spennende å se hvordan deltagerne mer og mer koblet øvelsene til sin egen situasjon og relevante aspekt innenfor jobbsøking. For eksempel den siste workshopp

da jeg gav hver deltager en mandarin de skulle studere. Jeg samlet inn mandarinene og spredte de utover gulvet. Oppgaven var at deltagerne skulle finne igjen sin mandarin, noe som er overraskende enkelt. En av deltagerne sa etterpå at det var overraskende hvor små kjennetegn som skulle til for å skille seg ut, dette var noe hun kunne ta med seg videre i jobbsøking, jobbintervju og CV-skriving. Hun kunne være den av mange i stedet for en av mange.

Ser man på alle kommentarene på hvorfor dramakurset har betydning for at de vil få jobb, forstår man at deltagerne ikke kun har øvet på egenskapene, men de har forstått og reflektert over hvorfor og hvordan det har betydning for å få jobb. På grunn av denne refleksjonen tror jeg også deltagerne vil være i stand til å aktivt benytte egenskaper og håndtering av egenskaper i en jobbintervjusituasjon.

Som forsker var det vanskelig å utvikle spørreskjemaet. Det var noen av svarene jeg som menneske var svært nervøs for. Spesielt gjaldt dette de to siste spørsmålene i skjemaet, som går rett på meg som fasilitator og menneske. Her kom den reflekterende praktiker veldig til nytte. Det er viktig at ulike oppfatninger får komme frem, også tilbakemeldinger som kan være ubehagelige og bringe frem negative følelser for praktikerens selv eller andre. En godt gjennomført prosess blir satt foran personlig framgang (Molander, 1996, s. 151).

Siden jeg har benyttet meg av flere resultat-kilder som samsvarer er det lettere å komme med en konklusjon med større validitet og sikkerhet. Det er viktig at dramakurset sees i forhold til jobbklubb, KI Kompetanse og NAV. Jeg var ikke involvert i jobbklubb, så hva deltagerne lærte der vet jeg lite om, kun det jeg har blitt fortalt av de ansatte i KI Kompetanse. Hvordan prosessen er i NAV har jeg ingen kjennskap i. For meg er det viktig å ha bevissthet om konteksten dramakurset har vært en del av.

Erfaringen etter dramakurset har bevisstgjort meg i forhold til hvor viktig dramakunnskapen har vært. Det er viktig å forstå redskapet man arbeider med og hvordan man bruker det. En snekker kan ikke bygge et hus uten å vite hvordan redskapet fungerer heller. Dette gjelder også for dramaarbeid. Drama er et mektig redskap og kan ved rett bruk benyttes til noe positivt for de som deltar, men man må være klar over at det kan benyttes negativt. Man kan for eksempel presse deltagerne slik at de heller låser seg, man kan legge mer press på deltagerne som fører til mer stress, i stedet for å bygge selvtilliten og mestringfølelsen opp kan man trekke den ned.

Resultatene i dette forskningsprosjektet har kommet av en forsker som kjenner faget og har praktisk erfaring. Underveis har jeg hatt en kyndig veileder i Ellen Foyn Bruun som jeg har kunnet snakke med underveis i prosjektet. Jeg har hatt en trygghet i ansatte ved KI Kompetanse, der noen også har erfaring med dramafaget. Jeg har innhentet informasjon på ulike måter som har ført fram til de samme resultatene. Selv om jeg har vært nært prosjektet og hatt store forhåpninger, føler jeg at jeg har klart å se det med kritiske øyne og stille de vanskelige spørsmålene, der svarene kunne såre meg som person.

Konklusjon

Resultatene viser at drama kan være et redskap for arbeidssøkere fordi man får trent på egenskaper som er viktige i en jobbsøkerprosess, samt økt selvtillit og mestringsfølelse.

Dramakursets resultater viser at flere av deltagerne økte selvtilliten og mestringsfølelsen. Flere fikk tilbake gleden og humoren, slik at de fikk økt grad av positive følelser. Som vi har sett kan det å være arbeidssøker føre til stress. Det er knyttet en rekke helseproblemer i forhold til stress, som blant annet somatiske lidelser, anspenhet, depresjon og muskelsmerter. I løpet av dramakurset lærte deltagerne redskaper som kunne benyttes som stressreducerende. I forhold til statusøvelser utviklet deltagerne teknikker på hvordan de kunne benytte kroppen til å påvirke følelsene sine.

Kommunikasjon er et viktig stikkord som arbeidssøker, man kommuniserer skriftlig i jobbsøknader og CV, i jobbintervju kommuniserer man både med kroppsspråk og tale. I dramakurset fikk deltagerne redskaper angående alle tre kommunikasjons måtene. Ved jobbsøknad og CV, lærte de redskapet med å finne ord de kunne bygge søknad og CV rundt. De fikk også bevissthet om at det handler ikke om å være en av mange, men den av mange. Vi gikk ikke videre på hvordan man kunne skille seg ut, noe jeg ville gjort hvis jeg skulle hatt et nytt kurs. I forhold til kroppsspråk arbeidet vi en del med redskaper i forhold til å tolke andres kroppsspråk, være bevisst eget kroppsspråk og hvordan tilpasse sitt kroppsspråk til andre mennesker. God kommunikasjon og godt kroppsspråk er viktige faktorer i et jobbintervju.

Deltagerne utviklet en rekke egenskaper (samarbeid, konsentrasjon, fokus, kroppsspråk, status, fantasi, mestring, ha det gøy, selvtillit, sansene, fysiske jeg, kommunikasjon, tale, intellekt og følelser) som er egenskaper og deler av personligheten som er relevant i en jobbsøkerprosess. Det

som er den viktigste egenskapen deltagerne utvikler var å by på seg selv. Byr man ikke på seg selv er det mindre sannsynlighet for at man vil få jobb. Deltagerne har ikke kun utviklet egenskaper, men de har også lært å håndtere egenskapene og bruke dem i reelle situasjoner.

Som fasilitator har jeg økt min forståelse for kommunikasjon, blitt mer intuitiv, forbedret min evne for refleksjon før, under og etter praksis. Jeg har fått en større forståelse for hvilke prosesser som skjer ved slik bruk av drama i tillegg til at jeg oppdager og gjenkjenner dem tidligere.

Noe denne undersøkelsen mangler er en oversikt over hvor mange av deltagerne som har fått jobb etter jobbklubben med dramakurset. Hadde man hatt denne oversikten burde man også sammenlignet den med hvor mange som fikk jobb etter jobbklubber uten dramakurs.

Skulle jeg laget et lignende kurs idag ville jeg benyttet flere redskaper i form av ting, sånn som stoff, hatter, klær og andre gjenstander. Disse gjenstandene mener jeg ville hjulpet meg til å benytte fiksjonsrolle i større grad. Jeg oppdaget at det å late som om var utfordrende for de fleste. Jeg ville også benyttet innspillene fra deltagerne i større grad og gått dypere i enkelte av øvelsene. Dramakurset viste seg å ha for stort sprang i forhold til utfordring mellom workshop tre og workshop fire. Å gå fra at alle deltagerne hele tiden deltok til at noen plutselig kun skulle være tilskuere viste seg å være for krevende. Dette er et sprang jeg ved et fremtidig kurs vil tette igjen og heller gradvis bygge opp.

I forhold til videre forskning kunne man laget dramakurs med ulike mål og fremgangsmåter. Man kunne for eksempel knytt det mer direkte til situasjonen de er i, som improvisert ulike intervjusituasjoner. Man kunne også startet med blanke ark der arbeidssøkende selv kommer med egenskaper de mener er viktige og ønsker å trene opp. Noe jeg selv ikke fikk muligheten til ved denne undersøkelsen, men som jeg kunne tenkt meg er å følge opp deltagerne for eksempel et år etterpå for å se hvordan det har gått med dem og hvilken betydning dramakurset har hatt. En annen stor problematikk innenfor arbeidslivet er sykemeldinger. Å ha dramakurs for bedrifter med mål om å redusere sykefraværet mener jeg kan være svært interessant forskning.

Oppsummering

Forskningen har blitt plassert innenfor rammen av tre ulike felt: anvendt drama, dramapedagogikk og dramaterapi. Gjennomføringen har vært tre i utgangspunktet like dramakurs, som ikke har blitt

identiske på grunn av blant annet rommene, kurslederen, deltagerne og meg selv. Det har vært en workshop på en og en halv time en gang i uken, over fem uker. I utførelsen av den kunstpedagogiske undersøkelsen har jeg benyttet meg av case study og reflekterende praktiker. Case study som metode ser på det spesielle og kompleksiteten i en bestemt case. I mitt tilfelle hvordan man kan benytte drama som redskap opp mot arbeidssøkere. Reflekterende praktiker er en metode benyttet for å trå litt utenfor eget prosjekt og reflektere over prosjektet før, under og etter i prosessen.

Resultatene viser at de fleste deltagerne har sett nytten av dramakurset og mener at det har en betydning for at de vil få jobb. Deltagerne har i løpet av kurset utviklet flere egenskaper som er relevante i en jobbsøkerprosess som blant annet kommunikasjon, selvtillit, mestring, samarbeid og fantasi. For noen få av deltagerne opplevdes dramakurset som et ekstra moment, som ble negativt i en allerede hektisk hverdag.

Ved å holde øvelsene så åpne som mulig innad i øvelsens rammer har deltagerne vært med på å prege øvelsene i forhold til egne ønsker og behov. Dette førte til at deltagerne fikk et eierskap til prosessen og klarte å knytte øvelsene til eget liv og egen situasjon. Ved at deltagerne selv knyttet øvelsene kontra at jeg fortalte mine mål kom det fram egenskaper og tanker jeg aldri hadde tenkt. Deltagerne bygget også på hverandres ideer, som førte til større refleksjon rundt øvelsene.

Ser man på alle kommentarene på hvorfor dramakurset har betydning for at de vil få jobb, forstår man at deltagerne ikke kun har øvet på egenskapene, men de har forstått og reflektert over hvorfor og hvordan det har betydning for å få jobb. Deltagerne har utviklet egenskapene sine i tillegg til at de har lært redskaper for å håndtere og bruke egenskapene.

På grunn av at resultatene i de ulike innsamlingsmetodene samsvarer står konklusjonen i forskningen sterkere. Konklusjonen i forhold til problemstillingen viser at drama kan benyttes som et redskap for arbeidssøkere i og med at man får praktisk trening av viktige egenskaper knyttet til jobbsøking, innenfor trygge rammer.

Kildeliste

- Arbeidsdepartementet (2011) *Arbeidsledighet*. Tilgjengelig fra:
http://www.regjeringen.no/nb/dep/ad/tema/arbeidsmarkedspolitik/arbeid_og_ledighet/arbeidsledighet-2.html?id=86893 [Hentet: 30.03.2013]
- Bacon, J. (2006) "The Feeling of the Experience: a methodology for performance ethnography." i
Ackroyd, J. (red.) *Research methodologies for Drama Education*. USA: Trentham Books
- Balme, C. H. (2008) *The cambridge itroduction to Theatre Studies*. UK: Cambridge university press
- Brown, M. Y. (1993) *Growing whole: self-realization on an endangered planet*. Center City, Minn.: Hazelden.
- Bruun, E. F. (2012) *Dramatherapy with homeless clients: the necessary theatre*. *Dramatherapy*, 34:3
- Braanaas, N. (1999) *Dramapedagogisk historie og teori*. Trondheim: Tapir akademiske forlag
- Braanaas, N. (2008) *Dramapedagogisk historie og teori*. Trondheim: Tapir akademiske forlag
- Cappelen Damm (2011) *Arbeidsliv*. Tilgjengelig fra:
<http://radardigital.cappelendamm.no/c479721/sammendrag/vis.html?tid=502834> [Hentet: 30.03.2013]
- Grenness, T. M. (2003) *Ledighet gir gir god tid til mørke tanker*. Tilgjengelig fra:
<http://www.dagbladet.no/kultur/2003/10/25/381785.html> [Hentet: 30.03.2013]
- Heathcote, D. (2009) "Drama as a process for change." i Prentki, T og Preston, S. (red.) *The applied theatre reader*. New York: Routledge
- Jennings, S. (1992) *Dramaterapi med familier, grupper og enkeltpersoner*, København, Hans Reitzels Forlag – (166 s.)
- Johnston, C. (2005) *Making theatre from everyday life*. London: Nick Hern Books
- Langley, D. (2006) *An Introduction to Dramatherapy*, London, SAGE publications – s. 1-35, (35 s.)
- Moan, A. et.al. (2007) *Livsløp og velferd sosialkunnskap*. Tilgjengelig fra: www.google.no/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&sqi=2&ved=0CDwQFjAD&url=http%3A%2F%2Flivslopogvelferd.cappelendamm.no%2Fbinfil%2Fdownload.php%3Fdid%3D40640&ei=zg9WUd6pDMvT4QT544CwDg&usq=AFQjCNExxj-0UvrcgUCNNIMz9s6pbKBIUg&sig2=PrsZn5tkPf9ptJ1bfvf7pg [Hentet: 30.03.2013]
- Molander, B. (1996) *Kunnskap I handling*. Göteborg: Daidalos
- NAV (2013) *Jobbklubb*. Tilgjengelig fra: <http://www.nav.no/Arbeid/Arbeidsrettede+tiltak/Jobbklubb> [Hentet: 15.03.2013]
- Neelands, J. (2006) "Re-imagining the Reflective Practitioner: towards a philosophy of critical praxis." i Ackroyd, J. (red.) *Research methodologies for Drama Education*. USA: Trentham

Books

Nicholson, H. (2005) *Applied drama the gift of theatre*. London: Palgrave macmillan

Nylenna, M. (2013) *Arbeidsledighet og helse*. Tilgjengelig fra:

http://snl.no/sml_artikkel/arbeidsledighet_og_helse [Hentet: 30.03.2013]

O'Toole, J. (2006) *Doing Drama Research Stepping into enquiry in drama, theatre and education*.

Australia: A Drama Australia publication.

Prentki, T. (2009) "Introduction to intervention." i Prentki, T og Preston, S. (red.) *The applied theatre reader*. New York: Routledge

Prentki, T. og Preston, S. (2009) *The applied theatre reader*. New York: Routledge

Rasmussen, B. (1990) *Kunst og terapi eller dilettanteri*. i Drama – nordisk dramapedagogisk tidsskrift.

Spjelkevik, Maiken (2013) Upublisert intervju med Camilla Drege Størseth 15. April 2013

Statistisk sentralbyrå (2013) *Registrerte arbeidsledige, 2012, årsgjennomsnitt*. Tilgjengelig fra:

<http://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/statistikker/regledig/aar/2013-02-26> [Hentet: 30.03.2013]

Taylor, P. (1996) *Researching Drama and Arts Education*. Great Britain: Falmer Press

The British Association of Dramatherapists (2005) *Code of Practice*. Tilgjengelig fra:

<http://www.badth.org.uk/downloads/information/Code%20of%20Practice%20May%202008.pdf> [Hentet: 26.04.2013].

Vargiu, J. (1977) *Psychosynthesis Workbook*. Tilgjengelig fra:

<http://www.psykosyntese.net/fileadmin/red/artikler/Arbeidsbokdp.pdf> [Hentet: 28.04.2013]

Way, B. (1973) *Utvikling gjennom drama*. Oslo: Gyldendal

Whitmore, D. (2004) *Psychosynthesis counselling in action*. London: Sage Publications.

