

Å fasilitere omsorg: i lys av etisk og estetisk bevissthet



Karoline Dalby
Master i estetiske fag
Drama og teaterkommunikasjon
Fakultet for kunst og design
April 2019

Sammendrag:

I masteroppgaven ønsker jeg gjennom refleksjon å forstå egen og andre medarbeidernes fasilitering av omsorg i lys av etiske og estetisk bevissthet. Feltarbeidet finner sted på Fontenehuset. Jeg viser til estetiske aspektene i omsorgsutøvelsene gjennom ulike teoretikere og praktikers perspektiver på anvendt drama. Den hermeneutiske sirkelen utgjør vitenskapsteoretisk forståelseshorisont i møte med empiri. Teorien omfatter perspektiver på demokratiske prosesser i et sosialt rom, og hvordan maktutøvelse spiller en viktig faktor i ens bevisstgjøring. Det ligger også en forståelse av omsorg i en fasilitators arbeid, ut ifra teorier om fasilitators ansvar i relasjonelle møter. Forumteater som metode og dets fagtradisjon løftes frem innenfor en slik forståelse. Andre metodiske tilnærminger er deltakende observasjon, og beskrivelsen av erfaringer gjennom feltnotater.

Undersøkelsen viser til en omsorgsforståelse som bærer preg av et levd liv. Respekt handler om å se igjen. «Vi kan gjenoppdage våre egne omgivelser /../, oss selv og de andre. Vi kan innse at vi ikke ser så godt» (Skårderud, 2019). Med denne erkjennelsen har jeg erfart fasilitering av omsorg som en bevisstgjørende reise inn og ut av ulike refleksjonsrom. Jeg sitter igjen med flere spørsmål enn svar, og ser på ydmykhet tilbake på menneskemøtene og hverdagsdramaene fra feltarbeidet. I medarbeiderens etiske ansvar ligger det en mulighet til å skape og omforme sin egen rolle ut fra en estetisk omsorgsforståelse.

Abstract:

In the Master's thesis, I want to understand, through reflection, my own and other employees' participation in Fontenehuset in light of ethical and aesthetic awareness. I refer to the aesthetic aspects of caring through various theorists and practitioners' perspectives on applied drama. They play a central role in the understanding of the field the survey takes place. I use hermeneutics as a way of understanding the process of reflection upon my experiences in the field work. The aspects highlighted deal with ethical and aesthetic behaviors in a global perspective. The theory includes perspectives on democratic processes in a social space. There is also an understanding of care in a facilitator's work, based on perspectives of the facilitator's responsibility. Forum theater as a method and its traditions are highlighted within such an understanding. Other methodological approaches are field observations through the role of participating observer and field notes.

This thesis refers to an understanding of care that carries the mark of a lived life. Respect is about seeing again (Skårderud, 2019). With this recognition, I have experienced facilitating care as a conscious journey in and out of different rooms of reflection. I'm left with more questions than answers as I reflect upon human meetings that have played out at Fontenehuset. In understanding the role of "medarbeideren" and its facilitation of care, I have discovered its ethical and aesthetical relational responsibility.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	6
1.1. <i>Problemstilling</i>	6
1.2. <i>Fontenehuset</i>	7
1.3. <i>Psykiske helseutfordringer</i>	9
2. Vitenskapsteoretisk forståelseshorisont	11
2.1. <i>Den hermeneutiske sirkelen</i>	11
2.1.1. <i>Abduktiv undersøkelse</i>	12
3. Forskningsmetode	14
3.1. <i>Aksjonsforskning</i>	14
3.1.1. <i>Emansipatorisk forskning</i>	15
3.2. <i>Feltarbeid</i>	16
3.2.1. <i>Adgang til feltet</i>	16
3.2.2. <i>Etiske hensyn</i>	16
3.3. <i>Datagenereringsmetoder</i>	17
3.3.1. <i>Deltakende observasjon</i>	18
3.3.2. <i>Feltnotater</i>	18
3.3.3. <i>Workshop: planlegging og dokumentering</i>	19
3.3.4. <i>Loggbok til aktørene</i>	21
3.3.5. <i>Kategorisering av data i analysen</i>	21
4. Teoretiske perspektiver	22
4.1. <i>Anvendt drama</i>	22
4.1.1. <i>Drama innenfor en helsekontekst</i>	23
4.2. <i>Profesjonell omsorg</i>	24
4.2.1. <i>Det estetiske perspektivet</i>	25
4.2.2. <i>Det skapende blikket</i>	26
4.2.3. <i>Den etiske fordring</i>	27
4.3. <i>Sosialkonstruktivistisk læringssyn</i>	28
4.3.1. <i>Håpets pedagogikk</i>	29
4.3.2. <i>Theatre for living</i>	30
4.4. <i>Perspektiv på deltakelse</i>	31
4.4.1. <i>Demokratisk perspektiv</i>	31
4.4.2. <i>Demokratisk arena for medskapning</i>	32
4.4.3. <i>Fasilitatoren som deltager</i>	33
4.4.4. <i>En aktiv betrakter</i>	33
5. Analyse	35
5.1. <i>Egen kompetanseheving</i>	36
5.1.1. <i>Co-creativity</i>	36
5.1.2. <i>Tverrfaglig dialog</i>	36
5.1.3. <i>Felles og individuell identitet</i>	37
5.2. <i>Workshop</i>	38
5.2.1. <i>Etisk og estetisk bevissthet</i>	39
5.3. <i>Et sanselig refleksjonsrom</i>	41
5.4. <i>Medarbeiderrollen</i>	42

5.4.1.	Et dramaturgisk skjønn.....	44
5.4.2.	Kulturmøter	45
5.4.3.	En verdighetsfremmende/krenkende konfrontasjon.....	50
5.4.4.	Fortellingen som berørte.....	54
5.4.5.	Avstand og nærhet	56
6.	Oppsummering.....	60
7.	Litteratur.....	63
8.	Vedlegg	67
8.1.	<i>Vedlegg 1:</i>	67
8.2.	<i>Vedlegg 2:</i>	72

1. Innledning

Denne masteroppgaven er en undersøkelse av omsorg sett i lys av etisk og estetisk bevissthet, der jeg har brukt bildeteater som utgangspunkt for å skape refleksjon rundt medarbeiderrollen på Fontenehuset¹. Størstedelen av masterprosjektet innebærer inngangen og forståelsen av min rolle som medarbeider på Fontenehuset. Denne rollen ses i lys av fasilitators blikk på omsorg i lys av estetisk og etisk bevissthet. Jeg løfter frem aspekter som jeg, gjennom masterarbeidet, har erfart som utfordrende og utviklende. Masterprosjektet og oppgaven er i interaksjon med dialogbaserte teorier, og kan med det åpne opp for en større forståelse for livet på Fontenehuset. Det iscenesatte blikket fremhever betydningen av hverdagssituasjonens damaturgi (Schechner, 1988; Østern, 2014). Jeg vil utdype nærmere vekselvirkningen mellom teori og empiri ut ifra den hermeneutikk som teoretisk utgangspunkt.

1.1. Problemstilling

Gjennom denne masteroppgaven undersøker jeg *ulike måter å fasilitere omsorg på i et Fontenehus i lys av en etisk og estetisk bevissthet*. Jeg bruker Prendergast og Saxton (2013) definisjon av fasilitatoren, som stammer fra anvendt teater:

An applied drama facilitator should be the kind of person who enjoys people, is comfortable in new situations, can tolerate lots of change, can improvise in the moment as a response to change, is a deep listener, a curious questioner and is able to "de-centre"; in other words, to see the work as about coming from the participants rather than from him/herself (Prendergast & Saxton, 2013, s. 5).

Med disse refleksjoner ønsker jeg å utforske egen erfaring og evne til å fasilitere omsorg. I den forbindelse er det naturlig å vise til utgangspunktet for denne undersøkelsen. Det springer ut fra min erfaring som assistent innenfor ulike omsorgsinstitusjoner. Størstedelen av erfaringen kommer fra refleksjoner i rollen som assistent på et omsorgssenter for eldre. Der arbeidet jeg med å tilrettelegge for gode dager for den enkelte beboer. Det dukket opp mange etiske dilemmaer i løpet av en dag, som jeg ikke fikk tid og mulighet til å reflektere over. Jeg så med det et behov for en større bevisstgjøring rundt refleksjonsverktøy i helsesektoren.

¹ Fontenehuset er anonymisert av hensyn til brukerne av huset og deres personvernrettigheter.

For å skape en større bevissthet rundt omsorg innenfor et anvendt teaterperspektiv, vil jeg se nærmere på scener fra hverdagen på Fontenehuset. Disse scenarioene ses lys av iscenesatte og helsefaglige perspektiver på omsorg (R. G. Gjærum & Kinn, 2016; Martinsen & Eriksson, 1996; Samuelsen, 2006; Schechner, 1988).

1.2. Fontenehuset

Fontenehuset er et arbeidsfellesskap for mennesker med psykiske helseutfordringer. Intensjonen med et slikt fellesskap er å gi «/./ støtte til bedringsprosesser, og mobiliserer egne krefter og ressurser til å gjenoppta skole, arbeid, opplæring eller studier» (Fontenehuset, 2019). Deres perspektiv på rehabilitering er fundert i Fontenehusmodellen, som er en «/./ internasjonal evidensbasert modell for arbeidsrettet rehabilitering» (Fontenehuset, 2019). Fontenehusmodellen er utarbeidet for å bidra til rehabilitering og for å fremme empowerment hos mennesker med psykiske helseutfordringer. Empowerment defineres som evnen til å mobilisere kraft nok som kan forsterke ens selvtillit.² Huset representerer et sett med retningslinjer som er tuftet på verdiene «frivillighet, relasjoner og likeverd» (Fontenehuset, 2018). Retningslinjene er fattet i konsensus i «/./ det verdensomspennende fellesskapet av fontenehus» (Fontenehus, 2018). Fontenehusmodellen «/./ fungerer som et rettighetsdokument for medlemmer og etisk veiledning for medarbeideren, leder og styret» (Fontenehuset, 2018). Med slike verdier ønsker Fontenehuset å bygge et arbeidsfellesskap som fremmer mestring innenfor støttende relasjoner. Retningslinjene er i likhet med anvendt teaterpraksis, tuftet på grunnverdier som likeverd og relasjoner.

En likeverdig relasjon mellom medlem og medarbeider gir grobunn for håp og tillit (Martinsen & Eriksson, 1996). Deres forståelse av rehabiliteringen springer ut fra menneskets identitet som relasjonelt. Et grunnleggende menneskelig behov omhandler det å kunne føle seg til nytte. Derfor er rehabiliteringsperspektivet og arbeid nært knyttet til hverandre. I en beskrivelse av grunnlaget for Fontenehusets opprinnelse, viser jeg til en fortelling:

Det hele begynte i New York i 1948. Tidligere pasienter ved Rockland Hospital gikk sammen og grunnla det første Fontenehus i verden. De befant seg i et vakuum etter at de ble utskrevet fra lengre behandlingsopphold. De hadde kjent på kroppen hvor vanskelig det var å klare seg på egen hånd etter utskrivningen. Negative holdninger til psykisk sykdom gjorde at mange verken fikk bolig eller jobb. Nå ville de hjelpe seg selv og hverandre. I bakgården som ble tatt i bruk, befant det seg en fontene. Derav navnet Fountain House (Fontenehuset, 2018).

² VSR= Verdsetting av sosial rolle, <http://kurs.helsekompetanse.no/inkludering/18732>

Historien inneholder de viktigste prinsippene for intensjonen med Fontenehuset. Slik jeg leser og fortolker historien, symboliserer fontenen i bakgården overgangen fra rollen som «den syke» til rollen innenfor et liminalt stadium, der en kan redefinere og omskape seg selv (Brodzinski, 2010; Santos, 2018). Fontenehuset er brobyggende for mennesker med psykiske helseutfordringer. Fontenehusene har som målsetting å unngå sykehusinnleggelse, og gi mennesker muligheten til å «./../ tilegne seg sosiale, økonomiske, utdanningsmessige og yrkesrettede mål» (Fontenehuset, 2018). Samtidig som det er en stor bredde innen kategorien «psykiske helseutfordringer», er det også en stor variasjon i den enkeltes motiv for medlemskap ved Fontenehuset. Det er en blanding mellom de som ønsker selvrealisering og de som motiveres av uegennytte, i arbeidet for et felles inkluderende samfunn (Wollebæk, Sætrang & Fladmoe, 2015). Det er også et hus som må holdes i drift, rent økonomisk. Ansvarliggjøringen av hverandre i driften av fontenehuset utgjør en viktig del av relasjonsbyggingen mellom medarbeider og medlem:

Ansvaret for driften av fontenehuset ligger hos medlemmer og medarbeidere, og i siste instans hos daglig leder. Sentralt i dette ansvaret ligger det at medlemmer og medarbeidere engasjerer seg i alle deler av driften (Fontenehuset, 2018)

Rolleforståelsen baserer seg på medarbeideren som en likeverdig part i møtet med den andre. Det er gjennom samspillet og relasjonene at Fontenehuset trer frem. Et likestilt forhold åpner opp for en gjennomsiktighet i form av åpne prosesser. Et eksempel på dette er at medlemmene involveres i tilsetting av nye medarbeidere og omvisning på huset:

Medlemmer har mulighet til å delta i alt arbeid på fontenehuset, inkludert administrasjon, forskning, medlemsinntak og introduksjon, reach out, ansettelse, opplæring og evaluering av medarbeidere, PR-arbeid, fremming av Fontenehusmodellen samt evaluering av fontenehusets effektivitet. (Fontenehuset, 2018)

Denne verdsettingen av medlemmenes sosiale rolle og ansvar i huset er i utgangspunktet basert på frivillighet. En verdsetting av ens sosiale rolle i samfunnet burde fremheves som et viktig aspekt i utviklingen av demokratiet. Fontenehusets virksomhet kan ses på en måte å «./../ hjelpe personer som står i fare for å bli devaluert til å oppnå roller som er kulturelt verdsatt i samfunnet» (Helsekompetanse). Bevisstgjøringen om menneskers sosiale roller skjer gjennom kategoriseringen i språk og terminologi. Fontenehusets verdigrunnlag baserer seg på forståelsen av mennesker som likeverdige. En motsats til denne forståelsen kan være å skape fortellinger om «den Andre» ved å definere ut fra deres ulikheter fra oss.

Rolleforståelsen om et «oss» og et «dem» kan fort føre til et større skille og stereotyper (Gran referert i R. G. Gjørum, 2017, s. 149-150). Kategorisering gjennom diagnoseforståelsen kan oppleves stigmatiserende og undertrykkende. Innenfor et helseperspektiv har vi ofte forståelsen av «den syke» som kommer fra en institusjonalisert rolleforståelse (Parsons, 1964, s. 274). Denne forståelsen påvirker også ens relasjoner til seg selv i omverdenen. Ordet ”marginal” kan i følge Aure og Gjørum (2015) føre til en reproduksjon ut i fra en bestemt kulturforståelse og til en opprettholdelse av et ”oss” og et ”dem”. Bevissthet om andres opplevelse av marginalitet i samfunnet, kan skape et større rom inni oss selv til å møte «den andre» med større forståelse i form av raushet. Vi må forstå vår posisjonering i samfunnet og det politiske spillet vi tar del i med våre holdninger i forhold til ”den Andre”. Vi kan ofte ha behov for å strukturere verden for å forstå den gjennom kategorisering. Parsons (1964) viser til hvordan vi lager nye konsepter av verden vi lever i ved å fremheve konseptene rundt helse og sykdom som en del av en institusjonell struktur i samfunnet. Det er derfor nærliggende å undersøke målgruppen for Fontenehuset, og hva som ligger i forståelsen av «psykiske helseutfordringer» (Fontenehuset, 2018). Jeg vil med et rehabiliteringsperspektiv gå nærmere inn på sammenhengen mellom psykisk helse og arbeid.

1.3. Psykiske helseutfordringer

En god psykisk helse fremmer trivsel og opplevelse av mening, og skaper mestringsopplevelser ved at mennesker bidrar til samfunnet rundt seg (Helsedirektoratet, 2018). «Mennesker med *psykiske helseutfordringer*» (Fontenehuset, 2018) omfatter en mangfoldig medlemsgruppe. «Psykiske helseproblemer brukes ofte som en fellesbetegnelse for plager og symptomer som påvirker tanker, følelser, atferd, væremåte og omgang med andre uavhengig av diagnose» (Helsedirektoratet, 2018). Mentale utfordringer kan påvirke vår relasjon med våre nærmeste og for eksempel i jobbsituasjonen, som kan føre til isolasjon når en ikke opplever mestring innenfor disse arenaene. Arbeid kan være en god kilde til rehabilitering av psykiske helseutfordringer, nettopp på grunn av at det ligger muligheter til «mestring, sosial utfoldelse og erfaringsdeling» (Helsedirektoratet, 2018). Dette bygger opp under et relasjonelt perspektiv på helse. Ut ifra Meads (1934) forståelse av selvet, utgjør dens relasjoner med omverdenen en viktig faktor i opplevelsen av ens identitet. I følge en undersøkelse gjort av TNS Gallup hevder 96 % at arbeid er viktig for psykisk helse (Helsedirektoratet, 2018). I dag er det 30% som er uføretrygdet på grunn av psykiske lidelser.

Ens mentale helse påvirker ens opplevelse av «././ trivsel, daglige gjøremål og samvær med andre» (Helsedirektoratet, 2018). Derfor er det viktig å skape fellesskapsarenaer med fokus på å bygge broer istedenfor murer. Fontenehuset bruker inkluderende metoder for å bryte ned stigma rundt psykisk helse. Brobygging er også sentralt i evnen til å forstå seg selv i møte med andres forståelser. Ønsket om å forstå, og oppfatning av hvordan forståelse kan bli til, utdypes gjennom beskrivelsen av den hermeneutiske sirkelen. Brobygging kan også forstås som en horisontsammensmeltning, som skjer i møtet mellom menneskers forståelse av seg selv og den andre.

2. Vitenskapsteoretisk forståelseshorisont

Med en vitenskapsteoretisk forståelseshorisont posisjonerer jeg meg innenfor feltet anvendt drama. Dette feltet defineres ut fra en prosessorientert tilnærming til menneskelig skapende væren. Deltakerbevisstheten er i stor grad påvirket av tanken om «arbeidet som noe som kommer fra dem selv» (Prendergast & Saxton, 2013, s. 1). Med en fasilitators blikk på deltakelse er jeg medskapende i prosessen med å anskaffe data. Jeg er selv deltaker som medarbeider på Fontenehuset. Opplevelsen av stedet og dets meningsinnhold er sentral når en skal se nærmere på det hverdagslige dramaet (Schechner, 1988; Brodzinski, 2010). Jeg vil gjennom bruken av hermeneutiske prinsipper åpne opp for en kategorisering som springer ut fra praksis. Jeg er i dialog med feltet gjennom teori og erfaringer. Disse blir fortolket og kategorisert i en prosessuell reise mellom ulike forståelseshorisonter. Analyseredskaper og metoder beskriver og systematiserer opplevelsene og tolkningene, slik at en kan oppnå en dypere forståelse av observasjonene og årsaken bak dem (Pripp, 2016).

I denne oppgaven har jeg brukt hermeneutikk som vitenskapsteoretisk forståelseshorisont i undersøkelsen av fasilitering av omsorg. Et av kjennetegnene ved en kvalitativ studie er at den fremhever menneskets opplevelser og tolkning. Kjernen i anvendt dramaarbeid består av relasjonelle møter med deltakende individer. (Prendergast & Saxton, 2013). I arbeidet med å forstå relasjonelle hendelser som utspiller seg, oppstår det møtepunkt mellom subjekt og verden (Johannson, 2016; Pripp, 2016). Det er vesentlig å nevne teoretikeren, Hans Georg Gadamer, i beskrivelsen av hermeneutiske prinsipper som utgangspunkt for forståelse (Krogh, Theil, Iversen, Reinton & Egeland, 2003, s. 246-249).

2.1. Den hermeneutiske sirkelen

Den tyske filosofen, Hans-Georg Gadamer, markerte seg innenfor humaniora med sin filosofi om den hermeneutiske forståelseshorisonten med boken, *Wahrheit und Methode*. Den filosofiske teorien omhandler «hva som skjer i oss og med oss når vi forstå» (Krogh et al., 2003, s. 239). Gadamer forstår menneskets grunnleggende behov som det å forsøke å forstå menneskets sosiale og historiske verden formet av ens historie og kultur (Krogh et al., 2003, s. 240). Hans forståelsesteori omhandler «hva som skjer i oss og med oss når vi forstå»

(Krogh et al., 2003, s. 239). Dette er også beskrevet ut ifra modellen om den hermeneutiske sirkelen.

Den hermeneutiske sirkelen danner utgangspunkt for forståelsessammensmeltningen mellom teori og praksis (Krogh et al., 2003, s. 249). Menneskets forutsetning for forståelse er påvirket av ens fordommer, som kan både åpne og forstyrre forståelsen (Krogh et al., 2003, s. 244). En førforståelse eller fordom er med leseren inn i møtet med teksten, som påvirker forholdet mellom leser og «tekst». Denne beskrivelsen danner grunnlaget for den hermeneutiske sirkelen (Krogh et al., 2003, s. 249). Jeg forstår møtet mellom leser og tekst i denne sammenheng som møtet mellom forsker og kultur. Møtet med ulike horisonter kan skape en horisontsammensmeltning. Denne potensielle utvidelsen kommer av et endringspotensiale i vår forståelseshorisont. Med andre ord: en utvidet forståelse. Horisontsammensmeltningen skjer i forbindelsen med den andres horisont, men også gjennom en distanse (Krogh et al., 2003, s. 246-253). Det er derfor viktig å gjøre seg bevisst mangfoldet av forståelseshorisonter i feltarbeidet. Gjennom en slik innsikt og åpenhet for andres forståelser og historier, kan en oppleve en virkelighet full av nyanser. Sammenhengene vi undersøker er komplekst sammensatt av individer i et sosialt rom (Hansen & Sehested, 2003). Med undringen beveger jeg meg inn og ut av praksisen på Fontenehuset i en fortolkende prosess (Krogh et al., 2003). Ulike fenomener tillegges ulik betydning ut i fra et humanistisk og estetisk repertoar (R. G. Gjørsum & Kinn, 2016). Det oppstår gjennom skrivingen og praksis en etisk og estetisk bevissthet som påvirker teoridanningen. Det som kjennetegner kvalitativ forskning er fokuset på «././relasjonelle og prosessuelle forklaringer på menneskelig adferd ././», som igjen skaper og beveger seg ut i fra samhandlingsteorier (Wadel, Wadel & Fuglestad, 2014, s. 19).

2.1.1. Abduktiv undersøkelse

Jeg har i løpet av praksisperioden observert noen fenomener som har generert behov for ny teorisøken. Den abduktive undersøkelsen er en ././ kontinuerlig vekselvirkning mellom teori og empiri» (Jacobsen, 2015, s. 35). Prosessen er styrende for dannelsen av teori i møte med empiri, som også er en sterk drivkraft hos en anvendt dramaarbeider (Prendergast & Saxton). En dynamisk interaksjon i teoridanningen gir en stor frihet og spillerom, som fordrer en ansvarliggjøring: «Om individen är fri, är han/hon också fri att välja; han/hon har ansvar» (Alvesson & Sköldberg, 1994, s. 240-241). Dette ansvaret omhandler etiske spørsmål som gjennomsyrrer oppgaven som helhet. Det er også et ansvar å formidle materialet på en

forsvarlig måte, ovenfor menneskene som har vært involvert, men også ulike teorier. Jeg har en makt til å fremstille virkeligheten på en viss måte, og vil derfor være en aktiv medskaper i fortolkningen av situasjoner. En emansipatorisk deltakerbevissthet danner motsatsen til forståelsen av deltakeren som passiv mottaker (Rancière, 2009). Ens kunnskapssyn og forståelseshorisont vil derfor påvirke ens valg av metodiske verktøy (Jacobsen, 2015, s. 22).

3. Forskningmetode

«Metode er de teknikker som anvendes for å tilegne seg kunnskap om virkeligheten» (Jacobsen, 2015, s. 23). Ens forskerposisjon og blikk vil derfor være avgjørende for metodene i datainnsamlingen. Forskningsspørsmålet i denne undersøkelsen innebærer en utforskning av den etiske og estetiske bevisstheten hos medarbeideren på Fontenehuset. Jeg har med meg min forforståelse og fordommer i møte med Fontenehuset, som vil ha en innvirkning på refleksjonen i dialogen mellom teori og praksis. Det er mange ulike innganger til forståelse av bestemte fenomener. Mine metodeverktøy hjelper meg til å produsere et knippe data, og vil derfor representere et utsnitt av virkeligheten. Dette utsnittet blir til ut fra egen forståelseshorisont i møte med teori og praksis.

3.1. Aksjonsforskning

I aksjonsforskning går man inn med spørsmål som tjenere, med ønske om å fornye og rekonstruere et tett samspill med praksisfeltet (Tiller, 2004). Denne forskningsmetoden har som hensikt å forbedre noe; å kunne tilføre de etablerte strukturer et alternativ (Tiller, 2004, s. 18, 19). Undersøkelsen av etisk og estetisk omsorg sentrer rundt hva som oppstår i møtet mellom helserelatert arbeidet og den dramafaglige kompetansen. Her fremheves menneskets skapertrang og sanselige omgang med omverdenen som et viktig anliggende i omsorgsutøvelsen (R. G. Gjørnum & Kinn, 2016, s. 4). Menneskets sanselige omgang og skapertrang er definert av noe prosessuelt og uferdig. Meningsbrytingen og møtet mellom ulike fagfelt tilfører en kreativ spenstighet til forskningsarbeidet (Tiller, 2004). «Å være forsker betyr på mange måter å lære seg å leve med det uferdige, å leve med skissene, med de åpne alternativene» (Tiller, 2004, s. 25). I de åpne skissene ligger det en mulighet, som er kompatibel med den anvendte teaterforskerens fleksibilitet (Prendergast & Saxton, 2013, s. 5). En tverrfaglig dialog og nysgjerrighet skaper et mulighetsrom for en kunnskapsfornyelse. Denne fornyelsen springer ut fra en tverrfaglig dialog som omhandler ny metodiske verktøy for etisk refleksjon en helsefaglig kontekst.

Forskere og praktikere møtes med en felles intensjon, og gjennom dette skaper en utviklingsdialog (Tiller, 2004, s. 25). Dialogen med arbeidsgiveren, Fontenehuset, ga meg muligheten til å dele min dramafaglige kompetanse innenfor en helsefaglig kontekst. Jeg

hadde allerede startet utviklingen av en workshop i forumteater, men trengte å finne hensiktsmessig målgruppe i utforskningen av etisk og estetisk bevissthet. Den profesjonelle omsorgen kan beskrives som en bevissthet knyttet til kunnskap, holdninger og kommunikasjonsferdigheter i møte med brukerne (Haugan, Moksnes & Espnes, 2013). I stedet for å anvende begrepet «brukerne», kaller Fontenehuset sine deltakere for medlemmer. Medlem er i større grad et nøytralt ord enn for eksempel «bruker». I språket vi anvender ligger føringer for hvilke kategoriseringer vi gjør ut ifra vår forhåndsbestemte forståelse (Krogh et al., 2003). Masterprosjektet befinner seg innenfor en bestemt kontekst, som gjør at jeg må være bevisst hvilket språk og metoder jeg tar i bruk. Kontekstforståelse er nødvendig i rollen som fasilitator i anvendt dramapraksis (Prendergast & Saxton, 2013). En har makt til å definere og kategorisere gjennom språket (Börjesson & Rehn, 2009). Det er derfor et sentralt anliggende innenfor anvendt drama å vite sin rolles makt gjennom valg av ord og handlinger.

3.1.1. Emansipatorisk forskning

Emansipatorisk eller frigjørende forskning bruker ofte inkluderende metoder med ”mål om å samarbeide med mennesker som tradisjonelt er blitt undertrykt og utnyttet” (G. R. Gjærum, 2010, s. 86). Undertrykking er et sterkt ord å ta i bruk, og kan gjennom en plassering av mennesker som «de undertrykte», bygge opp under kultur som fremhever et «oss» og et «dem» (Aure & Gjærum, 2015).

Språket skaper ulike maktkonstellasjoner og ufrivillig kategorisering kan oppleves som en krenkelse ens verdighet (Börjesson & Rehn, 2009; Aakre, 2011). Derfor vil jeg ikke påstå at medlemmene på fontenehuset er en undertrykt gruppe. Samtidig ønsker jeg å belyse maktstrukturer i sammenheng med vår interaksjon med omverdenen. Begrepsapparatet i denne oppgaven beror seg på teoretiske perspektiver fra ulike fagfelt som omhandler relasjonelle aspekter: «Den arbeidsrettede dagen engasjerer medlemmer og medarbeidere sammen, side om side, i driften av fontenehuset» (Fontenehuset, 2018). Engasjementet blir til i interaksjonen med andre på likestilt grunnlag, hvilket også påvirker forskningsmetoder i feltarbeidet.

3.2. Feltarbeid

I feltarbeidet vektlegges prosessuelle og relasjonelle teorier, som er med på å forstå menneskers adferd. Det er i lys av noen perspektiver at noen fenomener blir mer fremtredende enn andre. Min rolle som arbeidstakeren gir en tilgang til informasjon som tilhører kulturen på Fontenehuset. Erfaringene jeg gjør meg underveis i møte med menneskene på Fontenehuset utgjør størstedelen av datainnsamlingen. Større variasjon og blikk for nyanser oppstår i relasjonelle møter ansikt-til-ansikt (Wadel et al., 2014, s. 35). En del av masterprosjektet omhandler utviklingen av workshop i bildeteater. En annen del består av å spille ut og forstå medarbeiderrollen (Landy, 1993). Det er vesentlig å beskrive hva min rolle som medarbeider går ut på, også for å forstå kulturen jeg beveger meg inn i.

3.2.1. Adgang til feltet

Inngangen til feltet var gjennom medarbeiderrollen på Fontenehuset. Adgangen som ansatt medarbeider ga meg en innsideposisjon, og en rik tilgang til data. Jeg var min egen informant gjennom rollen som deltaker av et samfunn (Wadel et al., 2014, s. 65). Problemundersøkelsen utviklet seg underveis i møtet med feltet, og erfaringene jeg gjorde meg som medarbeider. Det prosessuelle var styrende i feltarbeidet, og gjorde at fokuset endret seg etter erfaringer med feltet og tilegnelsen av kunnskap (Fangen, 20110, s.194-195). Ifølge Cato Wadel er pendling mellom ulike typer informanter også pendling mellom ulike type roller, som fører til «et utstrakt rollerepertoar og informantrepertoar» (Wadel et al., 2014, s. 64). Forskerrollen i kvalitative studier kan være ikledd en annen rolle, altså den man beskriver som rollen man inngjerder forskerrollen med. Min rolle som ansatt medarbeider åpnet dørene for masterprosjektet (Wadel et al., 2014, s. 36-37). Videre beskrivelser av feltarbeidet vises gjennom kartlegging av metoder. Før jeg beskriver metodevalgene er det vesentlig å trekke inn ens etiske bevissthet i fasiliteringen av omsorg.

3.2.2. Etske hensyn

I denne tilnærmingen er jeg bevisst hvilken makt jeg har i å sette visse situasjoner og menneskers uttalelser under lupen. Derfor har jeg valgt å anonymisere både medlemmer og medarbeidere ved å tillegge dem fiktive navn. Det fremkommer ingen sensitive detaljer om

personinformasjon i dette materialet. Med samtykkeerklæring³ i workshopen har deltakerne fått nødvendig informasjon om prosjektet og dets formål. Jeg har også gjennom veiledning og samtale med Fontenehuset leder forhørt meg om etiske problemstillinger underveis i prosjektet, og har fått godkjenning til å bruke eksempler fra observasjoner som medarbeider (Fangen, 2010, s. 190). På grunn av en utvikling av prosjektet, har jeg i feltobservasjonene valgt å anonymisere alle data, og utelukke informasjon som omhandler personopplysninger (Wadel et al., 2014, s. 227-228). Bevisstheten rundt asymmetrien mellom meg har ført til et gjennomgående etisk holdningsarbeid i løpet av praksisperioden. Jeg har gjort etiske overveielser og vurderinger underveis i hele prosessen (Fangen, 2010, s. 189-191). Etikken har i stor grad omhandlet verdighets- og autonomiprinsippet i behandlingen av datamaterialet. «Forskerens egen samvittighet og følelse av hva som er rett og passende å gjøre, blir den aller viktigste rettesnoren» (Wadel et al., 2014, s. 229). Med disse refleksjoner velger jeg å stole på egen dømmekraft med hjelp fra samtale med veileder, leder av Fontenehuset og anonymisering av data. Jeg har fått godkjent prosjektet ut ifra NSD sine retningslinjer. Med ønske om å fremstille medlemmer og medarbeider som subjekter, og ikke forskningsobjekter, har jeg med en ydmyk holdning reflektert over empirien. Dataene fra hverdagsdramaene belyses for å undersøke min egen opplevelse av fenomenet omsorg. Det er essensielt at jeg ikke fremstiller data som kan avdekke sensitive opplysninger.

3.3. Datagenereringsmetoder

Med datagenereringsmetoder velger jeg å bruke ulike strategier for å belyse problemstillingen. Metoden skal passe til problemstillingen (Jacobsen, 2015, s. 172). Jeg har valgt metoden deltakende observasjon i rollen som medarbeider på Fontenehuset. Den metoden er minst påtrengende av alle metoder ved at man som deltaker går inn i en naturlig interaksjon med omgivelsene (Fangen, 2010). Jeg viser også til datagenerering gjennom planlegging og dokumentasjon av workshop. Som dokumentasjon jeg i bruk refleksjonsnotater fra medarbeiderne på Fontenehuset. Feltnotatene mine er hentet ut fra observasjoner fra feltarbeidet, og utgjør en viktig del av datamaterialet (Fangen, 2010, s. 102).

³ Se vedlegg. 2 for samtykkeerklæring.

3.3.1. Deltakende observasjon

Wadel skriver at den best egnete metoden til å fremskaffe data om samhandling er deltakende observasjon (Wadel et al., 2014, s.19-20). Det er deltakelsesaspektet og rolleforståelsen som utgjør fundamentet i deltakende observasjon, og «././ fordrer at en er sosiolog på seg selv og ikke bare overfor sine informanter» (Wadel et al., 2014, s. 65). Jeg var min egen informant og nærmet meg kulturelle og sosiale fenomener ansikt til ansikt (Wadel et al., 2014, s. 35, 68). Det er viktig å presisere at jeg i rollen som medarbeider oppførte meg som «den nye» ved å prøve å forstå kulturen jeg deltok i. Medlemmer og andre medarbeidere oppfattet meg som «den ansatte», og ikke «forskeren». Jeg gjorde mine oppgaver som kjøkkenmedarbeider, og tok del i naturlig interaksjon med kulturen. Refleksjonen rundt kommunikasjonsmøtene foregikk i mellomrommene, både før og etter erfaringen. Refleksjonen rundt sosiale hendelser som inntraff daglig ble løftet fra «en privat opplevelse» opp til et faglig nivå. Utfordringen var å se empirien med et kritisk blikk. I fasen som nyansatt arbeidstakersom prøvde jeg å forstå og spille ut min rolle som medarbeider (Landy, 1993) Hvordan kan man opprettholde en distanse når de som skal «forskes med» er også de jeg jobber med? Hvis idealet er nærhet, kan det tenkes at det er en fordel med en innsideposisjon. Avstanden blir opprettholdt ved å danne seg opp en forståelse av empirien gjennom språklige termer (Wadel et al., 2014, s. 183). Veksling mellom avstand og nærhet er en naturlig del av prosessen i å forstå omsorg i lys av etisk og estetisk bevissthet.

3.3.2. Feltnotater

Jeg bruker observasjonsdata til å nedtegne feltnotater (Tjora, 2012, s. 62). Feltnotatene er skildringer av mine observasjoner i det daglige, situasjoner jeg har bitt meg merke i og som har rørt noe ved meg. Jeg har skrevet for å bearbeide erfaringer, for å frigjøre meg fra rollen som medarbeider med alle dens plikter. Jeg har skrevet for å forstå meg selv og møtene med menneskene rundt meg. Feltnotatene forstås ut i fra sammenhengen, den kulturelle konteksten og teorien den fortolkes med. Evnen til observasjon fremstilles som viktig ifølge Tjora, og at en evner å «reflektere grundig over egen posisjon» (Tjora, 2012, s. 73). Hvordan jeg posisjonerer meg i møtet med den andre, og kunnskapen om kulturen på Fontenehuset, er en sentral del av undersøkelsen. Feltnotatene er påvirket av det feltarbeideren registrerer som viktig, dens evne til å huske og ikke minst fortolkningen av hendelsen (Wadel et al., 2014, s. 222). Jeg beveger meg mellom rollene som observatør og tilhører, og veksler mellom to

perspektiv. Et perspektiv er gjennom feltnotatene, et annet perspektiv er påvirket av en analytisk distanse. I denne vekselvirkningen ligger muligheten til fortolkning (Krogh et al., 2003). Den akademiske skoleringen blir med inn i perspektivtakingen og skaper et større rom, som omhandler mer enn deltakerens perspektiv. I utvelgelsesprosessen og sortering av ulike inntrykk har jeg i analysen løftet frem empiriske utdrag, og prøvd å forstå disse ut i fra fortolkning i dialog med teori (Fangen, 2010; Tjora, 2012). En kan gjennom tolkninger og forestillingsevne skape nye historier basert på egne (Rancièrè, 2009).

3.3.3. Workshop: planlegging og dokumentering

Masterprosjektet omhandler utviklingen av en workshop i bildeteater⁴, men også det jeg til daglig erfarer i rollen som medarbeider. I oppgaven undersøker jeg den metodiske bruken av bildeteater er et igangsettende refleksjonsverktøy. Bildet er en konkret representasjon av medarbeideren etiske dilemmaer, som angår relasjonene til medlemmene på Fontenehuset.

Workshopens deltakere består av sju medarbeidere. I prosessen med planlegging og gjennomføring av workshop viser jeg til pedagogisk teori (Freire, 1999; A. Sæbø, 2009). Engelstad (2001, s. 33) skriver om bildet som en måte å erkjenne noe på, utenfor vår språklige vanetenkning. Bildespråket har en direkte fremtoning, og fordrer deltakerne til å ta aktive valg utenfor en rasjonell tankegang. Det metaforiske språket kan avdekke ordenes egentlige betydning (Engelstad, 2001, s.33-34; Brodzinski, 2010, s. 27). Med bildeteater kan vi få frem hvordan ting er, og hvordan de bør være (Prendergast & Saxton, 2013, s. 111). I interaksjonen med det metaforiske språket kan en omskape seg selv. Dette skjer ut ifra evnen til å se på sine hverdagslige erfaringer på en ny måte (Burt og Barker referert i Brodzinski, 2010, s. 39). Bildeteater brukes som et igangsettende verktøy for å bidra til debatten rundt samfunnsmessige strukturelle avgjørelser, som igjen påvirker våre måter å leve på (Moynihan, 2006). Dramaworkshopen er et første steg i refleksjonsprosessen rundt etiske temaer. Jeg ønsker gjennom rolletaking å skape refleksjon rundt etiske problemstillinger. Temaene kommer fra deltakerne selv, og må være interessante nok for å skape engasjement og involvering.

Medarbeidernes refleksjon rundt medarbeiderrollen dannet utgangspunktet for workshopen i bildeteater. Gjærum (2010) viser til mangelen på innlevelsessevne som en bidragsyter i dårlige

⁴ Vedlegg, 1. er skissen for workshopen.

valg med store konsekvenser i omsorgsregimer. Bildeteater er et dramatisk formspråk. Kunstformens potensial ligger i engasjementet til en aktiv handling (Horgen, referert i Sagen et al., 2014, s. 30). Jeg vil undersøke hvordan bildeteater som utgangspunkt kan bidra til refleksjon overfor medarbeiderrollen i Fontenehuset, gjennom å lage workshop. Den er utviklet med inspirasjon fra ulike metoder med utgangspunkt i forumteater som metode (Bjerkestrand, 2016; Byréus, 2012; Diamond, 2007). Disse metodene tar utgangspunkt i at mennesket sanser gjennom kroppen, og i samspill med hverandre skaper de sine narrative identiteter. Det er sosiale, kunstdidaktiske praksiser hvor teaterrommet blir en aktiv, medskapende arena i møte med den ”uprofesjonelle” utøver. Drama- og teaterpedagogen er bevisst verktøy og metoder som igangsetter prosesser der en må bli bevisst disse strukturer. Bevisstgjøringen skjer gjennom erfaringen som «././ skapes i samspill mellom det kroppslige, emosjonelle og kognitive, mens vår evne til å sanse gir oss tilgang til erfaringen (Sagen, Lysvik, Martinussen & Gürgens Gjærum, 2014, s. 30). En slik interaksjon gjennom bildeteater gir grobunn for en horisontsammensmeltning gjennom kroppslige erfaringer i et felles sosialt rom.

Medarbeiderens interesse er avhengig av en undervisning bestående av meningsfulle aktiviteter og personlig involvering. (Mitchell referert i Munthe, 2013, s. 211). Dette forutsetter at undervisningen oppleves som relevant for medarbeideren. En personlig involvering gjennom undervisningens relevans i forhold til eget liv, fører til økt interesse, særlig for studenter med liten tro på egne evner (Munthe, 2013, s. 211-212). I stedet for å tenke hvilken kunnskap deltakerne sitter igjen med, ønsker jeg å bruke aktuelle arbeidsmåter som tar utgangspunkt i aktuell tematikk for deltakerne. En slik tilnærming til undervisning åpner opp for en dypere forståelse av den enkeltes forståelseshorisont gjennom en dramatisk utforskning av etiske temaer (Jacobsen, 2015, s. 29-30). I workshopen ønsker jeg å tilrettelegge for dramafaglige metoder bestående av øvelser innen bildeteatermetodikk. Bildeteater som metode kan også tilføre flere handlingsalternativer innenfor problemfylte situasjoner. Pedagogiske strategier genererer et refleksjonsrom utenfor arbeidshverdagen. Dette åpner opp for kommunikasjon fra et deltakerperspektiv, og ikke kun fra en lærerstyrt praksis som prioriterer målstyrt aktivitet. I undersøkelsen og erfaringen med praksisen på Fontenehuset, ses det prosessuelle på som en vandring inn og ut av ulike refleksjonsrom. Hva som menes med refleksjonsrom forklarer jeg nærmere i analysen.

Refleksjon utgjør en viktig del av arbeidet med anvendte dramaprosesser. Det er to ulike begrep som brukes: «Reflection-in-action» og «reflection-on-action» (Prendergast & Saxton, 2013, s. 8). Disse er begge en del av refleksjonsprosessen i workshopen. Vi reflekterer i øvelsene om hvordan vi tolker bildene, men også over tanker om opplegget som helhet. Jeg vil fokusere på refleksjonene gjennom refleksjonsnotater.

3.3.4. Loggbok til aktørene

Deltakelse forstås ut ifra flere aspekter. Workshopen og deltakerens reaksjoner i møtet med andre skjer i et sosialt rom (Hansen & Sehested, 2003). Medarbeideren befinner seg allerede innenfor en kontekst, med en viss forståelse av sine kollegaer. Jeg vil tilføre flere aspekter ved deltakelse gjennom ulike metoder, der skriving utgjør et refleksjonsverktøy. Metoden baserer seg på teorien om den emansiperte og selvbevisste tilskuer (Freshwater, 2011, s. 49; Rancièrè, 2009). Med ønske om å skape et individuelt refleksjonsrom, kan deltakerne bearbeide sine erfaringer fra workshopen i bildeteater. Dette er også i tråd med deltakelse som en individuell frigjørende prosess, der en kan få muligheten til å fortolke hendelsene på sin måte (Rancièrè, 2009). Jeg stilte de spørsmål som de reflekterte rundt ved bruk av skriving som metode.

3.3.5. Kategorisering av data i analysen

I fortolkningen ligger det en grunntanke om at ethvert «menneske må forstås ut fra sin historie, kontekst, kultur og sosiale sannhet» (Johannson, 2016). En slik tilnærming kan ”/.../ ikke på forhånd konstruere ferdige, teoretisk begrunnede kategorier som data skal passes inn i” (Sund, 1983, s. 35). Kategorisering springer med andre ord ut av praksis, i møte med informantene og gjennom deltakende observasjon. Deltagernes opplevelser og erfaringsbakgrunn utgjør det primære fokuset i masteroppgaven (Sund, 1983, s. 6). I analysedelen vil den hermeneutiske tilnærmingen bidra til kategorikonstruksjonen gjennom å ”forstå funksjons, menings og intensjonssammenhenger” (Sund, 1983, s. 6). Det tverrfaglige feltet jeg opererer innenfor omfatter teori innen sosialantropologi, estetikk og helsevitenskap. Teoretiske perspektiv omhandler verdighet og identitet i et flerkulturelt samfunn på Fontenehuset. Relasjonelle møter gir dermed grobunn for datamaterialet som tolkes og forstås ut fra teoretiske perspektiver.

4. Teoretiske perspektiver

I masteroppgaven ønsker jeg gjennom refleksjon å forstå egen og andre medarbeidernes deltakelse på Fontenehuset. Teorier er blikkdannende i møtet med feltet og egen forståelseshorisont. De utgjør en sentral rolle i forståelsen av feltet undersøkelsen finner sted. Wadel betrakter teoretiske perspektiver som «./«ståsteder» eller utgangspunkter som gir retning til både metoder, begreper og teorier vi tar i bruk» (Wadel et al., 2014, s. 19). Teorier som benyttes i undersøkelsen av omsorg springer ut ifra synet på fasilitatorens posisjon og ansvar i anvendt dramapraksis. Aspektene som løftes frem omhandler etiske og estetiske handlemåter i et globalt perspektiv. Teorien omfatter perspektiver på demokratiske prosesser i et sosialt rom, og hvordan maktutøvelse spiller en viktig faktor i ens bevisstgjøring. Forumteater som metode og dets fagtradisjon løftes frem innenfor en slik forståelse. Jeg viser til estetiske aspektene i omsorgsutøvelsene gjennom ulike teoretikere og praktikerers perspektiver på anvendt drama.

4.1. Anvendt drama

Prendergast og Saxton (2013) skriver om ulike praksiser innen anvendt drama. Anvendt teater er betegnelsen for teaterpraksis og består av et forestillingsrettet arbeid innenfor ulike kontekster, mens anvendt dramapraksis består av prosessrettet arbeid. Forskeren vil i en anvendt teaterpraksis prøve å forstå det som skapes ut ifra konteksten, og samtidig ha et blikk på verdien praksis har for deltageren. Dette er noe som kan danne nye meningssammenhenger innenfor etablerte strukturer (Rasmussen & Gjørnum, 2012, s. 12). Deltakernes egne opplevelser og erfaringsdannelser med mediet danner grunnlaget for ulike praksiser. Det er ofte prosjekter knyttet til krisehåndtering, helse og omsorg og etiske problemstillinger. Deltakelsen i et kreativt rom fordrer fleksibilitet og utforskning av ens egne holdninger i et fellesskap (Prendergast & Saxton, 2013, s. 2-3).

Philip Taylor (2003) viser til teatrets muligheter for den enkelte til å skape nye konsepter av verden vi lever i. Denne forståelsen av teatret gir en muligheten til å reflektere rundt det bestående samfunn, og stimulerer til bevisste holdninger om hvilket samfunn vi ønsker å skape. Nicholson (2005) skriver om anvendt teaterpraksis som interdisiplinær og strekker seg over flere vitenskapssyn, som igjen kan skape nye forskningsparadigmer (Rasmussen &

Gjærum, 2012). Det anvendte dramaperspektivet skapes i en tverrfaglig tilnærming til forskningen, og posisjonerer seg gjennom en kombinasjon av humanistiske disipliner og kunstnerisk praksis. Med et slikt utgangspunkt for forskning kan en bryte og danne nye meningsstrukturer innenfor ulike kontekster. Det bryter med et tradisjonelt syn på teatret som underholdning, og tilskueren som mottaker, og fordrer en større deltakelse gjennom å være bevisst sin rolle som medborger i et kulturelt demokrati preget av mangfold (R. G. Gjærum, 2017). En anvendt teaterpraksis blir i stor grad påvirket av globaliseringsprosesser som igjen påvirker menneskets sosiale identitet og opplevelse av tilhørighet (Nicholson, 2005, s. 11). Det gir en mulighet til å reflektere over det å være menneske, og løfte frem verdien av det å stille spørsmål ved allerede etablerte strukturer. Vår grunnleggende eksistens og overlevelse som art er avhengig av reflekterende mennesker.

4.1.1. Drama innenfor en helsekontekst

Undesøkelsen av disse teoriene er toneangivende for fasilitatorens omsorgsblikk. For å kartlegge feltet jeg arbeider innenfor vil jeg belyse forskning på drama som metode innenfor ulike helsekontekster. Perspektivene fra Lepp (2000), Bailey (1981) og Brodzinski (2010) belyser pedagogiske og terapeutiske aspekter i det anvendte dramafeltet.

Professor for helsevitenskap, Margret Lepp (2000), skriver om arbeidet med drama som metode med studenter, sykepleiere og undervisere i sykepleien (O'Toole & Lepp, 2000, s. 317) Lepp fremhever betydningen av en ny, unik pedagogikk som kan gi en større innsikt i menneskelig interaksjon. Hun viser til «educational drama» som en metodisk undersøkelse av læring innenfor helsefaglige studier. I dette arbeidet blir rollespill og improvisasjon en inngang til refleksjon over erfarte scener i praksis. Forskning innen anvendt teater er en kompleks og dynamisk prosess på grunn av deltakernes ulike opplevelser av den samme hendelsen (O'Toole & Lepp, 2000, s. 306). Det er med andre ord en kompleks prosess i kollektive og kunstneriske prosesser, der enkeltindividets erfaringer og bearbeidelse av disse blir viktig. Dramapedagogen, Chris Howard Bailey (1981), viser til dramaterapeutens kompetanse som relevant i undervisningen av tematikk innen helse og omsorg. Drama som metode har potensial til å skape forbindelser mellom aktuelle temaer og elevenes liv (Bailey, 1981, s. 8). I stedet for å fokusere på å finne svaret, hun det å forstå erfaringen på en intelligent, tenkende og følende måte (Bailey, 1981, s. 5, 7). Professor Emma Brodzinski

(2010), vektlegger det dramafaglige arbeidet innenfor helseinstitusjoner. Hennes fremstillinger viser anvendte dramapraksiser innenfor helsefaglige kontekster. Hun peker på den kroppsliggjorte kunnskapen og institusjonell rolleforståelse, og belyser flere aspekter som omhandler respekten for et steds kulturelle og symbolske språk. Disse refleksjoner kan overføres til å gjelde medarbeiderens rolleforståelse. Kvalitetene i dramafaget kan overføres til å gjelde enhver interaktiv og samhandlende prosess.

Masteroppgaven viser til en omsorgsforståelse som bærer preg av et levd liv, i kontrast til den liberalistiske retorikken i politikk (Kroken, 2018). I medarbeiderens etiske ansvar ligger det en mulighet til å skape kommunikasjonsrom gjennom en estetisk omsorgsforståelse. «En saklig og forklarende tilnærming til omsorg kan gå på bekostning av innlevelse og forståelse av hva omsorg betyr././» (Kroken, 2018, s. 19). Krokens omsorgsperspektiv omhandler respekten for menneskets sårbarhet og selvutlevering. En ydmyk tilnærming til menneskelige møter fordrer en etisk og estetisk bevissthet hos helsearbeideren (Martinsen & Eriksson, 1996).

4.2. Profesjonell omsorg

Den profesjonelle omsorgen beskrives som en bevissthet knyttet til kunnskap, holdninger og kommunikasjonsferdigheter i møte med brukerne. Betydningen av relasjonen mellom pasient og sykepleier vektlegges for å frembringe håp hos pasienten (Haugan et al., 2013). Det ligger et ansvar i å møte sårbarheten i den andres ansikt og anerkjenne sin betydning for den enkelte (E. K. Løgstrup, 1995; Martinsen & Kjær, 2012). Med et slikt ansvar fordres det en viss distanse til den andre uten å gjøre den til et objekt. En sortering mellom «jeg og den andre» er nødvendig i kvaliteten av ens nærvær (Samuelsen, 2006, s. 98). Disse mekanismene er nødvendig i tilgjengeliggjøringen av en selv. En psykologisk avstand i opprettholdelsen av meg og deg, og ikke minst for å stå i rollen som en profesjonell omsorgsgiver. ”En empatisk væremåte er preget av respekt for og anerkjennelse av den andres opplevelser og sannheter” (Samuelsen, 2006, s. 97). Empati handler også om det å ønske å forstå, noe som implisitt betyr å ville nærme seg den andre. Disse tanker er i tråd med Kari Martinsens (1996) betraktninger om sansningen som en døråpner til verden. Å tørre å se og romme hverandres sårbarhet gjennom sansningen. ”Sansing, forståelse og følelse arbeider sammen i kunsten. Det er på sansingens vilkår vi forstår” (Martinsen & Eriksson, 1996, s. 95). Martinsen bruker

begrepet «estetisk-kunstnerisk» som en holdning i møte med pasienten, som rommer den enkelte gjennom et sanselig nærvær. Sansningen er i kontinuerlig bevegelse, i berøring med den andres kontaktflate og er overordnet forståelsen. En forutsetning for sanselig kommunikasjon er å våge å være nærværende og se det åpne, ikke fikserte rommet som en del av ens faglige skjønn og profesjonalitet (Martinsen & Eriksson, 1996, s. 95).

4.2.1. Det estetiske perspektivet

Samhandlingsteorier omfatter perspektiver på omsorg i lys av etisk og estetisk bevissthet. Jeg vil belyse nærmere hva som ligger i estetikkbegrepet, og hvordan sanselig kunnskap spiller en sentral rolle i utøvelsen av omsorg: «Det estetiske perspektivet bygger på det humanistiske, men tar også høyde for menneskets iboende skapertrang og sanselige omgang med verden» (R. G. Gjærum & Kinn, 2016, s. 3).

Det estetiske perspektivet ligger til grunn for en omsorgsutøvelse med menneskets medbestemmelsesrett og skaperevne i fokus. Det rommer også forståelsen av erfaringen ut fra mennesket som aktivt og sansende i verden. En estetisk erfaring skapes gjennom en erkjennelsesprosess i møtet mellom skaper, kunstverk og mottaker. En kan i en interaktiv prosess skape rom til å erfare og reflektere over det å være innenfor ulike konstellasjoner. John Dewey (1934) beskriver en estetisk erfaring som en sanselig opplevelse.

Experience in the degree in which it is experience is heightened vitality. Instead of signifying being shut up with ones own private feelings and sensations, it signifies active and alert commerce with the world; at its height it signifies complete interaction of self and the world of objects and events. (Dewey, 1934, s. 19)

Erfaring skapes i «././samspill mellom det kroppslige, emosjonelle og kognitive, mens vår evne til å sanse gir oss tilgang til erfaringen» (Sagen et al., 2014, s. 30). Erfaring står ikke som en isolert hendelse, men er hele tiden i bevegelse. Hvordan denne bevegelsen fremtrer er beskrevet gjennom ulike teorier på menneskets relasjon med omverdenen. Den erfaringsbaserte kunnskapen blir sentral når vi nå skal se nærmere på estetiske samhandlingsteorier. I ”Anslag” (Haugsted, Hamre & Andersen, 1998) blir arbeidet med den dramatiske og teatrele fiksjon belyst gjennom to momenter; å ”arbejde med formen i forhold til et publikum (”teater”), og arbejde i formen med forhold til sig selv, hinanden og omverdenen (”drama”) (Haugsted et al., 1998, s. 87). Arbeid kan være en god kilde til

rehabilitering av psykiske helseutfordringer, nettopp på grunn av at det ligger muligheter til «mestring, sosial utfoldelse og erfaringsdeling» (Helsedirektoratet, 2018). Betrachtingene støtter opp under et relasjonelt perspektiv på helse. Mead (2005) forståelse av selvet, fremhever dens relasjoner med omverdenen som en viktig faktor i opplevelsen av ens identitet. Kunstens oppgave er å uttrykke nye menneskelige erfaringer og former for interaksjon med omverdenen; kunne provosere det allment godkjente (A. Sæbø, 1998, s. 415). Etablering av nye former for interaksjon speiler Fontenehusets verdier, der relasjonsbyggingen og arbeidet springer ut fra et perspektiv om mennesket som likeverdig uavhengig av ens diagnose og etnisitet (Fontenehuset, 2018).

4.2.2. Det skapende blikket

I utforskningen av fasilitatorens egenskaper, er det nærliggende å fremheve de kunstneriske, sanselige kvaliteter som en del av medarbeiderens faglige skjønn (Christiansen (2003, s. 1). Det faglige skjønnet består av en dramaturgisk bevissthet i relasjonell virksomhet (Østern, 2014). Bevisstgjøringen av strukturene som hemmer fasilitatorens autonome handlingsrom, er en viktig del av ens mandat innenfor omsorgsutøvelse. ”Personlig utforming av yrkesrollen innebærer et integrert lærings- og kultiveringsarbeid som involverer faglige forståelsesformer, kroppslige uttrykk og sansevarhet” (Christiansen, 2003, s. 41). Christiansen viser til Schöns perspektiv på den dyktige praktikerens danner motsatsen til den instrumentelle problemløseren. Refleksjonen over handling kan tilføre et større handlingsrom, der en kan stille spørsmål som tilfører flere handlingsalternativer basert på skjønn. I et slikt mandat ligger det både et ansvar og autonomi (Christiansen, 2003). Fasilitatorens etiske ansvar består av evnen til å romme det ikke fikserte. Kari Martinsens (1996) filosofiske teori og omsorgsforståelse legger vekt på sykepleierens faglige skjønn som et sanselig nærvær i møtet med den andre. Kvalitetene kan overføres til enhver kontekst som omhandler et relasjonelt fokus. Hun beskriver en ukontrollerbar tilstedeværende faktor i relasjonelle møter, som forklares som «de suverene livsytringer» (Martinsen & Eriksson, 1996, s. 80). De omfatter krefter mennesket ikke har makt eller kan stille seg over. I stedet for å bevises, viser de seg i relasjonen mellom oss og i oss; i rommet av å være til. Vi støtter oss til hverandre i ren tillit til de spontane livsutfoldelser; som danner motsatsen til en fornuftsbasert virkelighetsforståelse (Martinsen & Eriksson, 1996, s. 81). De suverene livsytringene hviler i seg selv og fremtrer

gjennom livsmuligheter som et bærende element. Det er en væren som sammenfatter tillit, åpenhet, håp og barmhjertighet (Martinsen & Eriksson, 1996, s. 80).

4.2.3. Den etiske fordring

Martinsen peker på den ontologiske avhengigheten mennesket har til hverandre, og hvordan vi i ren tillit til hverandre uoppfordret åpner oss gjennom følelse av letthet og glede. De suverene livsytringer står utenfor menneskets makt og er en grunnleggende del av menneskets væren; det er noe som hører tilværelsen til. Noe som setter i gang en bevegelse i berøring med hverandre som kroppslige fenomener, i en følelsesmessig samstemthet, der vi alle er en del av en felles verden, i kontakt med det før-skapte (Martinsen & Kjær, 2012, s. 48). Løgstrups forståelse av sansningen er at den er tilbakeholden i den grad at den rommer og tar i mot den andre, samtidig som en lar seg kroppslig-emosjonelt berøre, og blir formet til et forståelig uttrykk. ”Vi lever i en menneskelig-sosial realitet der kropp, sansing, språk og etikk er vevet sammen i våre relasjoner til hverandre og naturen” (Martinsen & Eriksson, 1996, s. 79). Den gammeltestamentlige og jødisk-kristne skapelsesfortelling som handler om menneskets omsorg for den andre som det fundamentale; å kunne ta vare på skaperverket midt opp vår selvopptatte destruktivitet (Martinsen & Eriksson, 1996, s. 81).

Jeg velger utforske Løgstrups begrep «den etiske fordring» (K. E. Løgstrup, 1966). Med Kari Martinsen blikk og fortolkning av Løgstrups filosofiske teori, undersøker jeg den etiske og estetiske bevisstheten som en del av et faglig skjønn. Den etiske fordring er en taus fordring, der holdningskunnskapen bringer med seg et «hvordan» istedenfor et «hva» inn i en yrkesetisk kompetanse. Beskrivelsen av «å se» innebærer å lytte med en åpenhet, og «la seg forme av det en ser og innser, for å gi det videre i nye samtaler der andre tar del i» (Martinsen & Eriksson, 2009, s. 19). Det å føle seg lyttet til er en del av en meningsbærende virkelighet, kan styrke menneskets iboende tro på seg selv i relasjon til omverdenen (Haugan et al., 2013). Å lytte kan forstås et aspekt innenfor et etiske og estetiske ansvar. Forståelsen av at «jeg svikter noe viktig i meg selv når jeg svikter mitt ansvar for den andres ve og vel» (Martinsen & Kjær, 2012, s. 50). Menneskets makt ”/.../ kan brukes til å frigjøre den andres livsressurser, men også til å sette den andre i et undertrykkingsforhold” (Martinsen & Eriksson, 1996, s. 86).

Den jødiske filosofen, Martin Buber (1968) vektlegger forholdets betydning; å kunne se den andre som en likeverdig part og ikke som et objekt. Ut ifra Bubers (1968) beskrivelser ser vi et distinkt skiller i relasjoner basert på et «Jeg-Det» og et «Jeg-Du», der sistnevnte utgjør grunnmuren i et ethvert forhold. I møtet med den andres ansikt oppdager man sårbarhet og blir stilt overfor et etisk dilemma. Den etiske fordring innebærer en selvutlevering, og et ønske om å bli tatt imot (Steinsholt & Løvlie, 2007, s. 534).

Relasjonelle teorier som opphever skillet mellom ens roller i større grad, ses på som emansipatoriske innganger til oppbygningen av en relasjon til seg selv og omverdenen (Haugsted et al., 1998). I belysningen av omsorgsforståelsen som etisk og estetisk, ønsker jeg å bevege meg inn på det pedagogiske synet som ligger til grunn for utvikling av workshop. Det sosialkonstruktivistiske læringssynet danner et utgangspunkt i fasiliteringen av omsorg. I forståelsen av demokratiske grunnverdier må vi tilføre dramapedagogisk teori knyttet til menneskets bevissthet rundt ens ansvar som politisk vesen (Boal, 1979).

4.3. Sosialkonstruktivistisk læringssyn

En av lærerens viktigste egenskaper er mot til å skape (A. Sæbø, 2009, s. 200). Hvis vi skal kunne fylle inn gapet mellom teori og praksis, må vi også tørre å kreve en metodisk innsikt av læreren. Sæbø refererer til konstruktivismens kunnskapssyn, der kunnskapen aktivt konstrueres i samspill med subjektets erfaringer med omgivelsene (A. B. Sæbø, 2009, s.175). «Her og nå» baserte erfaringer danner grunnlag i kunnskapsproduksjonen (A. B. Sæbø, 2009, s. 188). Det er erfaringene som danner grunnlaget i kunnskapsinnhenting, istedenfor tilegnelsen av en «././ sann kunnskap om den objektive verden» (A. B. Sæbø, 2009, s. 176). Det Sæbø beskriver som en estetisk konstruktivistisk læreprosess består av kognitive, affektive og fysiske komponenter som eleven vil konstruere i møte med sine erfaringer. Med et slikt perspektiv på læring er kunnskap relativ fordi den forholder seg til subjektets erfaringer med mediet (A. B. Sæbø, s. 176). Subjektets erfaringer er viktig i forhold til dens kunnskap om verden rundt.

Forumteatret som metode fremhever undertrykkende mekanismer som vi er en del av og tar del i. Endringspotensialet er til stede, og etablerte maktrelasjoner kan endres ut ifra en større bevissthet. Vi må våge å stille spørsmål ved de etablerte strukturer. Det handler om å utvikle

et repertoar for å kunne være demokratiske mennesker (R. G. Gjørum, 2017). I håpets pedagogikk⁵ blir vi presentert for spenningsforholdet mellom handling og refleksjon, som gjør vår egen menneskelighet begripelig (Steinsholt & Løvlie, 2007, s. 594). Jeg vil forklare hva som menes med en slik refleksivitet i håpets pedagogikk.⁶

4.3.1. Håpets pedagogikk

Den brasilianske pedagogen, Paulo Freire, var en av de mest innflytelsesrike pedagogene på slutten av 1900-tallet. Ut ifra Freires refleksjoner vil vi alltid måtte reflektere over utfordringer for å kunne endre den problematiske situasjonen. Pedagogikken blir til og er revolusjonær når elevene er tilstede med sin kreativitet; det vil si handlende evner, kritisk bevissthet og dialogfremmende holdninger. Dette utgjør kjernen i problemorientert pedagogikk som fremmer troen på ens muligheter til å forandre verden (Steinsholt & Løvlie, 2007, s. 601). Det er en refleksivitet, som forklarer vår observasjon og tenkte strukturer i møte med utfordringer i den virkelige verden. Det handler om å skape nye handlingstyper, slik at en kan overskride egne begrensninger (Steinsholt & Løvlie, 2007, s. 593). Den hermeneutiske prosessen forklarer kunnskapsinnhenting og refleksjonen som noe prosessuelt. Det foregår et dialektisk samspill mellom mennesket og verden, i integrasjonen som omdanner og omformer hverandre (Krogh, 2003, Wadel, 2014). Handlingsrefleksjonen som får betydning for vårt forhold til det som skjer her og nå med bakgrunn i det som har skjedd og det som ligger forut. Forvandling er ”handlingens kraftsenter, mens bevisstheten er refleksjonens senter. Begge er knyttet sammen på en dialektisk måte gjennom praksis” (Steinsholt & Løvlie, 2007, s. 595).

Håpets pedagogikk samsvarer med filosofien bak «De Undertryktes Teater». Den brasilianske teaterpedagogen og grunnleggeren av «De Undertryktes Teater», Augusto Boal (1979), er vesentlig å trekke frem i utvikling av workshopen. Boal har utviklet en teatermetodikk som utfordrer maktkonstellasjonene i samfunn og i scenekunst (Santos, 2018). Brodzinski viser til Boal sin teatermodell som utforskende i en dialogbasert kommunikasjon: “The Theatre of the Oppressed is a model of theatre practice that engages within the issue of communication. It is based on the belief that all human relationships should be of dialogic nature” (Brodzinski, 2010, s. 96). Brodzinski beskriver en interaksjon som omfavner evnen til å være sammen.

5

Håpets pedagogikk er skrevet av Kjetil Steinsholt (2007).

⁶ «Paulo Freire: Håpets pedagogikk» er skrevet av Kjetil Steinsholt i *Pedagogikkens mange ansikter* (2007).

Disse rommene kan også oversettes til deltakende fellesskapsarenaer. Boals teaterpraksis fordrer en aktiv tilstedeværelse og opphever skillet mellom scene og sal. En sentral idé innenfor Boals teaterpraksis er rollen som “spect-actor” (Boal referert I Brodzinski, s. 96). Begrepet omfatter en aktiv interaksjon ved at «tilskueren blir deltaker» (Engelstad, 2001, s. 132). Denne intervenserende formen for praksis utgjør et viktig perspektiv for forståelsen og bruken av metodikken i «De Undertryktes Teater». Hans tenkemåte og metoder er i stadig utvikling. Teatret er i forandring, og ens erfaringer med mediet vil vekke frem nye refleksjoner i takt med en global utvikling. En anvendt teaterpraksis blir i stor grad påvirket av globaliseringsprosesser som igjen påvirker menneskets sosiale identitet og opplevelse av tilhørighet (Nicholson, 2005, s. 11). Jeg vil derfor trekke frem Diamond (2007) sine perspektiver og tolkning av Boals metode.

4.3.2. Theatre for living

Diamond (2007) peker på Boals «Undertrykte Teater» som grunnlag og inspirasjon for eget arbeid. Etter mange års erfaring har Diamond utviklet sin egen metode. Grunnpilaren er fremdeles Boal sitt arbeid. Et viktig aspekt han peker på er at motivasjonen må komme fra deltakerne selv (Diamond, 2007, s. 50). Dette perspektivet er i tråd med deltakerbevisstheten i anvendt drama (Heron, 1999; Prendergast & Saxton, 2013). Diamond ønsker å arbeide med deltakernes holdninger gjennom å skape kunsten «med» dem og ikke «for» dem (Diamond, 2007, s. 38). Han beveger seg bort fra en tankegang om å bryte undertrykkelsen ved å engasjere oss i karakterens utfordringer, og med det skape et helsefremmende samfunn med grunnpilarer tuftet på trygghet og respekt (Diamond, 2007, s. 43). Engelstad (2001) beskriver forumteatret som et spill som må omhandle deltakernes egne opplevelser av undertrykkelse. Denne spilleregelen opplever jeg som utfordrende og dogmatisk. Jeg må ta utgangspunkt i målgruppen i deres egen kontekst, og samtidig utforske hvilke begreper som kan fremme engasjement og debatt. I samsvar med Diamonds perspektiv, forholder jeg meg til menneskers kompleksitet innen strukturelle rammer/systemer. Det store spørsmålet blir *hvorfor*, som må være ledende i utformingen av det dramapedagogiske opplegget, slik at en ekte dialog kan oppstå (Diamond, 2007, s. 61, 79).

Å komme inn med noe uforutsett skaper en ubalanse i et allerede strukturert spill. Ubalansen danner grunnlaget for forandring i en levende kultur (Diamond, 2007, s. 17). En felles forståelse og opplevelse av problemets kjerne kan skape endringer på et større, politisk nivå.

4.4. Perspektiv på deltakelse

Det allment godkjente er ofte en trygg og komfortabel sfære å befinne seg i; den er uten opprør eller revolusjonære tanker. Augusto Boal (1979) beskriver mennesket som drevet av sosiale og økonomiske nødvendigheter. Disse styrer den dramatiske handlingen. Ut ifra hans kontekstuelle forståelse er mennesket et politisk vesen. Rancièr (2009, s. 17) definerer frigjøring som: "blurring of the boundary between those who act and those who look: between individuals and members of a collective body". Han fremstiller tilskueren og eleven som fristilte individer, som gjennom sin egen måte å se verden på oppnår sin verdi og plass i samfunnet, utenfor en hierarkisk og segregerende struktur. Rancièr argumenterer for en likestilling av tilskuer og aktør ved å frigjøre tilskueren fra rollen som passiv og observerende. Det reflekteres rundt individets posisjon i fellesskapet. Spørsmål stilles ved forventningene til menneskets deltakelse i samfunnet. Erica Fischer-Lichte (2008) begrep «the autopoietic feedbackloop» omhandler den sirkulerende energien mellom scene og sal. Skillene mellom oss og dem oppheves, erstattes med et «vi» og rommer et felleskap. Der åpnes det opp for en potensielt transformerende mellommenneskelig forståelse (Fischer-Lichte, 2008, s. 76). Disse her-og-nå-opplevelsene skaper øyeblikk med endringsmuligheter, som Fischer-Lichte (2008, s. 11).

4.4.1. Demokratisk perspektiv

Våre demokratiske grunnverdier går ut på at innbyggerne aktivt deltar i «./ viktige politiske beslutningsprosesser, og har like rettigheter til å delta» (Hovde, Palle & Thorsen, 2018). Disse perspektiver gjenspeiler Fontenehusets verdigrunnlag, som er tuftet på Fontenehusmodellen (Fontenehuset, 2018). Fontenehusets arbeidsfellesskap har som intensjon å fremheve ressursene hos den enkelte. Den norske filosofen, Hans Skjervheim (2001), viser til begrepet «en tredelet relasjon» som en betegnelse på subjekt-subjekt-forhold, der en sammen går inn i en diskusjon og deler problemet/saken med hverandre. Engasjementet i den andres livsverden kommer som en reaksjon i møte med den andres problem. Hvis en konstaterer det faktum at den andre referer til et problem uten selv å engasjere seg i problemet, blir det en «ego-alter

relasjon» (Skjervheim, 2001, s. 475). «Det psykologiske blikket» kan forstås som en «ego-alter relasjon», og i verste fall krenke ens verdighet. Det demokratiske perspektivet fremmer en intensjon om inkludering gjennom deltakelse.

4.4.2. Demokratisk arena for medskapning

Fontenehuset som sosial arena er et sted der kunnskap produseres. Det jeg vil undersøke nærmere er hvordan en slik «././ kunnskap om demokrati iscenesettes og formidles» (R. G. Gjørnum, 2017). Erfaringskunnen er en kunnskapsform som omhandler det ”å erfare nærvær til det/den andre gjennom kropp, følelser og forestillinger” (Rasmusen & Gjørnum, 2012, s. 33). Gjennom perseptuelle opplevelser interagerer en med kunnskapen som deltakende og empatiske individer. Dette er en motsats til et fokus på kunnskap som en ferdighet og kompetanse (Rasmussen & Gjørnum, 2012, s. 33). De pedagogiske kvalitetene i teatret omhandler anskueliggjøringen av menneskers virkelighetsoppfatning (Haugsted et al., 1998, s. 19). Den erfaringsbaserte kunnskapen genererer forståelse gjennom perspektivtaking. En medarbeider vil kroppslig og emosjonelt måtte forholde seg til dens ansvar i møtet med den andre gjennom dramaturgisk utforskning av temaer. Med dramaturgisk menes det en «././intuitiv følelse av rytme, puls og struktur././» (Engelstad referert i Østern, 2014, s. 11). En slik forståelse legger til rette for en fenomenologisk omsorg, der vi er åpne og nærværende i møtet med det uforutsigbare i det sosiale rommet.

Drama- og teaterfaget som estetisk dannende er allerede marginalisert sammenlignet med kunsten som profesjon og utdanning som fører til scenekunstnerisk virksomhet. Det er en kultur som fremelsker underholdningsdimensjonen, og som ikke i like stor grad anerkjenner mediets potensiale som ytring i et levende demokrati (R. G. Gjørnum, 2017, s. 16). Vi trenger et større fokus på å skape en demokratisk helse- og omsorgskultur med gode refleksjons- og handlingsrom. I boken, *Narrativ identitet*, (Bjerkestrand, 2016) får vi i et innblikk i en interkulturell praksis med drama- og teaterfaglige metoder. Det vises til ulike kriterier og ansvarsområder teaterpedagogen har i å skape en demokratisk arena for uttrykk og medskapning. Grunnlaget for en frigjørende pedagogikk er at den er elevsentrert og ikke-hierarkisk. Det handler om å forstå ens posisjon fra et individuelt ståsted, men også som en del av et fellesskap. «Grundantagelse må være, at alle har et kunstnerisk potentiale» (Haugsted et al., 1998, s. 19). Vi kan alle igangsette prosessen. Det er ikke det samme som å

lage ferdig et kunstnerisk produkt av stor kvalitet. En forståelse av undervisningens dramaturgi, som kan fremprovosere og lokke frem ubrukte ressurser i den enkeltmennesket. Fontenehusets retningslinje nr. 19, fremmer synet på menneskets iboende ressurser, og gjennom arbeidet «././ gjenvinne egenverdi, mening og selvtillit» (Fontenehuset, 2018). Dette er i tråd med antakelsen om menneskets kunstneriske potensiale. Ved å løfte frem ressursene hos den enkelte, kan en også beholde motivasjonen over tid. Det vil si å finne en aktivitet som vekker engasjement og glede.

De fleste sosiale sfærer har et sett med forventninger og rolleinndelinger, som gjør at mennesker iscenesetter seg selv uten nødvendigvis å være bevisst det. Fontenehuset er en medskapende og kollektiv arena (R. G. Gjærum, 2017, s. 14). Kollektive prosesser og deltakelse er sentralt innenfor denne konteksten. Jeg vil derfor beskrive ulike former for deltakelse, individuelle som kollektive, og med det prøve å forstå fasilitatorens deltakelse i lys av teoretiske perspektiver.

4.4.3. Fasilitatoren som deltager

Patricia Reed fremhever fasilitatorens deltakelse i kunstneriske prosesser som en likeverdig part uten å gi avkall på sin autoritet (Goldenberg & Reed, 2008). Denne måten å jobbe på utfordrer det konvensjonelle synet på en lederrolle. I Reed sine beskrivelser ser man endring av disse rollene mot en mer egalitær struktur, der lederrollen skal både være initiativtaker og deltaker på en og samme tid. Dette er en mulig strategi inn i arbeid, som kan tenkes å være aktuell for grupper uten erfaring med anvendt teater, og vise at vi alle deltar på lik linje ut ifra noen overordnede prinsipper.

4.4.4. En aktiv betrakter

Deltakelse er nødvendig for å holde et samfunn i bevegelse. Å bidra til et fellesskap er en grunnleggende menneskelig handling. På Fontenehuset eksisterer det mange ulike former for deltakelse. Den som observerer kan også være deltaker av et samfunn. Deltakelse er også vesentlig innenfor det sosiale og politiske rom. Mennesker deltar på ulike premisser som kan virke styrende for deres handlinger og væremåte. Professor i drama og teater, Helen Freshwater (2011), viser i sin artikkel en kritisk holdning til deltakelse i teaterrommet. Skillet

mellom scene og sal er visket ut, og tilskuerne befinner seg i noe mer risikofylt møte med scenekunsten. Dette risikofylte møtet inntreffer i det uforutsigbare som innebærer det å være menneske i samhandling med andre mennesker, særlig innenfor ulike kulturelle fellesskap (Eriksen, 1997). Freshwater analyserer tilskuerrollen som selvbevisst ut fra konteksten hun undersøker. Det oppfordres til at en reflekterer over sårbarheten og risikoen ved å åpne opp for uforutsigbarhet innenfor en kontekst med visse forventninger og «regler».

Nicholsons og Taylors (2005, 2003) perspektiv på deltakelse inkluderer like mye rollen som et tenkende publikum som det å være en kreativ deltaker i ulike former for teaterpraksis. Tilskuerrollen blir løftet frem som en aktiv tilstand ut fra en bearbeiding av sine egne og andres opplevelser i teaterrommet. Taylor redegjør ytterligere for viktigheten av handling, og ser på tilskueren som aktiv og medskapende deltaker. Emansipasjon betyr å viske ut skillet mellom de som agerer og de som ser (Ranciere, 2009, s. 19). Ved å betrakte noe danner man sine egne tolkninger. Han skriver videre at tilskueren som eleven også observerer, velger ut, sammenligner og tolker. En kan gjennom tolkninger og forestillingsevne skape nye historier basert på egne. "Every spectator is already an actor in her story /../" (Ranciere, 2009, s. 17). En kan også være deltakende gjennom sine observasjoner og fortolkninger av erfaringene. En må forholde seg til verden den lever ved å relatere til det som skjer i scenerommet. Fontenehusets ulike rom innebærer deltakelse på ulike nivåer med den hensikt å motivere medlemmene til å tro på seg selv og sine ressurser.

5. Analyse

Jeg vil nå analysere ulike måter å fasilitere omsorg på Fontenehuset, i lys av etisk og estetisk bevissthet. Masterprosjektet har vært en utfordrende «kunnskapsreise» inn og ut av ulike refleksjonsrom som spenner seg fra desember 2018 til mars 2019. Jeg forstår begrepet 'kunnskap' som prosessuelle former for menneskelige sanselige erfaringer. Erfaring og en metaforståelse av erfaringen, er begge med på å forme en kultur (Eriksen, 1997, 2000). Det er med denne kulturforståelsen jeg vil analysere feltnotater, der jeg har beskrevet observasjoner og egne refleksjoner som deltakende observatør på Fontenehuset. Et refleksjonsrom innebærer en klargjøring av egen rolle i tråd med Fontenehusets verdigrunnlag. Det største refleksjonsrommet er det jeg selv går inn i. I likhet med den emansiperte tilskueren, danner jeg egne tolkninger av feltarbeidet (Rancière, 2009). Jeg har både deltatt i rollen som medarbeider, men også reflektert underveis i rollen som «forsker». Andre refleksjonsrom jeg viser til i analysen er veiledning, uformelle samtaler på Fontenehuset og medarbeidernes loggnotater. Men refleksjonsrommene, som ikke er direkte nedskrevet i feltdagboknotatene, spiller også en rolle i utformingen av oppgavens datamateriale. Jeg trekker altså frem en sammensatt empiri fra veiledning, forskningsseminarer, workshops, samtaler og situasjoner på Fontenehuset, som alle omhandler individuelle og sosiale rom der fasilitering av omsorg står på spill. *Forståelse*, ut ifra et hermeneutisk-fenomenologisk blikk, blir en sammensatt prosess i kontakt med praksis og teori. Dette er en prosess som bringer med seg ny kunnskap til videre arbeid med å forstå medarbeiderrollen på Fontenehuset (Johannson, 2016). I analysen blir behovet for å forstå erfaringene i lys av nye teorier en nødvendighet. Det prosessuelle er styrende for generering av en utvidet kunnskapsforståelse.

Jeg velger først å belyse egen kompetanseheving gjennom forskningsseminarer for å fremheve anvendt teaterpraksis i helsefaglig kontekst. En utvidet begrepsforståelse utviklet gjennom drama- og helsefaglige perspektiver på samhandling, danner møtepunktet mellom empiri og tolkning. Første del av analysen består av refleksjon rundt workshopen som metodisk inngang til etisk og estetisk bevisstgjøring. En motivasjon og et behov for nye refleksjonsverktøy legger til rette for en reise fylt med nye spørsmål og utforskning (Moynihan, 2006). Siste del av analysen består av undringen rundt erfaringene som medarbeider på Fontenehuset. Jeg undersøker hvordan ulike scener formidler det kulturelle

mangfoldets kompleksitet. Felles for disse kapitlene er perspektivet på deltakelse og ens muligheter til å skape berøringspunkter gjennom en sansende kommunikasjon.

5.1. Egen kompetanseheving

For å forstå mer om fenomenet omsorg i etisk og estetisk bevissthet dro jeg på to forskningsseminarer og en konferanse i forumteater utenfor masterprogrammet på OsloMet. Erfaringene fra seminarene tar jeg med videre inn i utviklingen av workshopen på Fontenehuset.

5.1.1. Co-creativity

Jeg deltok på workshopen, *Going on with the Flow: An Exploration of Co-Creativity* i regi av Artful Dementia Lab (universitet, 2018) De britiske forskerne, Hanna Zeilig og Julian West, presenterte deres prosjekt om kunstneriske prosesser med mennesker med demenssykdom. Ifølge Hanna Zeilig er begrepet «co-creativity» en delt opplevelse, med fokus på empatiske og dialogiske måter å delta i og med kunsten. Denne opplevelsen beveger seg mot en kollektiv historieskaping. Et slikt konsept omhandler kreativitet som interaktiv og relasjonell, i skapelsen av et samfunn (Zeilig, West & van der Byl Williams, 2018). Vi beveger oss vekk fra den individuelle ekspertkunnskapen til en interaktiv forståelse på likeverdig grunnlag.

5.1.2. Tverrfaglig dialog

For å få mer inspirasjon og innsikt i arbeidet som gjøres på nasjonalt plan, deltok jeg på dagskonferansen *Helsefremmende drama og teater*. Der fikk vi presentert «*././* nybrottsarbeid i skjæringspunktet mellom scenekunst og psykisk helsearbeid» (Haugdal, 2018), av ulike forskere og praktikere. Intensjonen med denne konferansen var å åpne en tverrfaglig dialog og sette teatervirksomhet innen en psykisk helsekontekst på dagsordenen. «*././* Målet med konferansen er å styrke forskningen på området drama, teater og psykisk helse og bidra til utvikling av nye metoder i det kliniske arbeidet» (Haugdal, 2018). Dette seminaret deltok jeg på i håp om å fremme dramafaglig kompetanse innenfor en helsefaglig kontekst. Temaer som ble tatt opp var viktigheten av et narrativ og hvordan en estetisk opplevelse kan plante håp

gjennom «som-om-erfaringer». Kroppsliggjøring av alternative virkeligheter kan gi et verktøy til å håndtere den reelle virkeligheten, eller i det minste gi et pusterom i en strevsom hverdag. Det som fenget meg var perspektivet på «utvikling av nye metoder i det kliniske arbeidet» (Haugdal, 2018). Med det forstår jeg drama- og teatermetodikk som innovativ og kanskje tilsidesatt kunnskap. Seminarene fra Tromsø og Trondheim inneholdt begge drama- og teaterfaglig arbeid innenfor ulike helsekontekster. For å forstå feltet jeg arbeider innenfor er det viktig å delta på arenaer som tar for seg tematikk man selv skal dykke ned i. Neste konferanse omhandler utviklingen av de undertryktes teater i et globalt perspektiv.

5.1.3. Felles og individuell identitet

I forbindelse med forberedelse til workshopen i bildeteater, deltok jeg på konferansen *Tekstbad, kunst som politikk* på Sentralen. Her ble det vist frem tre kunstprosjekter som har som mål å løfte frem de stemmeløse samfunnsborgerne. «Felles er at de bidrar til 'empowerment' - til å gi stemme til de som ikke blir sett eller hørt i samfunnsdebatt, kunst og kulturliv» (Tekstlab, 2018) Med et slikt utgangspunkt ønsker de å bidra til en endring av «maktrelasjoner i scenekunst og samfunn. /.../» (Tekstlab, 2018). Barbara Santos har lang bakgrunn fra Theatre of the Oppressed i Rio. «Hun er en sentral aktør i senere tids metodeutvikling i teaterformen» (Tekstlab, 2018). I essayet, *Theatre of the oppressed and community cultural developmen* (Santos, 2018), skriver hun om de undertryktes teater som et konsept under utvikling. En kultur skapes og deles ut i fra individuelle ståsteder som er preget av ens kultur og historie (Santos, 2018, s. 60). Å forstå det ubegrensede potensialet innenfor skapende rom, kan gi grobunn for menneskets omskaping av en selv (Santos, 2018, s. 61) Denne forståelsen er med på å redefinere hva kreativitet er, og hvem som kan benytte seg av kunst som uttrykksform. Santos sine refleksjoner handler om retten til å ytre seg, og retten til å definere seg selv ved å dele historier i et offentlig rom. Med en kreativ tilnærming til menneskets helse dykker jeg ned i refleksjoner rundt møtet med Fontenehuset. Formingen av fasilitatorrollen skjer gjennom en dialogisk vekselvirkning mellom ytre og indre prosesser. En dialogtilnærming til feltarbeidet bidrar til å skape en hermeneutisk prosess i ulike refleksjonsfaser. Med en innovativ kunnskapsforståelse og et dramafaglig blikk på helse undersøker jeg nærmere mine erfaringer som medarbeider. Med seminarene som bakteppe går jeg metodisk til verks for å bygge en tverrfaglig bro mellom helse- og kunstfeltet.

5.2. Workshop⁷

Siden størstedelen av undersøkelsen består av fasilitatorens rolle ikledd medarbeider, vil jeg trekke frem et utsnitt fra workshopen i bildeteater. Hoveddelen av undervisningen blir belyst gjennom et eksempel fra gruppearbeid. I bildene som deltakerne laget på gulvet kom det frem perspektiver på grensesetting. Jeg vil først klarlegge hva som menes med anti- og idealbilde. Antibilde og idealbilde er begge begreper jeg har lånt fra Augusto Boal (1979). Antibildet innebærer en kroppslig forståelse av en undertrykkende situasjon. I denne sammenheng bruker jeg beskrivelsen «etiske utfordringer», i tråd med Diamond (2007) sine perspektiver på ordet «undertrykking» som kontekstuel. Idealbildet danner motsatsen til antibildet, med formidling av det beste utfallet i situasjonen vist gjennom antibildet. For at en løsning ikke skal bli «magisk» (lite troverdig), lager man et realistisk bilde av en situasjon som representerer overgangen mellom idealbilde og antibilde. Deres antibilde viser en person som blir dratt i alle kanter. Her er en beskrivelse av øvelsen de gjorde:

Lag et bilde på etiske utfordringer for medarbeider på Fontenehuset. En og en er skulptør. Form de andre ut ifra din tolkning. Alle skal prøve. Ingen forslag som er bedre eller dårligere. Skulpturen kan forklare hvordan det føles å stå i den posisjonen Idealbildet viser en person som blir dratt i alle kanter. Jeg spurte så hva som må til for at antibilde blir et idealbilde. En person former personene til motsatsen. Dette bildet viser personen i midten, med støtte fra de rundt seg med en fysisk avstand. Så får de i oppgave å utforme overgangsbildet. Her holder alle hender for å vise støtte til medlemmet i midten. (Workshop, 11.12.18)

Med rollemodellering som utgangspunkt, utforsket deltakerne tematikk som omhandlet etiske problemstillinger. De fikk med kroppslige bilder utforsket handlingsalternativer som omhandlet medarbeidernes innlevelsessevne. De spilte ut rollen som medlemmet, og erfarte med kropp det å spille «en annen». Jeg viser til, gjennom bildet som utgangspunkt for refleksjon, deltakernes lognotater fra workshopen. Refleksjonene omhandler deres etiske og estetiske bevissthet som medarbeider.

⁷ Vedlegg: Plan for workshop i bildeteater

5.2.1. Etisk og estetisk bevissthet

Her presenteres medarbeidernes refleksjoner rundt «den kroppsliggjorte kunnskapen» (Prendergast & Sacton, 2013, s. 5). I etterkant av workshopen satte jeg av ti minutter til refleksjon. Jeg stilte deltakerne spørsmål om skriving som metode, som utgangspunkt for felles refleksjon. Temaene jeg ville undersøke var rolleforståelse og det etiske ansvaret i møte med medlem. Disse temaene vil drøftes i analysen ut fra deltakerens refleksjonsnotater. Bevisstheten rundt kroppsspråkets innvirkning på kommunikasjon kommer tydelig frem i notatene. Bente skriver at hennes erfaringer med workshopen gjør henne: «/./ mer bevisst på egne holdninger på kroppsspråket, samholdet i teamet. Viktigheten av å stole på hverandre. Ta seg tid til å se alle, og lytte med kroppen vår. Bruke flere sanser i kommunikasjon» (Bente, logg, 11.12.18). Bente er bevisst hvilken rolle kroppen spiller når det gjelder kommunikasjon. De sanselige kvalitetene som medarbeider er noe hun fremhever som viktig. Hennes refleksjoner speiler en estetisk omsorgsforståelse, som går ut på ens sansende og skapende evner som fasilitator (R. G. Gjærum & Kinn, 2016; Martinsen & Eriksson, 1996).

Etter workshopen opplevde Heidi en endring av sine fordommer i møte med det å spille teater. Deltakeren forteller om en forløsning av sine fordommer ut ifra opplevelsene i gruppeprosessen. Hennes erfaring kan forstås innenfor dramaet som igangsetter for refleksjonen, enten det er gjennom bildeteatret eller hverdagsdramaet. «Underveis løsnet det da jeg fikk se den herlige gjengen jeg jobber sammen med. Dette symboliserte hva jeg står for i Fontenehuset. Samhold, respekt og likeverd» (Heidi, logg, 11.12.18). Hennes opplevelse av relasjonen til deltakerne, viser et eksempel på hvordan våre fordommer kan begrense våre holdninger til kunst. Istedenfor å se på kunst som underholdning og ut ifra en produktforståelse, kan vi forstå det som en kollektiv og medskapende prosess. Motsatsen til dette, og som også Heidi skriver om, er bevisstheten om hvordan kunsten kan virke klargjørende gjennom konkrete representasjoner (Brodzinski, 2010; Engelstad, 2001).

Bildene utgjør konkrete representasjoner av Fontenehusets verdier, noe Heidi formulerer som samhold, respekt og likeverd. I respekten for den enkelte ligger også det etiske ansvaret: «Vårt etiske ansvar er noe av det som gjør oss/eller ikke/gjør oss til troverdige» (Ruben, logg, 11.12.18). Med troverdighet menes å være den som skaper tillit gjennom sine handlinger. En troverdighet består derfor også av det etiske ansvaret. Det er mange innganger til forståelsen av etisk ansvar. Jeg har i denne undersøkelsen prøvd å se på autonomitets- og

verdighetsbegrepet innenfor en kulturell kontekst. Å stille seg spørsmål rundt ens etiske ansvar kan være med på å skape et større handlingsrepertoar i praksis. «Roller som medarbeider er/føles til tider uendelig innen «ansvar. Vi har en rolle som ses godt av medlemmene, dette må ikke glemmes» (Kjersti, logg, 11.12.18). Kjersti sin rolleforståelse og bevissthet rundt synligheten til medarbeideren kommer tydelig frem i denne refleksjonen. Dette kan tolkes som en bevissthet rundt maktforholdene som synlige i et sosialt rom. Uavhengig Fontenehusets verdigrunnlag har vi alle makten til å posisjonere oss overfor et annet menneske. Hvis vi allerede er bevisst kroppens og ordenes maktstrukturer, vil vi med ydmykhet kunne nærme oss den andre. For å skape en likeverdig interaksjon, er deltakerbevissthet nødvendig.

Terese forteller om viktigheten av arbeidet på Fontenehuset som noe som «././ kommer fra deltakerne, og ikke meg selv: hva som er godt for den som står i utfordringen ././» (Terese, logg, 11.12.18). Metodene springer også ut ifra hva fasilitatoren ønsker å oppnå, der hver intervensjon fører til en oppnåelse av en bestemt art (Heron, 1999, s. 7). Min fremste intensjon som teaterfasilitator er å skape et trygt rom som åpner opp for en usensurert tilnærming til kropp som uttrykksmiddel. Heidi skriver om sin egen usikkerhet i møte med dramarommet og hennes forventninger:

Det første jeg merket under denne timen er hvor fort jeg ble usikker i slike timer. Jeg følte jeg måtte prestere eller levere. Dette kan jeg relatere til nye medlemmer på huset. Hvordan det er å være sårbar, usikker og litt redd for nye ting ././» (Heidi, loggnotater).

Heidi sier med dette noe om hvordan det føles å være ny et sted, og kan relatere dette til medlemmenes første møte med Fontenehuset. Hun belyser en estetisk erfaring som vekker følelser av gjenkjennelse og betydning. Derfor kan bildet som metode være en god inngang til refleksjon. Rett etter workshopen forteller Terese meg at hun ble berørt av opplevelsen med rollemodelleringen. Hun gikk fra å være den alle dro i, til å bli den som stod alene i møte med verden, med en større avstand til Fontenehuset: «././ Det å stå i rommet, kjenne på hvordan en tenkte på det vs. å gjøre det . Det følte riktig å avslutte alene, men samtidig med en støtte rundt seg» (Terese, workshop, 11.12.18). Hun viser til følelsene som en måte å navigere på; der bildet er et etisk refleksjonsverktøy. Med kroppen som utgangspunkt kan et følelsspråk komme til livet. Bildet uttrykkes gjennom et nonverbalt språk, og fristiller seg derfor fra menneskets taleevne. Hva kroppen forteller oss i situasjonen kan bli med inn i refleksjonen rundt etiske spørsmål.

Videre undersøkelse av problemstilling er erfaringen med fasilitering av omsorg i rollen som medarbeider på Fontenehuset. Feltnotatene viser til observasjoner fra deltakelsen i feltarbeidet. Fortolkningen skjer i vekselvirkningen mellom tverrfaglige perspektiver og prosessuelle metoder.

5.3. Et sanselig refleksjonsrom

Refleksjonsrom omhandler kroppslig og sansende måter å reflektere rundt sine erfaringer på. Et av refleksjonsrommene som medarbeiderne deltar i, er veiledningen annenhver måned. Her kan vi bearbeide det som har oppstått av vanskelige situasjoner, men som vi ikke får satt av nok tid til i en hektisk hverdag. Veiledningen fungerer som et rom der den enkelte kan sette ord på utfordringer, med kollegial støtte fra de andre medarbeiderne. Den «kan forstås som en terapeutisk kunst som søker å vende et annet menneske mot handlinger som er verdt å strebe etter, primært å skaffe viten om det gode» (Ødegaard & DeMott, 2008, s. 22) Viten om det gode kan tolkes som etisk bevisstgjøring som danner grunnlaget for de gode handlingene. Jeg vil gå nærmere inn på erfaringene jeg har gjort meg i et slikt refleksjonsrom. Mitt første møte med veiledningsrommet oppstod før jeg begynte i vikariatet:

Etter en stund med leting, finner jeg endelig frem til tømmerhuset. Vi setter oss ned ved et langbord, omgitt av knitring i peisen og solide tømmervegger. Det åpner med hva vi ønsker å bidra med på Fontenehuset Asker. Jeg ønsker å bidra med en dramafaglig kompetanse innenfor helseperspektivet, og med det en estetisk bevissthet. Så får vi i oppgave å skrive hvorfor Fontenehuset er heldig som har meg. Jeg skriver og sier høyt foran de andre: «Fontenehuset er heldig som har meg for jeg er initiativrik, tillitsvekkende og viser et sterkt engasjement». (feltdagbok, 13.11.2018).

I denne veiledningen ble det snakket om en forventningsavklaring, og hva vi ønsket å bidra med. Jeg fikk løftet frem min dramafaglige kompetanse og min stolthet knyttet til den innenfor helsesektoren. Samtidig fikk jeg mer klarhet i de andres tanker om dagliglivet på Fontenehuset og deres rolle. Dette var et sentralt aspekt i å forstå hvilken kultur jeg var på vei inn i (Eriksen, 1997). Veilederen formidlet viktigheten av å lytte med en åpenhet. Det å være der for den andre og la alle få et eierskap til sine historier, var noe veilederen påpekte som viktig i vårt dialogiske møte. «Å lytte gir en følelse av håp. Det handler om å være tilstede for den andre» (Veileder, 13.11.2018). I dette rommet tydeliggjorde veileder forventningene til kommunikasjonen som en lyttende varen i rommet. Hun fremhevet hvordan vi kan distansere oss fra oss selv, ved å senke tempoet og ta inn den andres ytring. Kari Martinsens filosofi handler om å lytte for så å kunne romme den andres sårbarhet. Det å våge og være

nærværende med plass til de suverene livsytringer, gir kime til håp (Martinsen & Eriksson, 2009, s. 80, 95). For å kunne være nærværende må en inneha en åpenhet i dialogen, i møte med den andre. I møtet med den andre, må en være trygg nok i seg selv, for så å sette sin egen historie til side (Ødegaard & DeMott, 2008, s. 40). Dette handler om å gi rom til et «du», som kommer av et dialogforhold som «er forutsetningen for at selvforholdet kan virkeliggjøres» (Ødegaard & DeMott, 2008, s. 40). Et slikt perspektiv rommer gjensidighetsforholdet mellom mennesker i kommunikasjon og samspill. I dette møtet kan jeg få en introduksjon og oppdatering over hva som rører seg av tanker og utfordringer i kollegiet. Jeg opplevde det som et støttende fellesskap med fokus på inkludering og en følelse av å bli ønsket velkommen. Fra et relasjonelt perspektiv er veiledning en god strategi i ivaretagelsen av medarbeiderrollen.

Veileder spør oss om våre utviklingsområder. Jeg vil gjerne jobbe videre med tålmodigheten min, klargjøring av rollen. Finne tid til stillhet, og ta inn over meg de nye arbeidsstrukturene. Forstå og praktisere fontenehusets retningslinjer. Tørre å ta initiativ. Sette meg selv i respekt (feltdagbok, 13.12.18).

Veiledningen er en fasilitering av omsorg, der medarbeideren med hjelp av veileders fasilitering utøvet omsorg for seg selv og sine kollegaer. «Refleksjon er å transformere erfaring til en bevisstgjøring» (Veileder, 13.12.18). Jeg vil med disse refleksjonene gå inn i feltarbeidet og tillegge medarbeiderrollen en estetisk kompetanse. Pedagogikken som ligger til grunn for kreativ deltakelse fordrer en aktiv væren i verden gjennom handlende evner, kritisk bevissthet og dialogfremmende holdninger (Freire, 1999). En aktiv væren og kritisk blick er med inn i medarbeiderens omsorgsutøvelse.

5.4. Medarbeiderrollen

Masterprosjektet utviklet seg gjennom arbeidslivets strukturer på Fontenehuset. Vikariatet som medarbeider, i tidsrommet desember 2018 til mai 2019, ble derfor utgangspunktet for studien av omsorgsutøvelse. Prosessen har vært preget av endringer underveis, og har ført til en større nysgjerrighet for det uforutsigbare i feltarbeidet. Det startet med utviklingen av workshop i bildeteater for medarbeiderne på Fontenehuset. Jeg fattet større interesse etterhvert for interaksjonen i de daglige hverdagsdramaene som utspilte seg (Schechner, 1988). Jeg ønsker å forstå de sosiale prosessene bedre og utforske betydningen av

Fontenehuset i et teaterfaglig perspektiv. Møtet med feltet førte til en større interesse for kommunikative utfordringer som i et flerkulturelt fellesskap (Eriksen, 1997; Pripp, 2016).

Robert J. Landy (1993) viser til det å spille ut sine roller for å hevde sin plass i verden. Å spille ut sin rolle innebærer å forstå forventningene til medarbeideren fra institusjonen, medlemmene og medarbeiderne. Rollen som medarbeider på Fontenehuset er utfordrende å forstå og integrere. Retningslinjene utgjør verdigrunnlaget som påvirker en felles handlemåte, men praktiseringen og utøvelse av medarbeidernes er påvirket av individuelle variasjoner (Mead, 2005, s. 286). Slik jeg har forstått det utgjør autonomien til medarbeideren en viktig faktor i praktiseringen av rollen. Autonomien har med selvstendighet, uttrykksevne og handlekraft å gjøre, og er et sentralt aspekt i verdighetsprinsippet (Aakre, 2011).

Som hjelpepleier på omsorgssenter var en del av rollen styrt av ytre faktorer som uniformering og bruken av rapporteringsverktøy. Det var et sett med arbeidsoppgaver som måtte gjøres hver dag, innenfor en felles institusjonell kulturforståelse (Eriksen, 1997). Det var rammeplaner og individuell tilrettelegging med fokus på kosthold, personlig hygiene og aktivisering. Rapporteringen ved vaktskiftet ga meg oppdatert informasjon om den enkelte beboer. Det var en rolle som var lett å forstå og spille ut selv om jeg møtte på mange krevende situasjoner underveis. Jeg fikk en følelse av flyt og handlet på «autopilot» ettersom jeg mestret oppgavene. Jeg laget mat og hjalp beboerne med å utføre oppgaver med, og for dem. Jeg opplevde at jeg kjente personene i større grad, og fikk dermed god innsikt i deres behov og ønsker. Fontenehuset skiller seg fra tradisjonelle omsorgssentre ved at medlemmene bor for seg selv, og kan komme og gå som de vil. De har ulike grunner for at de er der og også ulike ambisjoner i bruken av huset. Medbestemmelsesretten er i stor grad styrende, som også gjelder for den frivillige aktiviteten som Fontenehuset legger til rette for.

Først vil jeg beskrive møtet med medarbeiderrollen, og hvordan min forståelse av den har utviklet seg gjennom refleksjon og erfaringer (Krogh et al., 2003). Alle har en kapasitet til å være autonome, men det er ikke alle som er bevisst den (Aakre, 2011). Det er krevende å være den sterke når man egentlig føler seg sårbar. Her er et utdrag som uttrykker fortvilelsen jeg opplevde på Fontenehuset:

Jeg kommer frem på Asker togstasjon, og bryter sammen. Jeg ser et medlem, og gjemmer meg bak en stolpe. Det er jeg som skal være den sterke, og nå bryter jeg sammen på åpen gate. Jeg snur og tar toget hjem igjen. Jeg orker ikke å ha ansvar for andre akkurat nå. (Feltdagbok, 27.02)

Å be om hjelp som nyansatt er ingen enkel oppgave. Denne uvilligheten kommer fra et ønske om å bevise min egnethet for denne jobben. Med et slikt utgangspunkt ble starten av praksisen på Fontenehuset en ensom reise i møte med andre menneskers utfordringer og sårbarhet. Jeg innså etter samtaler og bevisstgjøring at jeg måtte tørre å anerkjenne min egen sårbarhet. Det å forstå at «Alle har en psykisk helse» (Leder, 07.03.19) er viktig innenfor psykisk helsearbeid. Ut i fra konseptet «et inkluderende arbeidsliv» er regjeringen på banen med å fremme forebyggende miljøarbeid på jobb og med det redusere sykefravær (Regjeringen, 2019). Det er et samfunnsansvar å inkludere og integrere i arbeidslivet, og med disse holdninger skape «en helsefremmende og forebyggende kunnskapsformidling på arbeidsplassen» (Regjeringen, 2019). Det kan være tungt å møte den andres lidelser, og glemme å ta vare på seg selv. Jeg har gjentatte ganger opplevd en stor aksept for å komme inn på lederens kontor i sårbare prosesser. Jeg opplevde arbeidet som stressende og at jeg mistet det overordnede blikket. Derfor var det godt å oppleve at sårbarheten ble tatt imot.

Den enkelte har et ansvar i utformingen av sin medarbeiderrolle på Fontenehuset. Fortolkningen av praksiserfaringene undersøkes gjennom etableringen av fellesnevner hos fasilitator- og medarbeiderrollen. Det er i krysningspunktet, i møtet mellom to forståelseshorisonter at en horisontsammensmeltning inntreffer. Ønsket om å forstå egen og andres erfaringer ut ifra kroppen som utgangspunkt fremstår som viktige aspekter i fasilitatorens dramaturgiske skjønn.

5.4.1. Et dramaturgisk skjønn

Den dramaturgiske tenkemåten bringer inn ett estetisk språk og tenkemåter, som definerer de mangefasetterte prosessene jeg opplever i feltarbeidet. Fontenehuset er fullt av «././ ikke planlagte prosesser og handlingselementer././» som medarbeideren må forholde seg til (Østern, 2015, s. 15). Det dramaturgiske språket åpner opp for en ././ større følsomhet for situasjonen gjennom et ././ praksisnærvær» (Østern, 2014, s. 15). Disse ordene samsvarer med utsagnet til lederen ved Fontenehuset: «Kvaliteten av nærværet påvirker rytmen i hverdagen» (Leder, veiledning, 13.12.18). Lederen fremhever tilstedeværelse som viktig kjennetegn på kvalitet i profesjonell omsorgsutøvelse. Å være nærværende innebærer en opplevelse av et «her» og et «nå». Erfaring av nærvær springer ut fra den enkeltes opplevelse av å bli lyttet til (Martinsen & Eriksson, 1996). En dramaturgisk forståelse av en arbeidshverdag er sentral i

praksisen på Fontenehuset. Undersøkelsen skjer i en bestemt kontekst, og det er derfor nærliggende å vise til den dramaturgiske strukturen:

Dagen starter med morgenmøte kl. 9, etterfulgt av arbeidsmøte på kjøkken- og kontorenheten. Her klargjør man arbeidsdagens dramaturgi i gjennomgåelsen av viktig informasjon. Arbeidet som medarbeider og medlem på kjøkkenet består i all hovedsak av praktiske gjøremål som innebærer innkjøp, matlaging og oppvask.

Situasjonene det vises til i feltnotatene, oppstår under matlaging eller andre hverdagslige situasjoner. Det er gjennom samhandling i kombinasjon med dagligdagse gjøremål at relasjoner dannes. Relasjonelle møtepunkt stimulerer til refleksjon som et dannende aspekt i utviklingen av medarbeiderrollen. Hvordan er det å være ny i en fremmed kultur (Wadel et al., 2014). Jeg vet selv hvordan det er å stå i dørkarmen, titte inn og lure på om jeg skal bli med i kaoset. Våge å ta skrittet ut i det uvisse.

Vi forteller historier slik at vi forstår oss selv og våre erfaringer (Langley, 2006, s. 96). Jeg har valgt å dele om mitt møte med Fontenehuset fra et medarbeiders perspektiv. Denne historien er en av flere som formidles på Fontenehuset. Det skjer ofte at fortellingene på Fontenehuset fortelles i enerom, men stilnes i samværet med de andre, og særlig foran de fortellingen handler om. Jeg ønsker å trekke frem ulike eksempler som omhandler fortellingen om «den Andre» (R. G. Gjærum, 2017). Fortellingen innebærer en forståelse for ulike former for sannheter og individualiteten til den enkelte, som er formet av dens historie og kultur (Santos, 2018). Dramaturgien er /../ den spesielle måten en historie fortelles på» (Østern, 2014, s. 19-20). Historiene jeg ønsker å formidle kommer fra et behov om å forstå menneskene jeg møter i en større sammenheng.

5.4.2. Kulturmøter

Innenfor det anvendte dramaperspektivet er det viktig å være bevisst mekanismene som utgjør menneskets sosiale identitet og opplevelse av tilhørighet (Nicholson, 2005). Kulturmøter som begrep låner jeg fra Thomas Hylland Eriksen, og hans forståelse av dem som «situasjonelle kulturfellesskap» (Eriksen, 2001). Med situasjonelle fellesskap mener han en kontekstuell identitetsopplevelse som ikke er absolutte. Det finnes ulike grader av kulturelle fellesskap som

det finne ulike grader av kulturforskjeller mellom mennesker (Hall referert i Eriksen, 2001, s. 64). Etablering av fellesnevner er det som gjør kommunikasjon mulig innenfor ulike kulturfellesskap (Eriksen, 2001, s-64-65). Det er viktig å ikke blande sammen ønsket om «fullstendig likhet» og fellesnevner. Hylland Eriksen skriver om hvordan en kan skape en «vi-følelse» i et fleretnisk samfunn, og at vi gjennom å omformulere en nasjonal identitet må anerkjenne våre kulturelle forskjeller. Vi må jobbe med forståelsen av hva et kulturelt fellesskap er, for å kunne fungere sammen. Et av premissene er «evnen til å være uenig» (Eriksen, 1997, s. 61).

Jeg har skrevet disse refleksjonene i forsøk på å prøve å forstå årsaken bak reaksjonene, og ikke ut ifra et fordømmende blikk. Jeg ønsker å forstå kulturen jeg trer inn i ved å beskrive de motsetningsfylte situasjonene, som oppstår som følge av en verdikonflikt.

I rollen som dramapedagog har jeg sett viktigheten av forventningsavklaring i etableringen av en felles forståelse i kulturfellesskapet. Språket er en viktig faktor i kommunikasjonen, og hvis man ikke forstår retningslinjene blir det også vanskelig å følge dem. Fontenehuset er en demokratisk arena for medskapning, men innenfor denne rammen har alle forskjellige behov, som blir vanskelig for medarbeideren å imøtekomme til enhver tid. En refleksjonskompetanse og etisk dømmekraft er basert på den enkeltes holdninger til seg selv i relasjon til omverdenen (Haugsted et al., 1998; Aakre, 2011) «I situasjoner som oppstår der regler brytes må jeg ta større ansvar for å sette grenser, risikere en relasjon. Dette gjelder så vel mine medarbeidere – en risikerer noe ved å gi en tilbakemelding» (Kjersti, logg, 11.12.18). Å ta en sjanse i å ytre seg angående andres handlinger, kan i verste fall risikere en relasjon. Det er ofte denne frykten for å ikke bli likt eller skape dårlig stemning som viser seg å bli styrende i valget om å ikke si ifra. Ofte kan de individuelle behovene ta over for en arbeidstakers plikter. Vi har snakket om dette ved flere anledninger. Informasjon om viktige anliggender på Fontenehuset blir gitt til noen og ikke til alle, på grunn av frivillig deltakelse: «Medlemmer velger selv hvordan de vil dra nytte av fontenehuset og hvilke medarbeidere de vil jobbe med. Det finnes ingen avtaler, kontrakter, timeplaner eller regler i den hensikt i å tvinge medlemmer til deltakelse» (Fontenehuset, 2018). Dette kan medføre til utfordringer i å etablere en felles kultur. En slik individuell frihet kan også føre til utfordringer, alt ettersom hvor bevisst ens handlinger og tenkemåter er. Medlemmenes engasjement og arbeid er basert på frivillighet, og er nettopp derfor preget av deres egne motivasjon til å komme og bidra i arbeidsfellesskapet.

For mange forventninger og krav kan virke demotiverende og ekskluderende. Jeg merker fort hvordan lærerrollen preger meg i arbeidsmøtene, som vi alltid starter dagen med. Det er mange medlemmer som snakker andre språk, og derfor ikke forstår det som kommuniseres om under arbeidsmøtet. Det er også utfordrende når mange kommer og går, og ikke alle får med seg den nye informasjonen vedrørende rutiner på kjøkkenet. En avtale dukker opp, noen skal på møtet, eller man er ufokusert og glemmer sitt ansvar for fellesskapet. Jeg har mange ganger fortalt medlemmene viktigheten av gode rutiner rundt hygiene. En del av ansvaret til fasilitatorens ligger i det å konfrontere i situasjoner som er etisk problematiske eller brudd med retningslinjene (Heron, 1999). Jeg kjenner til problemstillingen i egen rolleutøvelse, spesielt innenfor et sosialt rom som det kjøkkenet er. Arbeidsmøtet holdes hver dag for å opprettholde arbeidsdagens dramaturgi. Det er et ritual der alle får samme informasjon om dagens gjøremål. Arbeidsmøtet kan også forstås som en forventningsforklaring. Ulike forventninger vi har til en arbeidsdag vises til gjennom et slikt eksempel:

Leilah som kommer inn på kjøkkenet mens vi holder et arbeidsmøte, og setter i gang med matlagingen av frykt for å ikke rekke å ferdigstille det innen kl. 12. Arbeidet er førsteprioritet for Leilah, og hun forstår kanskje ikke intensjonen med strukturen på Fontenehuset og viktigheten av ritualene som utøves i fellesskap. Noen ganger glipper hun mellom fingrene mine, og jeg må hele tiden vurdere hvilke kamper det er verdt å ta. (feltdagbok, 21.03.19)

I feltnotatet beskrives ulike forventninger til en arbeidsdag. Mitt perspektiv omhandler fasilitatorens ansvar til å skape en gruppeatmosfære. Slik jeg tolker Leilah kan hennes perspektiv være styrt fra en produktorientert handlingsmåte. Hennes drivkraft og engasjement er også viktig i denne sammenheng, der hun bidrar med sin arbeidskapasitet. Ensidig tenke- og handlingsmåte kan føre til en manglende «vi-følelse». . Prioriteringen av det individuelle behovet kan gå på bekostning av etableringen av en felles kultur (Santos, 2018, s. 60). «Verdibevissthet /.. / er avhengig av kontinuerlig kulturbygging» (Aakre, 2011). En samhandling på tvers av kulturer og roller som medarbeider og medlem fordrer en etisk bevisstgjøring. ”Vellykket samhandling stiller krav om forpliktelse, gjensidig tillit, forståelse og likeverd mellom partene” (Kassah, Tingvoll & Kassah, 2014, s. 192). Ulikheter i forståelseshorisonter, språk, erfaringer, kunnskap og verdier gjør at vi i større grad må fokusere på etablering av fellesnevner istedenfor å legge vekt på ulikhetene. Etter noen dager med utfordrende kommunikasjon mellom meg og Leilah, spurte hun meg om å oversette Shakespeare fra arabisk til norsk:

Jeg spør henne om hun vil syng på kvinnedagen. Hun sier hun må tenke litt på det. Neste dag kommer hun med en tekst som hun sier er fra Shakespeare. Den er på arabisk, og hun vil oversette den til norsk.

Hun drar meg med til datamaskinen, og vi prøver iherdig å lage en god oversettelse. Vi får også hjelp av en tolk som kan finne de riktige formuleringer. Etter en liten time med oversettelsesarbeid godkjenner Leilah den norske oversettelsen (feltdagbok, 06.08.19).

I første del av prosessen fungerte jeg som en igangsetter ved å stille Leilah et spørsmål om å synge på kvinnedagen. Jeg viste til et ønske om å motivere henne til å uttrykke seg utenfor kjøkkenlivets daglige gjøremål. Invitasjonen om å synge førte til en ny situasjon med et initiativ fra Leilah noen dager senere. Jeg oversatte i samråd med Leilah. Nærværet og opplevelsen flyt sprang ut fra et «her» og et «nå». Dette er i tråd med det estetiske blikket på mennesket som skapende i samhandling med andre (R. G. Gjørum & Kinn, 2016). Oversettelsen fra arabisk til norsk var en omstendelig prosess, som til slutt resulterte til disse ordene:

Jeg er alltid glad

Vet du hvorfor?

Jeg har ingen forventninger til andre.

"سعيد دائما أنا": شكسبير

لماذا؟ تعلم هل

للآخرين توقعات لدي ليس

Teksten kan forstås som en fristilling av menneskets forventninger til «den andre», og en mentalitet rundt at en selv har ansvar for egen lykke. Det betyr ikke at mennesket er isolert og uavhengig andre, men gleden kommer ikke av forventningene en har ovenfor andre. Utdraget fra Shakespeares poetiske tekst viser seg gjennom Leilahs handlinger. Hun kommer ofte til huset for å lage mat, og besøker og hjelper til med barnepass for andre kvinner utenfor Fontenehuset. Hun utøver omsorg gjennom en aktiv tilstedeværelse for mennesker rundt seg. Utfordringen viser seg å bli at hun er i stor grad opptatt av å ta vare på medlemmene fra arabiske land. Dette kan til tider gå på bekostning av andres behov i forbindelse med matlaging. Samtidig er hennes engasjement rundt egen matkultur et positivt bidrag til Fontenehuset, som gjør at det er et sted som rommer et kulturelt fellesskap. Erfaringene

former vår opplevelse av identitet og kultur. Eriksen viser til identitet som situasjonelle og relasjonelle, altså formet av kulturen den inngår i (Eriksen, 2001, s. 37, 63) .

Som fasilitator ser på nivåene av interaksjon, og hvilke som er potensielt truende for at «ekte dialog» kan oppstå. Min oppgave er å sette i gang en samhandlingsprosess, og delta på lik linje med medlemmene (Goldenberg & Reed, 2008). Her er et eksempel fra enhetsmøtet på kjøkkenet og samtalen med medlemmene, Guro og Leilah:

Vi snakker om hvordan vi ønsker å ha det på kjøkkenet. Jeg merker at Leilah er ekstra lydhør i dag. Hun sier at system er viktig. Jeg forteller dem om viktigheten av å involvere hverandre i arbeidet på kjøkkenet: at medlemmene inkluderer hverandre i arbeidet. De må bli flinkere til å spørre hverandre om hjelp, og ikke bare oss medarbeidere. Jeg ser på Guro og jeg ser på Leilah. Nå må jeg fortelle om det jeg har tenkt på en god stund. Jeg vet at Guro er glad i norsk husmannskost, og at Leilah er glad i iransk mat. Så sier jeg: Jeg har et forslag til matlagning: Guro lære Leilah å lage fiskeboller i hvitsaus, også kan Leilah lære Guro å lage Ash. De ser på hverandre og smiler» (Feltdagbok, 28.03.19).

Det er tydelig at jeg som ordstyrer forstår min rolle, og kan med det finne en kommunikasjonskanal som virker klar og tydelig ut ifra min forståelseshorisont. Møtet er ferdig, og jeg og en annen medarbeider skal i samtale med lederen.

Det er medlemmene som rår over kjøkkenet. Når vi kommer tilbake forventer jeg at det er fullt kaos på kjøkkenet, eller at de har funnet noe annet å gjøre. Men istedenfor ser jeg en gruppe mennesker som interagerer med hverandre. Noen pakker brød mens andre fyller på kaffemaskinen. Noen vasker klær. (feltdagbok, 28.03.19)

Medlemmene viser en dynamisk interaksjon og samhandling utenfor medarbeiderens synsfelt. Ansvarliggjøringen av en selv og den andre er vesentlig for å skape en endring i holdning og handling. Alvesson og Sköldbberg (1994, s. 240-241) løfter frem mennesket som en mulighet i verden, og med denne muligheten ligger endring. En frihet som kan lede til utfordringer, hvis en ikke bevisstgjør seg ansvaret i forvaltningen av den. Det er ens eget ansvar å uttrykke noe hvis det oppstår utfordringer. Fra medlemmenes perspektiv er det også en autonom handling å ta egne valg i samspill med andre medlemmer. Medarbeideren, Ruben, sier til meg at man gradvis avlærer seg holdninger om produktivitet og den tradisjonelle arbeidstakerrollen. Medarbeideren, Katrine, snakker om opplevelsen av produktivitet, og ønske om å gjøre noe ferdig. Vedkommende jobbet tidligere som frisør, og var vant til en viss selvstendighet i arbeidet. «Det er mye enklere å gjøre ting for dem, men det er ikke det som er jobben vår» (Katrine, samtale, 12.01.19). Jeg blir også bevisst denne tankegangen hos meg selv, og særlig på kjøkkenet der man gjør mange arbeidsoppgaver i løpet av en dag.

I møtet med Nadia får jeg høre litt om hennes forestillinger om vår kultur. Hun har en opplevelse av vår kultur som et regelstyrt samfunn. Hun forklarer til Leilah hvorfor vi har

regler på Fontenehuset med å si: «I Norge er man mer opptatt av regler. Det er ikke som i Syria» (Nadia, 07.03.19). Det kan forstås som en måte å identifisere seg med ulikhetene i større grad enn likhetene. Nadias forståelse av Norge kan forsterke en gruppeidentitet ut ifra sin egen målestokk (Eriksen, 1997, s.45, 60). En måte kategorisering skjer på er gjennom språk og kulturelle forskjeller. Fortellingen om «den andre» og fortellingen om den andre i relasjon til en selv.

I anvendt teater spiller globaliseringsprosessene en stor rolle. Fontenehuset består av mange sosiale grupperinger, som hver har sine koder. Språket er et middel for å synliggjøre maktstrukturene i et samfunn (Börjesson & Rehn, 2009, s. 82-83).

Kjetil kommer til meg mens jeg står i oppvasken. Han forteller meg at han er lei psykologene han drar til. Han sier de er veldig distanserte, og er egentlig ikke opptatt av hvem han er. Han sier dette til meg gjentatte ganger i løpet av min praksis. En medarbeider spør han: Har du søkt på noen jobb? Kjetil ser på medarbeideren med forundring i øynene, og sier: «Jeg i jobb?» Også blir han stille.

Kjetils reaksjon på spørsmålet om jobb kan forstås som om hans selvbilde ikke passer sammen med medarbeiderens syn på han som en ressurs utenfor Fontenehuset. Jeg og andre medarbeidere har erfart Kjetil som viljesterk, som kommer til Fontenehuset hver dag, og er der hele arbeidsdagen. Med intensjonen om å prøve å forstå medlemmene på Fontenehuset i lys av deres historier, må jeg også se på deres handlinger og reaksjoner i lys av noen etiske prinsipper. Dette vil jeg gå nærmere inn på ved å løfte frem verdighetsbegrepet i relasjonelle kulturmøter.

5.4.3. En verdighetsfremmende/krenkende konfrontasjon

Verdighetsprinsippet blir i denne undersøkelsen belyst som et viktig aspekt i fasilitatorens omsorgsutøvelse. Å fremme verdighet og livskvalitet utgjør viktige helsepolitiske mål som beskrives i lovgivning, offentlige meldinger og forskrifter. Et av prinsippene for verdighet, som kronprins Haakon beskriver er: «Et verdig liv er å kunne bruke sine ressurser som menneske. En forutsetning for dette er å ha tilgang til et tilfredsstillende nivå av helsetjenester, utdanning, inntekt og sikkerhet» (Aakre, 2011). Alle mennesker har et verd, og det kan ingen frata. Man kan oppleve det å bli fratatt sin verdighet, men det ligger iboende i alle mennesker. Det som kan være sårende er når verdigheten blir krenket (Aakre, 2011). Når en opplever seg behandlet på en uverdlig måte, og ikke viser respektfull adferd overfor hverandre. En forestilling av å bli dømt eller opplevelse av krenkelse. Jeg har gjentatte ganger

opplevd at konfrontasjonen kan føre til en opplevelse av krenkelse. Jeg har ingen rett til å definere andres opplevelse av en situasjon, og det er viktig å presisere at det er slik jeg forstår situasjonene som har utspilt seg. Jeg skal se nærmere på interaksjonsformen konfrontasjon, og hvordan konfrontasjonen er verdighetskrenkende eller fremmede ut ifra den enkeltes opplevelser.

Konfrontasjonen har som intensjon å være bevisstgjørende, for så å skape et skifte i væremåte. «The ideal is to tell the truth with love, without being the least judgmental, moralistic, oppressive or nagging (Heron, 1999, s. 182). Det kan oppleves som ubehagelig for den som konfronterer og for den som blir konfrontert. Det er flere fokusområder som kan tas opp, som gjelder enten temaet, væremåten eller grunnen til væremåten (Heron, 1999, s. 182). Jeg viser til situasjonen med Khalil som et eksempel på risikoen ved å konfrontere. Hans kulturelle forståelse er med på å forme hans relasjonelle identitet og hans perspektiv som blir styrende prinsipp for andres handlinger:

Khalil kommer inn i rommet med ytterjakke og sekk inne på ren sone. Jeg sier i fra til ham, og han blir sur. Han ser ikke på meg og viser meg håndflaten mens han ser opp. Jeg prøver å snakke, men han snur seg vekk. Jeg har en samtale med et annet medlem som sier til meg at han reagerer når kvinner prøver å irettesette ham, og at jeg må være fleksibel med han som er en «en gammel mann». Jeg føler på en stor frustrasjon, og opplever at Khalil tar over hele kjøkkenet uten å tilpasse seg den kulturen han trer inn i. Jeg snakker med medarbeideren, Lars om dette, og han opplevd det samme. Det resulterte i at Khalil borte fra huset i flere måneder. (feltdagbok, 21.03.19)

Opplevelsen av erfaringen dannes på grunn av ulike blikk og horisonter når det gjelder språk, erfaringer, kunnskap og verdier. Det var en spesiell opplevelse siden jeg bor i et demokratisk land med ytringsfrihet som en av dem fremste rettighetene. Samtidig forstår jeg ut fra Khalils bakgrunn og kulturelle horisont at vi lever med to forskjellige virkelighetsforståelser. Spørsmålet blir da hvem skal tilpasse seg hvem? Og hva skjer hvis han gjentatte ganger ikke klarer å tilpasse seg kulturen på kjøkkenet? Situasjonen med Khalil kan relateres til et fravær av en «vi-følelse». Fontenehuset utgjør et kulturelt fellesskap i møtepunktene mellom personlige og kulturelle forskjeller. Hylland Eriksen presenterer kulturelle fellesskap som «evnen til å være uenig» (Eriksen, 1997, s. 60). Det er for meg et viktig anliggende hva man er uenig om. Fontenehuset er også et nøytralt samfunn og ingen bærer av noen trosretning. Retningslinjene er styrt etter prinsippet om likeverd og menneskets skaperevne, som begge omfatter det humanistiske og estetiske perspektivet på omsorg (R. G. Gjørum & Kinn, 2016).

De kulturelle ulikhetene synliggjøres i løpet av en viss tid. Jeg får innblikk i en mentalitet om et «oss» og et «dem» (Aure & Gjærum, 2015). En tematikk som gjentatte ganger har blitt tatt opp er utdelingen av brød:

Kjetil kommer til meg og sier at noen tar mer brød enn de skal, og at han vet godt hvem de er. Jeg har selv ikke sett de som tar brød. Etter en tid ser jeg også at han setter til side noen rundstykker før brøutdelingen. Sigrid forteller meg om at hun har prøvd å si i fra, men at hun blir møtt med irritasjon tilbake. Hun vil derfor ikke konfrontere mer, og skyver ansvaret over på medarbeideren. (Feltdagbok, 15.02.19)

Det vises i feltutdraget at medlemmene, Kjetil og Sigrid, unngår konfrontasjon når det oppstår en situasjon som bryter med rutinene på huset. De kan gi beskjed om deres misnøye vedrørende en situasjon eller et annet medlem, men å ta det opp direkte med den det gjelder viser seg gjentatte ganger å bli vanskelig. Det kommer også frem at Sigrid unngår kjøkkenet når et annet medlem kommer inn, og melder seg derfor mer ut av kjøkkenet. Hvor mye skal vi involvere oss i konfliktene mellom medlemmer? Og særlig de vi ikke *ser* med egne øyne? Det oppstår fort misnøye når det er uklarhet i hva reglene er, og ved at noen får særbehandling i visse tilfeller. Det kan forstås som et ønske om ikke å skape dårlig stemning, og bevare en ro i gruppen. Kontraktinngåelse kan virke klargjørende for etablering av kulturfellesskap (Heron, 1999, s. 187):

This confrontation invokes an explicit contract group members have made with you and with each other – about learning objectives, learning methods, decision-making methods, your role, values of the group culture, ground rules of interaction within the group, ground rules of group discipline. (Heron, 1999, s. 187)

Langley (2006, s. 45) skriver om den ubevisste frykten for å miste sin identitet i en gruppe. Det er kanskje derfor mange kvier seg for å snakke høyt og konfrontere med den problemet eller konflikten gjelder. Jeg viser til et eksempel om medlemmet, Sara, der frykten for den andres reaksjoner blir dominerende:

Sara kommer bort til meg i oppvasken og forteller om en dårlig kommunikasjon med et annet medlem. Hun sier hun ofte opplever seg misforstått, og har nå havnet i en vanskelig situasjon, som gjør at hun unngår å komme til Fontenehuset. Feltdagbok, 07.03.19)

Det er situasjonene som skjer utenfor vårt synsfelt som gjør det vanskelig å fange opp andres usikkerhet i relasjon til andre medlemmer. Sara forteller dette i all fortrolighet istedenfor å bære på det alene. En slik visshet om hennes utfordringer gjør meg bevisst og oppmerksom på andres interaksjon med henne. I relasjonelle situasjoner er dialogen det bærende elementet, og

avgjørende i opplevelsen av seg selv. Interaksjonen med omverdenen gir informasjon om ens identitet og tilhørighet. Interaksjonen kan også beskrives som et dialogforhold der «forutsetningen for at selvforholdet kan virkeliggjøres» (Ødegaard & DeMott, 2008, s. 40). I denne situasjonen ser man en unnvikelsesadferd istedenfor å løse problemet gjennom konfrontasjon. En konfrontasjon kan føre til ubehagelige følelser, men også til en avslutning av hendelsen.

Tilbakemelding fra et medlem angikk åpne og lukkede konfrontasjoner. Når skal man snakke en-til-en, og når skal man ha åpne samtaler som gjelder kulturen på kjøkkenet?

Det har vært mange omskiftninger som gjør det vanskelig å innføre en strategi over tid.

Retningslinjene og spillereglene er en form for kontrakt som gjentas to ganger i løpet av dagen. Jeg har i dramapedagogiske arenaer inngått kontrakt og forventningsavklaring med deltakerne. Jeg kommer inn på Fontenehuset, og vil gjennom en slags posisjonering gå inn i et hierarkisk modus, som Heron (1999) skriver om i *The complete facilitator's handbook*. I noen situasjoner har jeg opplevd at en slik tilbakemelding som gjelder kjøkkenrutiner kan i verste fall føre til en opplevelse av krenkelse. Jeg opplever å stå i mange krevende situasjoner på grunn av følelsen over mangelen på en felles visjon, særlig blant medlemmene, fordi Fontenehusets fellesskap rommer et så stort kulturelt mangfold. Her er et utdrag fra samtalen med Kjetil:

Jeg går en tur med ham etter lunsj. Jeg snakker litt med han om hvorfor han frivillig velger å være på Fontenehuset når det er så mye som irriterer ham. Som folk som ikke følger reglene på huset, som ikke gjennomfører arbeidsoppgavene de har satt seg på, som forlater huset og sine ansvar uten å si fra osv. Han sier til meg at alternativet, som betyr å være hjemme, er verre (Feltdagbok, 12.02.19).

Til tross for frustrasjon viser Kjetil en omsorg for medlemmene på Fontenehuset. Han gir uttrykk for at medlemmer og medarbeidere er hans «familie» (Kjetil, samtale, 12.02.19). Som mange familier opplever, kan det være frustrerende å komme så tett innpå hverandre. Denne samtalen gir innblikk i betydning av Fontenehusets og dets relasjonelle aspekt. I en tillitsskapende kommunikasjon kan vi bygge en felles kultur, der det er et større fokus på et «vi» enn et «jeg». I diskursen om et «vi» har vi ulike forståelser som påvirker opplevelsen av tilhørighet.

5.4.4. Fortellingen som berørte

Fortellingen om «den andre» kan i større grad fokuseres rundt ulikheter enn likheter. Å se etter fellesnevnerer er vanskelig når en opplever en friksjonsfylt kontakt i samhandlingsprosesser. Jeg kunne i mange tilfeller styre handlingene mine ut ifra et behov for et orden, når alt annet opplevdes som kaos. Prendergast & Saxton (2013) definisjon av fasilitatorrollens egenskaper fremstår til tider som uoppnåelig i møte med feltarbeidets utfordringer. Ansvar for strukturen og ha det overordnede blikket kolliderte ofte med ønsket om romme den andre med et lyttende nærvær (Martinsen & Eriksson, 1996). Et eksempel på en slik kollisjon skapes i fortellingen om Leilah.

En dag fikk jeg et spørsmål fra medarbeideren, Katrine, om Leilah kunne bake kake til et formål utenfor Fontenehuset. Jeg opplevde Leilah som stresset, og presiserte tydelig at matlaging på Fontenehuset skjer innenfor denne virksomheten, og er ikke ment for private formål. Her viser jeg til et feltutdrag om en situasjon som skal vise seg å avdekke flere faktorer enn bare kakebaking:

Vi har diskutert frem og tilbake. Jeg ser at Leilah blir opprørt, så derfor blir vi enige om at baking utenfor Fontenehuset ikke er greit, men at hun får lov i dag. Hun bruker ord som «politi,» og sier at min strenghet gjør at flere ikke kommer til huset. Leilah legger vekt på at kjøkkenovnen hjemme er ødelagt, og at derfor skal hun lage kake her». (Feltdagbok, 25. 02.19)

Jeg tolker det slik at hun ga meg rollen som politi ut fra hennes assosiasjoner og kanskje erfaringer med politiets makt over enkeltmennesket. Jeg opplevde meg plutselig som undertrykkeren i en situasjon, der jeg egentlig ønsket å gjøre det som var best for Fontenehuset. Med andre ord tenkte jeg på intensjonen med arbeidet, og konsekvensene av denne handlingen i det store bildet (Heron, 1999). En annen dag fortalte Leilah meg, på vei ned for å handle mat, om livet utenfor Fontenehuset, og om hennes omsorg for menneskene rundt seg. Hun fortalte at hun laget mat til kvinnene hun kjente i nrområdet. Jeg forstod ikke alle aspektene av samtalen før etter en stund. Jeg prøvde med stemme og blick og være nærværende, men hun virket fremdeles opprørt. Språket var en stor utfordring faktor, og førte med seg en rekke misforståelser. Derfor bestemte jeg meg for å trekke inn en ny part som oversatte fra norsk til arabisk.

Vi beveger oss inn i et lukket rom sammen med en som skal være tolk. Det er bare vi tre, og jeg merker at Mira fremdeles er lei seg. Tårene renner. Tolken forteller meg at Mira er lei seg fordi det er datterens bursdag, og de har ikke sett hverandre på to år» (feltdagbok, 25.02.19).

Etter å ha fått inn en medierende part, kom jeg frem til et større og mer realistisk bilde av situasjonen. Vi fikk anledning til å snakke sammen i rolige omgivelser. Kroppsspråket til Leilah fortalte en historie om lengsel og håp. Det var utfordrende for meg å gå Leilah i møte i en nærværende dialog. Med tanke på den dramaturgiske bevisstheten rundt struktur og rytme, tilførte denne opplevelsen et element av uro og ubalanse. Jeg opplevde det som utfordrende å stå i situasjonen, der den andres og min egen sårbarhet ble synlige faktorer. Jeg hadde flere oppdrag samtidig; å være tilstede i møte med hennes følelsesliv, som også påvirket meg på et kroppslig og følelsesmessig nivå. Denne hendelsen skjedde innenfor en kontekst med visse forventninger til rytme, progresjon og gruppedynamikk. En ting var å være bevisst relasjonen til Leilah, og utforske kommunikasjonen oss imellom. En annen ting var å følge opp gruppens dynamiske og emosjonelle liv. (Heron, 1999, s. 195). Jeg visste at ved å forlate kjøkkenet, kom jeg også til å miste oversikten over gruppens prosess. Å skille mellom sak og person er ikke alltid enkelt, spesielt når vi agerer og uttrykker seg gjennom følelsesspråket. I noen situasjoner må en ut av situasjonen, for å nærme seg hverandre etter en periode med avstand og tid til refleksjon (Heron, 1999, s. 182). Det gikk noen dager til jeg så Leilah igjen. Vi ga hverandre en klem. Jeg sa at jeg ønsket at hun skulle være på kjøkkenet, og roste henne for hennes innsats. Dette førte til en god avslutning på en situasjon som var et resultat av kommunikasjonssvikt og misforståelse. Med kroppen som et «././ dramaturgisk omdreiningspunkt» nærmet jeg meg Leilah med et aktivt nærvær, der jeg ønsket å fremme hennes betydning for meg personlig, men også for Fontenehuset (Østern, 2014, s. 67). Jeg viste en genuin interesse for henne og hennes arbeid på Fontenehuset, og prøvde med et kroppslig nærvær å delta på lik linje med henne, og anerkjenne hennes betydningsfulle rolle i fellesskapet.

Hva handler denne historien om? Jeg vil si den handler om en bevisstgjøring om å tåle den andres frustrasjon. Å tåle å stå i det uvisse uten å ha svaret klart på forhånd. Fortellingen til Leillah berørte meg på et dypt følelsesmessig nivå. Jeg har gjennomgått denne hendelsen flere ganger med meg selv, og forstått mine egne triggerpunkter bedre. Jeg ser viktigheten av å skille mellom følelsene som private og personlige. Jeg snakket fra et utålmodig sted inni meg, og var ikke klar for å ta imot hennes uro og frustrasjon. Kommunikasjonsutfordringene med Leilah nådde inn til et ubehagelig sted, men som har ledet frem til en større bevisstgjøring rundt kommunikasjon. Denne bevisstgjøring omhandler hva som hindrer god kommunikasjon i å inntreffe, spesielt når en snakker forskjellige språk. Det var vanskelig å delta i

kommunikasjonen som en likeverdig part da jeg så situasjonen som et problem utenfor meg selv (Skjervheim, 2001).

5.4.5. Avstand og nærhet

Empatisk kommunikasjon er en viktig del av omsorgsbegrepet. Grensesetting og nærhet er to viktige bestanddeler i det utøvelsen av et dramaturgisk skjønn. Deltakelse innenfor en likestilt struktur fordrer også i sterk grad en bevissthet om hvem jeg er i møtet med den andre (Samuelsen, 2006). Jeg har gjennom feltnotatene å dykket ned i det som gjør kommunikasjon spennende og utfordrende. Særlig når to ulike horisonter møtes, og når skillet oppleves større enn det egentlig er (Krogh et al., 2003). Jeg har opplevd det som vanskelig å skulle slippe noen for tett innpå. Jeg opplever også i dialog med teoretiske teorier, at avstand og er en viktig del i en empatisk kommunikasjon (Samuelsen, 2006). Omsorgsperspektivet kan sammenlignes med den dramaterapeutiske vinklingen på terapi: «Therapy is often about learning that activities, people and systems have their limits» (Langley, 2006, s. 47). Det kan virke motstridende å være opptatt av grenser når det innenfor det terapeutiske rommet fordrer en åpenhet for å kunne forstå seg selv og sine utfordringer. Å forstå det med egne og andres grenser innenfor en åpen struktur kan være krevende både for medarbeider og medlem. Med disse refleksjoner som bakteppe går jeg inn i fortellingen om Kjetil. Jeg undersøker relasjonen til Kjetil som en bevisstgjørende prosess over egne grenser. Her viser jeg til et utdrag fra feltdagboken:

«Jeg er lei meg. Har akkurat kommet hjem fra jobb og følte meg presset opp i et hjørne. Han gir meg kommentarer, og sier jeg er en «slibrig slange». Språket han er rikt på metaforer, og kan veksle mellom å gi klemmer og komme med spydige kommentarer. Jeg leste på nettet om Kjetils diagnose, og ble plutselig enda mer redd for å bli dratt inn i noe, og ikke klare å opprettholde en sunn avstand til vedkommende. Jeg er redd jeg ikke mestrer denne jobben» (feltdagbok, 10.01.19).

Her viser jeg til en følelsesbasert opplevelse av situasjonen (Østbye, 2007, s.91-92). Det er vanskelig å sortere mellom et «jeg» og «du», når grensene allerede er utvisket. Jeg ble fanget i min umiddelbare følelsesreaksjon i møtet med Kjetil. Det var vanskelig å ikke ta hans bemerkninger personlig. Forumteatermetodologien sentrerer seg rundt løsningsstrategier, og at den undertrykte skal finne metoder for å bryte med undertrykkelsen. I denne situasjonen ønsket jeg selv å finne en mulig strategi ut av et jeg-det-forhold og inn i et dialogforhold basert på et «jeg» og «du» (Buber, 1968). Å være fokusert på en selvivaretagelse som også

kunne føre til et bedre dialogforhold. Jeg visste at vi kom til å være mye rundt hverandre på Fontenehuset. Jeg trengte derfor en innsikt i hvordan jeg kunne forberede meg i situasjoner som satte meg ut av spill. I dette tilfellet ønsket jeg et samarbeid med en fagkompetanse innen psykiatri, som da viste seg å bli min psykolog. En kvalitet ved fasilitatorrollen er nettopp det å samarbeide med andre fra like fagfelt (Prendergast & Saxton, 2013, s. 5). Å søke hjelp i forhold til Kjetil var ikke et bevisst valg. Motivasjonen sprang ut fra at denne relasjonen ble også med meg hjem. Det ble dermed vanskeligere å skille jobben fra privatlivet. En uke senere tok jeg Kjetil til side og ba om en samtale med ham. Vi satte oss på et rom i forsøket etter mitt ønske om en samtale:

Jeg forteller Kjetil at jeg kommer til å ta avstand til ham når han kommer med vonde bemerkninger. Kjetil himler med øynene, og det ser ut som han kjeder seg. Han ser på meg glimtvis, og sitter tilbakelemt på stolen. Han gjesper. Jeg sier en gang til at jeg kommer til å forlate situasjonen hvis han er ubehagelig mot meg. Så går vi ut av rommet. (Felttdagbok, 12.02.19)

Jeg tydeliggjorde noen forventninger til vår relasjon ved å sette meg selv i respekt. Jeg formidlet ansikt til ansikt en spilleregulering for kommunikasjonen mellom oss. Jeg fikk gjennom flere samtaler med Kjetil et innblikk i hans erfaringer med psykologer og livet innenfor behandlingsinstitusjoner. Disse erfaringene er med han også inn på Fontenehuset, som er et sted han selv har rett til å definere hvem han selv er. Etter noen dager fikk jeg se om kommunikasjonen bedret seg mellom meg og Kjetil. Her er et feltutdrag tre uker senere:

Kjetil er kritisk til hele systemet av behandlere og det psykologiske blikket. Jeg opplever det enklere å forholde meg til vedkommende etter å observere hvordan han er med de nye praksisstudentene. Ved å sette grenser også opplever å bli i større grad å bli respektert. Han blir trygg på hvem jeg er og hvor jeg står, selv om han gjentakende ganger tester grensene mine. (felttdagbok, 01.03.19)

Jeg beskriver både Kjetil sin relasjon og behov i møte med Fontenehuset, men også mine egne. Det er viktig at en selv definerer forholdene, og hvem en er i møte med de andre. Dette handler om en profesjonell omsorg, og om å sortere mellom «jeg» og «den andre» i tilgjengeliggjøringen av en selv (Samuelsen, 2006, s. 98). Medarbeiderne har sine grenser som også bør respekteres, på lik linje med medlemmene. Kvaliteten av nærvær handler ikke om tidsbruk, men om kvaliteten i tilstedeværelsen, her og nå. At personen opplever å bli tatt på alvor er en av viktig effekt ved å være tilstede. Jeg har gjentatte ganger fått kritikk fra Kjetil da jeg forlot en samtale før han var ferdig med å snakke. I så måte er den dramaturgiske bevisstheten sentral i det man har en bevisst holdning til kommunikasjonens oppbygning Jeg har etter en slik tilbakemelding blitt mer bevisst, og prøvd å avslutte en

samtale før jeg går videre. «Den gode samtalen» inneholder en start, midtdel og slutt som markeres med kroppslige signaler. De består av stemmeleie, holdning, bevegelser og blikkontakt (Østern, 2014). Opplevelsen av «dårlig tid» også et aspekt som kan føre til en mer stresset fremtoning. I dramaterapien vises det til begrepet «closure», som omhandler å lukke en situasjon (Langley, 2006, s. 26). En siste replikk før en går ut av døra som: «Ønsker deg en god dag» eller «Bra jobba!» kan gi en positiv effekt og oppmuntre vedkommende til å komme igjen neste dag.

Omsorg kan gis på mange måter, og ord er ikke alltid nok i møte med den andres sårbarhet. En dag var det vanskelig å forstå hvorfor han var lei seg. Han satt i et hjørne helt stille med hodet i hendene.

I dag er Kjetil lei seg. Jeg vet det er mye som må gjøres på kjøkkenet, men jeg velger å sitte ved siden av ham. Spør om det greit at jeg stryker han på ryggen. Han nikker. Sier fremdeles ingenting. Vi sitter sånn en lang stund. I stillhet. I dag prøvde jeg å være der fullt og helt for ham. (feltdagbok, 20.02)

Kjetil uttrykte en håpløshet gjennom kroppsspråket. Vi var tilstede i en situasjon preget av ordløs kommunikasjon. Jeg var usikker på om han trengte min omsorg, og om jeg var riktig person til å sitte der. Fasilitering av omsorg innebærer en intuisjon, og «relasjonelt mot» (Leder, veiledning, 12.03.19). Det relasjonelle motet tolker jeg som en evne til å gå inn i det uvisse og uforutsigbare i menneskemøtene. Martinsens omsorgsperspektiv (1996) innbefatter et ikke fiksert rom. Perspektivet kan forstås som å romme den andres følelsesliv gjennom væren. Jeg ønsket å gi rom for at Kjetils håpløshet kunne komme til uttrykk. Alt dette innbefatter en god improvisasjonsevne og lytting (Prendergast & Saxton, 2013, s. 5). Kjetil kom til meg mens jeg stod i oppvasken og sa: «Den dagen du strøk meg over ryggen kommer jeg aldri til å glemme» (Kjetil, samtale, 12.03.19). Dette forteller om en fasilitering av omsorg i en tillitsskapende interaksjon. Sorteringen mellom «jeg» og «den andre», førte til en tilgjengeliggjøring av meg selv. Derfor kunne jeg gi meg hen til Kjetils følelsesmessige toner og undertoner. «Å lytte gir en følelse av håp. Det handler om å være tilstede for den andre» (Veileder, veiledning, 13.12.18). Å lytte trenger ikke alltid å bety innenfor en verbal kommunikasjon. Det kan også romme en evne til å lytte til kroppslige signaler, for så å reagere med en kroppslig respons. Tilstedeværelsen, den sanselige opplevelsen, tenkningen og handlingen «skjer i og fra kroppen» (Østern, 2014). Det er en instinktiv respons til en følelsesmessig situasjon, som gjør at vi agerer med empati. Omsorgsdeltakelse skjer på ulike

kommunikasjonsarenaer på Fontenehuset. Deltakelsen i medarbeiderrollen innebærer en anerkjennelse av den andres opplevelser og sannheter (Samuelsen, 2006, s. 97).

6. Oppsummering

Jeg har forsøkt å forstå ulike scenarioer som har utspilt seg på Fontenehuset, ut ifra et iscenesatt blikk (R. G. Gjærum, 2017). Deltakelsen i hverdagsdramaene har ført til en større bevissthet rundt kompleksiteten i menneskemøter. Med metoden deltakende observasjonen har jeg kommet tett på menneskene jeg har arbeidet med. Nærheten til empiri fordrer også en etisk bevissthet gjennom hele prosessen. Dialogen med teori og empiri har ført til en utvidet omsorgsforståelse som omhandler etiske og estetiske kvaliteter. Jeg har selv vært en aktiv medskaper i generering av data gjennom egen fortolkning som den emansiperte tilskuer (Ranci re, 2009). Kategoriseringen av data har sprunget frem fra praksis. Det er gjennom fortolkningen av data og teori at jeg har fått et større handlingsrepertoar og forståelse av omsorg Som fasilitator i workshopen har jeg ut ifra deltakernes egne refleksjonsnotater forstått viktigheten av kroppslig bevissthet i arbeidet som medarbeider. Bildeskapingen og gruppeprosessen var sentrale i verdibevisstheten til den enkelte medarbeider. Det kom frem gjennom notatene erfaringer rundt medarbeiderens uendelige etiske ansvar. Dette ansvaret tar jeg med videre inn i analysen om medarbeiderens dramaturgiske skjønn.

I masteroppgaven har jeg undersøkt ulike måter å fasilitere omsorg på i et Fontenehus i lys av en etisk og estetisk bevissthet. Undersøkelsen viser at for å fasilitere omsorg må en kunne inneha et dramaturgisk skjønn, fordi det er en forutsetning å se den andre. Man fremstiller fasilitatoren og dens evne som det å se arbeidet som noe som kommer fra deltakerne, istedenfor seg selv (Prendergast & Saxton, 2003). Dette viste seg å bli min store utfordring som fasilitator på Fontenehuset. I møtet med Leilah, Kjetil og Khalil fikk jeg kjenne på min egen sårbarhet. Det var også fascinerende å oppleve følelsesmessige kontrastene, og kunne tåle ens egen og andres frustrasjon. Khalil og jeg har kanskje ulik oppfatning av kvinners posisjon i samfunnet, men vi kan fremdeles respektere hverandre. Jeg kom tilbake til kjøkkenet, og vi tok hverandre i hendene. Khalil fortsatte å komme på kjøkkenet med respekt for kjøkkenrutinene. Med respekt kommer også mulighetene. Leilahs historie berørte meg på et følelsesmessig plan. Dette gjorde at jeg forstod viktigheten av språket bakenfor ordene. Det som sies gjennom de følelsesmessige reaksjonene, som blir til i kroppens nærvær. En fortelling om en datter som hun ikke hadde sett på to år, og at kaken egentlig var ment for henne. Det er også en del av det dramaturgiske; å romme et menneske på sitt aller mest sårbare (Martinsen, 1996).

Jeg så viktigheten av vekselvirkningen mellom rollen som fasilitator og rollen som omsorgsgiver. Møtet med Kjetil var preget av en dissonans, som viste seg å bli til en tillitsskapende prosess, der vi begge prøvde å finne frem til et felles språk. Fellesnevneren for disse hverdagsdramaene er i hvor stor grad et fellesskap dannes i kraft av individet. Og at jeg med ny forståelse om hva fellesskap er, definert ut fra Eriksen, som evnen til å være uenig (Eriksen, 1997, s. 61). Og det å gi hverandre muligheter til å være seg selv gjennom respektfull adferd. Tørre å se den andre på nytt etter litt avstand, med en større kunnskap og respekt for den andres behov og grenser, men også sine egne.

Jeg har deltatt i mange historier på Fontenehuset. Jeg har møtt mennesker som er lei av å bli plassert i båser, og som ønsker å redefinere seg selv. Noen klarer ikke å skape endringer, og har kanskje kommet for langt i et destruktivt syn på seg selv. Med et innenfor-perspektiv, og ved å tenke at «alle har et kunstnerisk potensiale», er det viktig å redefinere hvem som har tilgang til dramaet som et utforskende medium (Haugsted et al., 1998). Jeg resonnerer med Erika Fischer-Lichte (2008) refleksjoner rundt kunst som en hendelse snarere enn et kunstprodukt, der det sosiale rommet blir avgjørende for opplevelsen i møte og skapelsen av kunstopplevelsen. Opplevelsen og potensiell læring om en selv i relasjon til kunstformen og menneskene utgjør kjernen i skapende prosesser. En deltaker fra workshopen snakket om at hun ikke kunne spille teater, noe som er en holdning en ofte møter på når en som anvendt teaterarbeider kommer inn i nye settinger og skal undervise mennesker uten tidligere erfaringer med mediet. Prosessuelle erfaringer er det som utgjør kjernen innenfor anvendt drama (Prendergast & Saxton, 2013). Å gjøre seg opp noen erfaringer før en dømmer dets innhold er viktig innenfor deltakende kunstprosesser. Etter workshopen opplevde en deltaker endring av sine fordommer i møte med medier. Deltakeren forteller om en forløsning av sine fordommer ut ifra opplevelsene i gruppeprosessen. Denne erfaringen kan forstå som dramaet som igangsetter for refleksjonen, om det er gjennom bildeteatret eller hverdagsdramaet. De utgjør alle kimen til refleksjon over seg selv i relasjon til omverdenen (Haugsted et al., 1998).

Fontenehuset er basert på prinsipper knyttet til rehabilitering gjennom arbeid og en likeverdig behandling av alle mennesker. Et slikt menneskesyn er unikt og viktig i dagens mangefasetterte samfunn. «I forhold til min rolle som teaterfasilitator ble det understreket for meg hvor viktig det er å ta seg tid til alle trinnene i en prosess med en ny gruppe. ../Ikke hoppe over steg» (Terese, logg, 11.12.18). Denne steg-for-steg-mentaliteten har også vist seg

å være sentral i inngangen til medarbeiderrollen. At mennesker med psykiske helseutfordringer kan finne arenaer der de føler mestring og kunne gjøre sine erfaringer i eget tempo. Medarbeideren er en rolle man vokser seg inn i, og som dannes i møtepunktene mellom erfaringer og bearbeidingen av dem innenfor ulike refleksjonsrom. Den viktigste kvaliteten som fasilitator og dramapedagog er «./relasjonelt mot» (Leder, veiledning, 12.03.19). Med et relasjonelt mot har jeg kreert min egen medarbeiderrolle. Med innovativ kunnskapsforståelse, inspirert fra forskningsseminarer, har jeg innsett viktigheten av å skape et mulighetsrom der en kan få lov til å redefinere seg selv og sin rolle i samfunnet. Santos (2018) skriver om som det skapende rommets potensial til å omskape en selv. Med en kroppsliggjort kunnskapsforståelse og dramaturgisk bevissthet kan en nærme seg den andre gjennom en følende tilnærming. Sanselige egenskaper og kvaliteten av nærvær utgjør en viktig del av fasilitatorens profesjonalitet og faglige skjønn (Christiansen, 2003; Martinsen & Eriksson, 1996). Den anvendte dramafasilitatoren har et stort potensial til å skape og bevisstgjøre ens ansvar som deltakende, empatiske individer innenfor demokratiske strukturer. Vandringen mellom de ulike refleksjonsrommene har skapt en større forståelse for viktigheten av å prøve å forstå. Med det som utgangspunkt kan vi nærme oss den andre med ydmykhet i en kreativ og relasjonell prosess.

7. Litteratur

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Aure, V. & Gjørnum, G. R. (2015). Møter med marginale røster i kunstdidaktikken. *Information: Nordic Journal of Art and Research*, 4(2), 1-17. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.7577/information.v4i2.1539>
- Bailey, C. H. (1981). Drama in Health Education. *Dramatherapy*, 5(2), 1-9. <https://doi.org/10.1080/02630672.1981.9689246>
- Bjerkestrand, K. (2016). *Narrativ identitet : drama- og teaterpedagogisk praksis i interkulturell kontekst*. Vollen: Tell forl.
- Boal, A. (1979). *Theater of the oppressed*. London: Pluto Press.
- Brodzinski, E. (2010). *Theatre in health and care*. Basingstoke: Palgrave.
- Buber, M. (1968). *Jeg og Du* (2. utg.). Oslo: J. W. Cappelens forlag.
- Byréus, K. (2012). *Du har huvudrollen i ditt liv : om forumspel som pedagogisk metod för frigørelse och förändring* (3.,[omarb.] uppl. utg.). Stockholm: Liber.
- Börjesson, M. & Rehn, A. (2009). *Makt*. Malmö: Liber.
- Christiansen, B. (2003). *Sykepleieryrket - i spenningsfeltet mellom rolle og person : en analyse av fire sykepleierstudenters læringsløp* Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo Unipub, Oslo.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: The Berkley Publishing Group.
- Diamond, D. (2007). *Theatre for living : the art and science of community-based dialogue*. Oxford: Trafford Publishing.
- Engelstad, A. (2001). *De undertryktes teater : når tilskueren blir deltaker : Augusto Boals metoder og praksis* (2. utg. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Eriksen, T. H. (1997). *Flerkulturell forståelse*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Eriksen, T. H. (2001). *Flerkulturell forståelse* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* Fagbokforlaget.
- Fischer-Lichte, E. (2008). *The Transformative Power of Performance : A New Aesthetics*. New York: Routledge.
- Fontenehuset. (2018). Våre retningslinjer (Fontenehusmodellen). Hentet 12.03.2019 fra <https://www.fontenehuset-asker.no/om-oss/vare-retningslinjer-fontenehusmodellen/>
- Fontenehuset. (2019). Om oss. Hentet 01.03.2019 fra <https://www.fontenehuset-asker.no/om-oss/>
- Freire, P. (1999). *De undetryktes pedagogikk* (2. utg., S. Lie, Overs.). Oslo: Gyldendal.
- Freshwater, H. (2011). 'You Say Something': Audience Participation and The Author. *Contemporary Theatre Review*, 21(4), 405-409. <https://doi.org/10.1080/10486801.2011.610308>
- Gjørnum, G. R. (2010). *Usedvanlig kvalitativ forskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjørnum, R. G. (2017). Iscenesettelse av kulturelt demokrati: sett i lys av omsorgsregimer. I G. R. G. (Red.), *Drama, teater og demokrati : antologi II : i kultur og samfunn* (1. utg., s. 133-165). Bergen: Fagbokforl.
- Gjørnum, R. G. & Kinn, H. (2016). Humanistisk og estetisk omsorg: Om medborgerskap, kulturell identitet og ukrenkelig menneskeverd.

- Goldenberg, D. & Reed, P. (2008). What is a Participatory Practice? *Filip*, 8. Hentet fra <http://fillip.ca/content/what-is-a-participatory-practice>
- Hansen, D. A. & Sehested, K. (Red.). (2003). *Konstruktive bidrag: om teori og metode i konstruktivistisk vitenskap*. Roskilde Universitetsforlag.
- Haugan, G., Moksnes, U. K. & Espnes, G. A. (2013). Nurse–Patient Interaction: A Resource for Hope in Cognitively Intact Nursing Home Patients. *Journal of Holistic Nursing*, 31(3), 152-163. <https://doi.org/10.1177/0898010113491460>
- Haugdal, M. (2018). TRONDHIEM 25. OKTOBER 2018: Konferanse om helsefremmende drama og teater. Hentet 20.08.2018 fra <https://kulturoghelse.no/2018/08/ntnu-fronter-helsefremmende-drama-og-teater/>
- Haugsted, M. T., Hamre, I. & Andersen, M. (1998). *Anslag: Teater- og Dramafagets Didaktikk og Metode*. Darnmarks Lærerhøjskole.
- Helsedirektoratet. (2018). Arbeid og psykisk helse. Hentet 01.04.2019 fra <https://helsedirektoratet.no/folkehelse/psykisk-helse-og-rus/arbeid-og-psykisk-helse>
- Helsekompetanse. Verdsetting av sosial rolle (VSR). Hentet 03.04.2019 fra <http://kurs.helsekompetanse.no/inkludering/18732>
- Heron, J. (1999). *The Complete Facilitator's Handbook* Kogan Page.
- Hovde, K.-O., Palle, S. & Thorsen, D. (2018). Demokrati. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/demokrati>
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Johannson, K. (2016). Mellom hermeneutikk og fenomenologi - et essay i vitenskapsteori. *Musikkterapi*, (2). Hentet fra <https://www.musikkterapi.no/2-2016/2017/1/19/mellom-hermeneutikk-og-fenomenologi-et-essay-i-vitenskapsteori>
- Kassah, B. L., Tingvoll, W.-A. & Kassah, A. K. (2014). *Samhandlingsreformen under lupen : kvalitet, organisering og makt i helse- og omsorgstjenestene*. Bergen: Fagbokforl.
- Krogh, T., Theil, R., Iversen, I., Reinton, R. E. & Egeland, T. (2003). *Historie, forståelse og fortolkning : innføring i de historisk-filosofiske fags fremvekst og arbeidsmåter* (4. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kroken, R. (2018). *Omsorgsforståelser : mellom poesi, profesjon og politikk*. Oslo: Universitetsforl.
- Landy, R. J. (1993). *Persona and performance : the meaning of role in drama, therapy, and everyday life*. London: J. Kingsley.
- Langley, D. M. (2006). *An introduction to dramatherapy*. London: Sage.
- Løgstrup, E. K. (1995). *Kunst og Erkendelse: Kunstfilosofiske betragtninger* (2. . utg.). København: Nordisk Forlag A.S .
- Løgstrup, K. E. (1966). *Den etiske fordring*. København: Gyldendal.
- Martinsen, K. & Eriksson, K. (1996). *Fenomenologi og omsorg : tre dialoger*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Martinsen, K. & Eriksson, K. (2009). *Å se og å innse : om ulike former for evidens*. Oslo: Akribe.
- Martinsen, K. & Kjær, T. A. (2012). *Løgstrup og sykepleien*. Oslo: Akribe.
- Mead, G. H. (2005). *Sindet, selvet og samfundet : fra et socialbehavioristisk standpunkt*. København: Akademisk Forl.
- Moynihan, M. (2006). Acting for the Future – A Model of Best Practise for using drama workshops and professional theatre performances to promote positive mental health

- and to raise awareness of issues surrounding suicide and suicide prevention.
<https://doi.org/10.21427/D7ST8N>
- Nicholson, H. (2005). *Applied drama: the gift of theatre*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- O'Toole, J. & Lepp, M. (2000). *Drama for life : stories of adult learning and empowerment*. Brisbane: Playlab.
- Prendergast, M. & Saxton, J. (2013). *Applied drama: A facilitator's handbook for working in community*. Bristol: Intellect.
- Pripp, A. H. (2016). Vi trenger likestilte forskningsmetoder. *Tidsskriftet sykepleien*, (9), 56-58.
- Rancière, J. (2009). *The emancipated spectator*. London: Verso.
- Rasmussen, B. & Gjørsum, G. R. (2012). *Forestilling, fremføring, forskning: metodologi i anvendt teaterforskning*. Trondheim: Akademika Forlag.
- Regjeringen. (2019). Hva er inkluderende arbeidsliv? Hentet 26.03.2019 fra https://www.regjeringen.no/no/tema/arbeidsliv/arbeidsmiljo-og-sikkerhet/inkluderende_arbeidsliv/ia-avtalen-20192022/hva-er-inkluderende-arbeidsliv/id2631314/
- Sagen, L., Lysvik, L., Martinussen, I. & Gjørsum, R. (2014). Snøezelen - å sanse en verden. *Spesialpedagogikk*, 8(4), 27-43. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-spesialpedagogikk/2014/spesialpedagogikk--2-2014.pdf>
- Samuelsen, A. G. (2006). *Kunsten i samspill : fra ord til handling* (2. utg. utg.). Oslo: Kommuneforl.
- Santos, B. (2018). Om de undertrykte teater. *Glokale stemmer*, 1(1), 60-61.
- Schechner, R. (1988). *Performance theory* (Rev. and expanded ed. utg.). New York: Routledge.
- Skjervheim, H. (2001). Deltakar og tilskodar. 1940-2000, 473-481.
- Steinsholt, K. & Løvlie, L. (2007). *Pedagogikkens mange ansikter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sund, E. (1983). *Hermeneutikk og innholdsanalyse*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Sæbø, A. (1998). *Drama - et kunstfag: den kunstfaglige prosessen i undervisning, læring og erkjennelse*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Sæbø, A. (2009). *Drama og elevaktiv læring: En studie av hvordan drama svarer på undervisnings- og læringsprosessens didaktiske utfordringer* (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet,, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Det humanistiske fakultet, Institutt for kunst og medievitenskap. Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/243231/288212_FULLTEXT01.pdf?sequence=1
- Taylor, P. (2003). *Creating transformative encounters in the community*. New York: Heinemann.
- Tekstlab. (2018). TEKSTBAD Kunst som politikk. Hentet 05.10.2018 fra <https://www.tekstlab.com/sentralen-p1-bokbad?fbclid=IwAR0WjBFw6JCQ3gYOKr8AGRvBw33UeuRhuVMoHQLd bcjicUuM9ufQuG 2H0>
- Tiller, T. (2004). *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- universitet, U. i. T.-D. a. (2018). Going on with the Flow: An Exploration of Co-Creativity. Hentet 10.09.2018 fra

https://uit.no/tavla/artikkel/589764/going_on_with_the_flow_an_exploration_of_co-crea.

Wadel, C., Wadel, C. C. & Fuglestad, O. L. (2014). *Feltarbeid i egen kultur* (Rev. utg. av Carl Cato Wadel og Otto Laurits Fuglestad. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Wollebæk, D., Sætrang, S. & Fladmoe, A. (2015). Betingelser for frivillig innsats : Motivasjon og kontekst. I: Senter for forskning på sivilsamfunn og frivillig sektor.

Zeilig, H., West, J. & van der Byl Williams, M. (2018). Co-creativity: possibilities for using the arts with people with a dementia. *Quality in Ageing and Older Adults*, 19(2), 135-145.

<https://doi.org/doi:10.1108/QAOA-02-2018-0008>

Ødegaard, A. J. & DeMott, M. A. M. (2008). *Estetisk veiledning : dialog gjennom kunstuttrykk*. Oslo: Universitetsforl.

Østern, A.-L. (2014). *Dramaturgi i didaktisk kontekst*. Bergen: Fagbokforl.

Aakre, M. (2011). Ja til verdighet. *Sykepleie*. Hentet fra <https://sykepleien.no/etikk/2011/02/ja-til-verdighet>

8. Vedlegg

8.1. Vedlegg 1:

Workshop i etikk, 30. november.

Deltakere: medarbeiderne på Fontenehuset Asker

Problemformulering: *På hvilken måte kan bildeteater styrke medarbeidernes etiske bevissthet?*

Nøkkelord: frivillighet, relasjoner, likeverd

Hva	Tid	Hvordan	Hvorfor
Velkommen til workshop.	5 min	Sitter i ring. Intro. Hvorfor denne workshopen? <i>trene seg for virkeligheten – i spenningen mellom handling og refleksjon vil vi gripe vår egen menneskelighet.</i> <i>Forvandling er ”handlingens kraftsenter</i> , mens bevisstheten er refleksjonens senter. Begge er knyttet sammen på en dialektisk måte gjennom praksis <i>«håpets pedagogikk» – Freire</i> Jeg kommer til å notere underveis. Informasjonsskrivet. Masterprosjekt Ingenting som er feil Prøve ut Være åpen for spontanitet, slippe opp sensuren/den blokkerende delen I dag er alle deltakere – på lik linje	Klargjøring. Bli sett. Ta plass i det sosiale rommet. Hva forventes av meg som deltaker? Ufarliggjøring. Ikke fokus på prestasjon. «mennesket tenker i metaforer/bilder» - litteratur: Boal
Solen skinner på	10 min	Deltakerne sitter i en ring. Det er en stol for lite. Lederen står	Får deltakerne til å le og slappe av, bli bedre kjent

		i midten og sier «Solen skinner på de som liker sjokolade» Samtidig prøver lederen å finne seg en ny stol. Den som ikke får seg en stol, blir den neste lederen	med hverandre. Ufarliggjøre det å gjøre feil og mislykkes
Telle til tre	10 min	Deltakerne går sammen to og to. <ul style="list-style-type: none"> • A sier en, B sier to, A sier tre, B sier en osv.. med tempo. • Tallet en byttes ut med en bevegelse. A lager en bevegelse, B sier to, A sier tre, B gjentar bevegelsen, A sier to osv. • Tallet to byttes med en ny bevegelse. Tallet tre beholdes. • Det samme som i forrige punkt, men nå byttes tallet tre med en ny bevegelse. Rolig tempo. Evt øke etterhvert 	Stimulere fantasi og kreativitet, bryte gitte mønstre, le av egne feil og trene på konsentrasjon. Intensjon? Spontanitet. Rytmen
Speiløvelser	15min	<ul style="list-style-type: none"> • Deltakerne går sammen to og to. A er subjektet som leder, og lager enkle bevegelser som B speiler. • Lederen gir beskjed når B skal lede og A skal speile. • Begge skal lede, dvs. at de må lytte til hverandres kroppsspråk. Musikk: Jan Johanson Refleksjonssp. : Hvis vi skal knytte disse øvelsene til ledelse ift. Fontenehusets	Trene bevegelighet, å lytte, å lede, å bli sett, på konsentrasjon og samspill 1) Hvordan var dette? « artistisk atmosfære » – ordløs kommunikasjon

		retningslinjer, hva sier disse øvelsene om deltakelse og involvering ? Snakk sammen to og to – plenumsamtale	
Fullfør bildet	30 min	<p>Øvelsen demonstreres i plenum. En frivillig er B.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A og B går mot hverandre og håndhilser. Bildet fryses. A blir stående i frys bildet, B går ut av bildet. B går så inn i bildet og gir bildet nytt innhold. A går ut og ser og fortolker, går inn i bildet og gir det nytt innhold osv. Dele i to grupper. Gjøre for seg selv • Alle arbeider i par på samme måten. Starter med å håndhilse og fortsetter som beskrevet ovenfor. • Bilder på frivillighet, likeverd og relasjoner – Fire og fire sammen. A og B lager bildet, C observerer. A går ut av bildet mens C går inn og lager et nytt innhold. (lag motsatsen – antibilde) <p>Logg: Hvordan var dette for deg? Beskriv hvordan det er å jobbe med en kroppslig inngang til temaene?</p>	<p>Trene seg på improvisasjon, rollearbeid og bildeteater. Har som mål at deltakerne trenes i å observere, fortolke, trene fantasi, kreativitet og bevegelighet</p> <p>Teori: Hermeneutiske sirkel</p>
Pause	10-15 min		

<p>Antibilde og idealbilde</p>	<p>30 min</p>	<p>Hva er ens etiske bevissthet, og hvordan forholder du deg til det på arbeidsplassen? – snakk med sidemann-plenum</p> <p>Lag et bilde på etiske utfordringer for medarbeider på Fontenehuset. En og en er skulptør. Former de andre ut i fra sin tolkning. Alle skal prøve. Ingen forslag som er bedre eller dårligere. Skulpturen kan forklare hvordan det føles å stå i den posisjonen. Visning. Tilskueren tolker det den ser – forslag «hva er det i disse skulpturer berører meg?» innholdet</p> <p>Leder spør hvordan undertrykkningen kan opphøre, hva som må til for at bildet går fra antimodell til idealbilde? (Tilskuer går inn, står bak rollen og kommer med en tankesetning)</p> <p>En og en skal forme personene til motsatsen - idealbildet</p>	<p>Gjennom kropp oppleve hvordan det er å bli undertrykt. Bevisstgjøre seg maktforholdet/ubalansen i en undertrykt situasjon. Kroppsliggjøre et endringspotensiale i en situasjon.</p>
--------------------------------	---------------	--	--

Avslutning	10 min	<p>Et ord som du tar med deg fra workshopen Øvelse: håndtrykket</p> <p>Logg Hvordan var dette? Har dere oppdaget noe nytt?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Om deres rolle, relasjoner, kommunikasjon: møtet med medlem • Hvis vi skal knytte det opp til vårt etiske ansvar i møte med medlem? • Maktposisjon? <p>Hvilke holdninger tar dere med videre inn i jobbhverdagen på Fontenehuset?</p>	Sette ord på opplevelsene i dramarommet. Hermeneutisk prosess.
------------	-----------	--	---

Tilleggsøvelse: den utvalgte

Telle til ti

Hilse på hverandre – ta hverandres navn

«her kommer vi!»

Zip zap boing

Gruppebilde: en og en går inn.

8.2.Vedlegg 2:

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Forumteater som metode i belysningen av etiske perspektiver for medarbeider ved Fontenehuset”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å styrke ens etiske kompetanse i møte med Fontenehusets medlemmer gjennom rollespill. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet er en del av min masteroppgave i drama og teaterkommunikasjon, som ferdigstilles våren 2019. Problemstillingen jeg ønsker å undersøke er: Hvordan kan det å "spille en annen" styrke ens etiske kompetanse i møte med medlem? Jeg vil gjennom bruken av drama som metode teste ut ulike etiske dilemmaer en sykepleier møter på i jobb. Det blir en totimers workshop 30. november, og fokusgruppeintervjuet/fire uker senere. Målgruppen er medarbeidere ved Fontenehuset Asker. Jeg vil dokumentere denne prosessen gjennom fokusgruppeintervju, loggføring og refleksjoner ut i fra metoden deltakende observasjon.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet - storbyuniversitetet.

Rikke Gürgens Gjærum – veileder og professor på masterstudiet i drama og teaterkommunikasjon.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å gi tilbudet til deltakere som er medarbeidere ved Fontenehuset Asker. Deltakerne er plukket ut i samarbeid med leder, Kristin Walstad. Deltakelsen er frivillig.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på workshopen 30. november. Jeg vil sette av en time til fokusgruppeintervjuet. Spørreskjemaet inneholder spørsmål om etiske perspektiver, og dine refleksjoner knyttet til workshopen. Dine svar fra intervjuet blir registrert gjennom lydopptak. Jeg vil gjennom deltakende observasjon gjennom en feltdagbok loggføre det jeg erfarer underveis og etter fagdage. All data blir anonymisert.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Det vil ikke påvirke ditt forhold til arbeidsstedet eller leder.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Dette gjelder opplysningen om deres navn, og det som har blitt sagt under intervju/fagdag og gjennom loggskrivning.

- De som får informasjon om dette prosjektet er medstudenter, mine veiledere, Rikke Gürgens Gjørum og Stine Ellinggard som begge jobber ved OsloMet.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Lyddopptakene blir slettet snart de er transkribert
- Loggen og fokusgruppeintervjuet holdes adskilt, og kan ikke bli koblet opp mot person. Det som blir sagt og skrevet blir anonymisert.
- Jeg sender fokusgruppeintervjuet på mail. Deltakerne kan komme med tilbakemelding og godkjenne at denne informasjonen brukes i masteroppgaven. De som vil kan få innsyn i masteroppgaven før den leveres. All data blir anonymisert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.05.19. Datamaterialet skal anonymiseres ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet- storbyuniversitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: OsloMet, prosjektansvarlig Karoline Dalby: karoline_dalby@hotmail.com, veileder Rikke Gürgens Gjørum: rikke.g.gjarum@uit.no.

Vårt personvernombud ved OsloMet: ingrid.jacobsen@oslomet.no

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost: personverntjenester@nsd.no, eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Karoline Dalby

Prosjektansvarlig
Karoline Dalby

Medarbeider

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Forumteater som metode innen etisk kompetanseheving, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Forumteater som metode innen etisk kompetanseheving*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta på fagdagen i etikk
- å delta på fokusgruppeintervjuet
- at lærer kan gi opplysninger om meg til prosjektet – hvis aktuelt

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 31. mai.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)