

**”Det uferdige –
Anvendt drama i den totale
institusjon”**

**- en teoretisk og praktisk studie av Teater
Bak Murene i Bergen fengsel.**

Av:

Marianne Nødtvedt Nilsen

Mastergrad i Dramapedagogikk

Høyskolen i Bergen

Avdeling for lærerutdanning

Dramaseksjonen våren 2009

Den vi verken ser, hører eller kan røre ved
Men som vi tar for gitt

På sin underlige reise, bringer den både liv og død
Den tar slett ikke hensyn til verken sorg eller nød
Helt likegyldig suser den forbi
Uten en gang å være an i
Hva den egentlig representerer
Vil du kanskje få vite den dagen du ikke lenger eksisterer
Når du innser at livet begynner å ta slutt
Vil ditt ønske være å få begynne på nytt
På vei inn i det ubeskrivelige
Vil du begynne å tenke på det utilgivelige
Alt hva du har prestert og gjort
Vil nå bare forsvinne bort
Det vil fortsatt være der
Men bare for dem som stod deg nær
Du vil nå så se ditt eget liv
Men i fra et helt annet perspektiv
Så før det hele inntreffer
Tenk på tiden som en fulltreffer

Tidligere deltager i Teater Bak Murene

Abstrakt

Utgangspunktet for studien er egen praksis med Teater Bak Murene (TBM) i Bergen fengsel. Studiens intensjon er å bidra til viten og innsikt i feltet anvendt drama i fengsel og bidra til det kulturpolitiske spørsmålet knyttet til innsattes tilbud i norske fengsler. Problemstillingen omhandler hvordan anvendt drama kan fungere som dannelsesideal i den totale institusjon. Studien har anvendt en pluralistisk tilnærming for å forstå kompleksiteten TBM sin praksis befinner seg i. Utvalget av ulike teoriposisjoner bidrar til å drøfte hvilke teorier praksis er styrt av og hvordan praksis forstås.

Studien er delt inn i fire deler. Første del redegjør for studiens bakgrunn, problemstilling, intensjon og metodebruk. Metodene som har blitt brukt i studien er kvalitativ forskning, induksjon, kasus og reflektert praktiker. Dette medfører at praksis åpner opp for ulike problemstillinger, og at studien går fra de spesifikke eksempler praksis skriver frem til det mer generelle. Studiens andre del redegjør og problematiserer for den totale institusjons kompleksitet og fremskriver mulighetsbetingelser for anvendt drama. De ulike teoriene åpner opp for institusjonens kompleksitet, utfordringer, og hvilket iakttakelsesperspektiv på institusjonen som gjør seg gjeldende for resten av studien. Til sammen utgjør dette et innblikk i den ramme som TBM befinner seg i. Studiens tredje del redegjør og problematiserer anvendt drama som dannelsesideal. Gjennom et utvalg av teorier kan anvendt drama leses som dannelsesideal i det hyperkomplekse samfunn, og derigjennom den totale institusjon. Studien foretar en gjenlesning av de klassiske dannelsesidealer for å undersøke hvilke dannelsesidealer TBM bruker i sin praksis. Teoriposisjonene muliggjør en iakttakelse av anvendt drama som dannelsesideal i institusjonen. Endelig tar studiens fjerde del for seg praksis og fungerer som studiens operative og drøftende del. Avslutningsvis blir TBM drøftet som dannelsesideal for den totale institusjon.

Etter endt eksaminering har jeg valgt å legge ved foredraget jeg holdt under eksaminasjonen. Dette har jeg valgt for å hjelpe leseren gjennom kompleksiteten studien befinner seg i. Enkelte av figurene i foredraget bidrar til å få overblikk over studien, hvor andre kan virke oppklarerende for leseren.

Forord

”Å filosofere er å sette ens egen selvforståelse på spill. Filosofi er ikke bare søken etter en visdom som er utvendig i forhold til seg selv, men innebærer også å konfronteres med egen uvitenhet, å stille spørsmål ved seg selv, ved hvem man er” (Svendsen 2003: 9). Lars Svendsen påpeker at årsaken til å filosofere gjerne er knyttet til spørsmålsstillinger av eksistensialistisk karakter. Denne studiens filosofi grunner i eksistensielle problemstillinger knyttet til menneskeverdi, tid og mening. Det var disse problemstillingene samt det praktiske arbeidet som vekket min nysgjerrighet til å foreta denne studien. Som dramapedagog i Teater Bak Murene i Bergen fengsel, har flere av disse problemstillingene møtt meg på arbeidsgulvet: I kantinen, på avdelinger, i møte med innsatte og ansatte, og i møte med den totale institusjon. Jeg har blitt konfrontert med mennesker uten håp, mennesker som føler seg urettferdig behandlet, mennesker som ikke har noe å komme ut til, mennesker som er fratatt sin tid, mennesker som lider, mennesker med iboende vrede, mennesker som setter seg selv høyere enn andre, mennesker som er psykisk og fysisk syke. Som menneske har jeg blitt utsatt for ulike menneskesyn og menneskeverdier. Som studerende har jeg tatt del av et samfunn som lever på utsiden av vårt eget samfunn. Som praktiker har mine erfaringer bidratt til ny kunnskap om teater i fengsel. Som teoretiker har min kunnskap økt innenfor fagområdet. Som praktiker, studerende, teoretiker og menneske, har jeg blitt utfordret av det komplekse samfunns jakt etter mening og forståelse, utfordret av fagets menneskeverdi i møte med institusjonen, og utfordret til å ta stilling til mitt ståsted som praktiker.

Innholdsfortegnelse

DEL 1	7
1. INNLEDENDE	7
1.1. STUDIENS FORMÅL	7
1.2. PRESENTASJON OG REDUKSJON AV STUDIENS FELT	8
1.3. TIDLIGERE FORSKNING	11
1.4. BEGREPSDANNELSE	12
1.5. STUDIENS KONSTRUKSJON	14
2. METODE	16
DEL 2	18
3. DEN KOMPLEKSE INSTITUSJON	18
3.1. INNGANG	18
3.2. DEN TOTALE INSTITUSJON	18
3.2.1. <i>Den innsattes verden</i>	20
3.2.2. <i>Den ansattes verden</i>	22
3.2.3. <i>Institusjonens sosiale handlingsrom</i>	23
3.2.4. <i>Oppsummering av institusjonen</i>	25
3.3. ET KRITISK PERSPEKTIV PÅ INSTITUSJONEN	26
3.4. FORBRYTEREN	29
3.5. INSTITUSJONENS UTFORDRING	32
3.6. KRIMINALOMSORGEN OM STRAFF, DANNELSE OG KULTUR	35
3.7. MELLOMREGNING	39
DEL 3	41
4. ANVENDT DRAMA SOM DANNELSESIDEAL	41
4.1. INNGANG	41
4.2. KOMPLEKSITETSHÅNDTERING SOM DANNELSESSTRATEGI	42
4.3. DRAMA SOM ANNETHETENS DANNELSE	45
4.4. ANVENDT DRAMA SOM DIVERGENS- ELLER DIALOGSCENARIO?	47
4.4.1. <i>Mellomregning</i>	52
4.5. GJENLESNING AV KLASSISKE DANNELSESIDEALER	54
4.6. IMPROVISASJON	57
4.6.1. <i>Dannelsesidealer i improvisasjon</i>	61
4.7. MELLOMREGNING	63
DEL 4	65
5. FORHOLDET MELLOM IMPROVISASJON OG RAMME	65

5.1. INNGANG.....	65
5.2. IMPROVISASJON SOM KOMPLEKSITETSHÅNTERING	65
5.2.1. <i>Forholdet mellom fiksjon/virkelighet</i>	66
5.2.2. <i>Estetisk fordobling</i>	68
5.2.3. <i>Mulige løsningsprinsipper</i>	70
5.3. FRAMING.....	71
5.4. PERSPEKTIVSKIFTET.....	74
5.5. KAOS BAK MURENE – KOSMOS BAK MURENE?	78
5.5.1. <i>Den innsatte om å spille teater bak murene</i>	83
5.6. IMPROVISASJON SOM EGNET DANNELSESIDEAL?.....	84
5.7. MELLOMREGNING	87
6. TEATER BAK MURENE - DET UFERDIGE	89
6.1. INNGANG.....	89
6.2. BLOTT TIL LYST ELLER DANNEELSE?	89
6.3. PROSESS OG PRODUKT.....	91
6.4. DET UFERDIGE	93
6.5. MELLOMREGNING	95
7. ET PERSPEKTIV TIL ENGLAND.....	97
7.1. MELLOMREGNING	98
8. SAMMENFATNING	99
9. LITTERATUR	101
VEDLEGG.....	107
VEDLEGG 1	107

Del 1

1. Innledende

Studiens fundament er hentet fra egen praksis med Teater Bak Murene i Bergen fengsel. Gjennom praksisen har det vokst frem ulike dilemmaer, utfordringer og potensialer som vil følge studien. Aspektene knyttes til en generell problematikk med tanke på anvendt dramaarbeid i et fengsel, og hva et slikt arbeid kan bidra med til den totale institusjon. Forøvrig ligger det et paradoks i tittelen ”Anvendt drama i den totale institusjon”. På den ene siden er rammen for anvendt dramapraksis et resultat av styresmaktens oppsamling av forbrytere på ett og samme sted. Dette medfører at fengselet kan sees på som en radikal forbryterskole der forbryterne lærer forbrytelsesstrategier av hverandre. På den andre side er anvendt drama pålagt ordensregler og sikkerhet som Teater Bak Murene aktivt må forholde seg til. Dette medfører at Teater Bak Murene ikke fungerer på lik linje med andre anvendt dramapraksiser.

1.1. Studiens formål

Studiens formål er å bidra til viten og innsikt om feltet anvendt drama i fengsel, samt se hvordan anvendt drama kan fungere som dannelsesstrategi i den totale institusjon. Utover dette ønsker studien å evaluere og forbedre egen praksis. Formålstjenlig kan studien tjene til det kulturpolitiske spørsmålet knyttet til innsattes tilbud i norske fengsler. Kultursatsningen i norske fengsler er allerede satt under lupen av justisminister Knut Storberget i den nye Stortingsmeldingen nr. 37 ”Straff som virker. Mindre kriminalitet – tryggere samfunn” (Stortingsmelding 2008). Utover det kulturpolitiske aspektet vil studien bidra til økt forståelse av estetiske fag som ledd i dannelsesprosessen i institusjonen. Studien blir forøvrig et bidrag til anvendt drama og anvendt drama som kompleksitetshåndtering. I sitt omfang retter studien seg mot anvendt drama som fag og kriminalomsorgen, da den ene er utenkelig uten den andre i denne sammenheng. Enkelte problemer vil dermed oppstå med tanke på begreper, historisk kontekst og ulike retninger som er inneforstått hos den ene gruppen, men ikke for den andre. Med en bevissthet knyttet til dette aspektet, skal studien ta leseren med inn i Teater Bak Murenes kompleksitet.

1.2. Presentasjon og reduksjon av studiens felt

Fengselsteaterprosjektet Teater Bak Murene (heretter TBM) i Bergen fengsel ble startet høsten 2006 med Ingvill Rosenlund¹ i spissen. Bergen fengsel er et av Norges største fengsler med kapasitet på 195 plasser på høyt sikkerhetsnivå, hvor 12 plasser er forbeholdt kvinner, resterende plasser er forbeholdt menn. Innen Rosenlund fikk i gang teaterprosjektet, hadde hun arrangert ulike teatersportkurs på avdeling A², sammen med daværende aktivitør³ Anna Watson. Høsten 2006 ble Åsane Menighet økonomisk støttespiller til prosjektet og samme høst ble det premiere på teaterstykket ”Mine Barnslige venner” av Lars Vik. Tolv deltagere var med på selve oppsetningen, både foran og bak scenen. Høsten 2007 ble jeg en del av TBM. I desember 2007 ble revyen ”Kaos bak murene” vist i fengselet med ni deltagere på scenen. Våren 2008 tok Rosenlund studiepause fra prosjektet og jeg fortsatte TBM sammen med Erik Aarebrot. I april 2008 mottok TBM Ildsjelsprisen.⁴ I juni samme år ble forestillingen ”Teateret” vist med tre deltagere. Høsten 2009 forlot Aarebrot TBM og Silje Silden ble involvert i prosjektet. Dette resulterte i forestillingen ”Mens vi venter...” med åtte deltagere. Våren 2009 er Rosenlund tilbake, jeg har permisjon, og Rosenlund forsetter TBM med Silden. Per dags dato er det prosjektmidler til og med våren 2010.

Vel hundre innsatte har vært innom prosjektet siden oppstart. Forestillingene ”Kaos bak murene”, ”Teateret” og ”Mens vi venter...” ble spilt tre ganger, henholdsvis to forestillinger for innsatte og ansatte i fengselet, og en forestilling for pårørende og inviterte gjester utenfra. Deltagere fra TBM har forøvrig bidratt med opptredener i forbindelse med helsedagen høsten 2007, stand up på Rick’s med Stand Up Bergen våren 2008, teatersportaften med Bergen Impro Laug (BIL) våren 2008, bibliotekskonferanse høsten 2008, Barnas dag⁵ høsten 2008, julebord på avdeling

¹ Ingvill Rosenlund tok kontakt med Bergen fengsel i 2004 med ønske om å lage teater med innsatte. Inngangen ble ansettelse som aktivitør. Rosenlund er nå utdannet fengselsbetjent og har teaterfaglig bakgrunn, både praktisk og organisatorisk.

² Den mest restriktive avdelingen i fengselet.

³ Aktivitør er en stilling som er knyttet til fritidsavdelingen. Aktivitørene arbeider opp med isolasjonsavdelingen og varetekstavdelingen, hvor innsatte har mindre tilbud og tilbringer mye av tiden for seg selv på cellen. Aktivitørens rolle er dermed å aktivisere de innsatte med samtaler, fysisk aktivitet og fellesskap.

⁴ ”Ildsjelsprisen skal synliggjøre ildsjeler fra Hordaland og Sogn og Fjordane, som kan stå som forbilder og være til inspirasjon for oss andre. Prisen utdeles for uegennyttig og allmennyttig innsats. Den skal fortrinnsvis gå til et bestemt prosjekt.” < <http://www.bt.no/ildsjel/article460794.ece> > [nedlastet 24.03.09].

⁵ Barnas dag er et arrangement som arrangeres to ganger i året og er tilrettelagt slik at barn av innsatte kan komme inn i fengselet og delta på ulike aktiviteter sammen med deres foreldre i kulturbygget.

Osterøy, PANEL⁶ konferanse våren 2009 i forbindelse med Grundtvig prosjektet, og kunst- og kulturkonferanse arrangert av kunst og kulturgruppen Sonart⁷ våren 2009.

Deltagernes medlemskap i TBM er frivillig så fremt deltagerne sitter på dom. Rosenlund påpeker at det var viktig i oppstartsfasen av TBM å velge deltagere som satt på dom fremfor varetekt for å unngå at oppløsning av gruppen ved løslatelse (Dahle 2007: 20). Deltagerne som tilmelder seg blir godkjent av 1. betjenter og sikkerhetsinspektør. TBM er per dags dato et fritidstilbud som øver to timer en gang i uken. Øvingslokalet er fengselsbiblioteket i kulturbygget. Kulturbygget består av et musikkrom, et bibliotekrom og en gymsal hvor forestillingene vises.

Av anvendt dramametoder benytter TBM seg primært av improvisasjon, teatersport og kollektive skapelsesprosesser som devising⁸. For øvrig vektlegger dramapedagogene prosessen, samtidig som de støtter opp under forestillingen. Angående forestillinger er det deltagerne som velger hvorvidt de ønsker å lage forestilling eller ikke. Velger deltagerne å lage forestilling, økes øvelsenes hyppighet og varighet.

TBM kan betegnes som en løvetann, da prosjektet har funnet veien inn i fengselet uten at det har vært etterspørsel eller bevissthet knyttet til behovet for et slikt prosjekt.⁹ TBM tilbys som en aktivitet utenfra, men prosjektet har verken faste arbeidsstillinger, solid økonomi eller betegnelse som program eller fag. Angående TBMs inngang i fengselet skal bemerkes at både Rosenlund og jeg har arbeidet som aktivitører i fengselet før TBM ble startet opp. Aarebrot og Silden har derimot blitt direkte tilknyttet TBM

⁶ Positive Aspects of Non-formal Education and Learning in prisons (PANEL) er et samarbeidsprosjekt mellom Norge, Danmark, Belgia og Romania som arbeider med å fremme livslang læring til innsatte, tidligere domfelte og andre som er ekskludert fra samfunnet, med tanke på å oppmuntre deltagerne positivt til dannelsesprosessen og reintegrering i samfunnet. Se <www.panel-eu.org> [nedlastet 16.4.2009].

⁷ Sonart er et kunst- og kulturprosjekt i kriminalomsorgen som er et samarbeidsprosjekt med Grundtvig. Grundtvig er EUs program for samarbeid mellom institusjoner og organisasjoner som tilrettelegger voksnes opplæring gjennom et mangfold av brukere, temaer og arenaer for læring. Se <<http://www.kriminalomsorgen.no/kunst-og-kultur-i-kriminalomsorgen.4576640-77299.html>> [nedlastet 6.4.2009]

⁸ Devising er en kollektiv prosess med et felles utgangspunkt, hvor igjennom kollektive skapelsesprosesser, valg og bruk av metode som retningsgivende resulterer i at deltagerne lager et produkt. Se Oddey, Allison (1994) *Devising theater*, New York: Routledge, Heddon, Deirdre og Milling, Jane (2006) *Devising performance*, New York: Palgrave Macmillan, samt Kjølner, Torunn (1999) "Noget om devising" i DRAMA – nordisk dramapedagogisk tidsskrift nr. 3 1999.

⁹ Det skal bemerkes at det går rykter om tidligere revyer i Bergen fengsel.

utenfra. Prosjektet befinner seg for øvrig i et rom mellom straff og tilbakeførsel, hvor det har skapt sin egen grobunn.

Utgangspunktet for studien er TBM sin praksis. Det er formålstjenlig å se nærmere på selve fengselet som den totale institusjon og dets medlemmer, da dette skaper rammen for praksisen. Gjennom en slik opptikk vil studien se dilemmaer, potensialer og utfordringer som ligger i krysningspunktet mellom den totale institusjon og anvendt drama. Videre er det interessant å se nærmere på anvendt drama som dannelsesstrategi, da anvendt drama befinner seg i mellomrommet mellom kunst og pedagogikk,¹⁰ og hva en slik dannelsesstrategi eventuelt kan tilby den totale institusjon.

Jeg har valgt å redusere studien til å inngå i en generell debatt hvorvidt anvendt drama kan fungere som dannelsesstrategi i institusjonen, da TBM ikke har en fast posisjon. Jeg vil gjennom studien undersøke TBM sitt dannelsespotensial, og se nærmere på hvilke mulighetsbetingelser som ligger til grunn for arbeidet. Betydningen av mulighetsbetingelser er en betingelse som må være oppfylt for at det er mulig å erfare en gjenstand (Lübcke 2006: 303), med andre ord en nødvendig forutsetning for erfaring. Dette fører videre til studiens forskningsspørsmål:

”Hvordan kan anvendt drama fungere som dannelsesideal i den totale institusjon?”

Ut fra dette vil studien besvare følgende spørsmål:

- (1) Hvilke mulighetsbetingelser ligger til grunn for anvendt dramafaglig arbeid i rammen av den totale institusjon?
- (2) Hvilke dilemmaer, utfordringer og potensialer oppstår i møtet mellom den totale institusjon og anvendt drama?
- (3) Hvordan kan improvisasjon fungere som dannelses av forbryteren i den totale institusjon?

¹⁰ Dette er en debatt som har foregått i dramafaget over lengre tid. For innføring i debatten, se blant annet Szatkowski, Janek og Jensen, Chr. B.M. (eds.) (1985): *Dramapædagogik i nordisk perspektiv*. Gråsten: DRAMA. Braanaas, Nils (2008): *Dramapedagogisk historie og teori*. Trondheim: Tapir akademiske forlag. (5.utg.). Se for øvrig også Rasmussen, Bjørn (2001): *Meninger i mellom - perspektiv på en dramatisk kulturarena*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.

1.3. Tidligere forskning

En undersøkelse av tidligere forskning på teater i fengsel viser at det er foretatt minimalt av forskning på feltet. Dette er på tross av et mangfold av teaterpraksiser i norske fengsler. Mangfoldet er synlig i henholdsvis fengsler som Bergen, Oslo, Ila, Bredtveit, Hamar, Åna, Ringerike og den selvstendige teatergruppen Vardeteateret.¹¹ Foreløpig er det utgitt en masteroppgave i pedagogikk av Erika Tonna (2008) ”Drama og teater i endringsarbeid med straffedømte. En teoretisk diskusjon av estetiske læreprosesser og et empirisk eksempel.” Tonna tar utgangspunkt i Vardeteaterets virksomhet og de estetiske læreprosessene deltagerne går igjennom der. Oppgaven er først og fremst pedagogisk rettet, samtidig som den benytter seg av dramafaglige referanser. Tonnas forskningsfelt er knyttet til hvorvidt bruken av teater/drama i arbeid med straffedømte kan føre til estetiske læreprosesser hos deltagerne og hvorvidt de estetiske læreprosessene kan styrke deltagerens livsmestringskompetanse (Tonna 2008). Tonna konkluderer med at deltakelsen i teaterprosjektet har medført estetiske læreprosesser, og hun antar at de estetiske læreprosessene har økt kompetansen for livsmestring blant deltagerne (op.cit.).

På nåværende tidspunkt skrives det to masteroppgaver knyttet til drama og teater i fengsel. Berit Berge skriver om fortolkning av prosess og produksjonsforståelse under tittelen ”Drama og teater i fengsel. Fortolkning av prosess- og produksjonsforståelse hos to regissører”. Berge skriver om regissørene Jan Jönsson¹² og Ingvill Rosenlund. Lene Benedicte Lauritzen¹³ skriver for øvrig under tittelen ”Fengsel og teater”. Utover dette foregår det et forskningsprosjekt knyttet til ”Edgework – frivillig risikotakning” under ledelse av førstemanuensis Tobba Therkildsen Sudmann ved HiB avdeling for sosialt arbeid. Feltet for utforskningen er knyttet til Bergen fengsel, TBM og Bjørgvin ungdomsfengsel.¹⁴ Av tidligere forskning på det estetiske felt i fengsel er det foretatt

¹¹ Undersøkelsen er gjort i forbindelse med deltakelse på kulturkonferansen i kriminalomsorgen 2008, kriminalomsorgens hjemmesider, søk i søkemotoren Bibsys, publiserte artikler i aviser og på nettet.

¹² Jan Jönsson arbeider primært med oppsetninger av Samuel Beckett sine tekster i ulike fengsler. Jönsson har arbeidet med ”Mens vi venter på Godot” i Kumla fengsel i Sverige, og i San Quinton i California, USA. I Norge har Jönsson arbeidet med ”Endgame” i Ila fengsel.

¹³ Mastergradsstudent i drama og teater ved NTNU i Tondheim. Se <<http://www.ntnu.no/ikm/masterstudenter/drama-teater>> [nedlastet 25.9.2008].

¹⁴ For utfyllende beskrivelse av forskningsprosjektet, se <<http://www.hib.no/katalog/default.asp?a=prosjektResultat&id=863>> [nedlastet 3.4.2009].

fem hovedfagsoppgaver tilknyttet musikktilbud i fengsel.¹⁵ Tatt i betraktning av de relativt få oppgavene knyttet til estetisk forskning i fengsel, fremstår feltet som relativt nytt. Dette forsterker dermed et økt behov for forskning på dette feltet, noe stortingsmeldingen underbygger med det nye fokus på kulturtilbud som verktøy i tilbakeføringsarbeidet (Stortingsmelding 2008: 114).

1.4. Begrepsdannelse

Begrepet anvendt drama er hentet fra det engelske uttrykket *applied drama* (Nicholson 2005). *Å anvende* er det samme som å gjøre bruk av til et bestemt formål (Guttu 2005). Anvendt drama handler dermed om å gjøre bruk av drama til et bestemt formål. *Applied drama* oppstod samtidig som begrepet *applied theatre*, da behovet for en samlebetegnelse oppstod for ulike drama- og teaterpraksiser som foregikk utenfor teaterinstitusjonen på 1990 tallet (Nicholson 2005: 2). Praksisenes formål skulle være å tjene individer og samfunn. Helen Nicholson påpeker i *Applied drama. The gift of theatre* (Nicholson 2005) at anvendt dramapraksiser rommer teorier og debatter som trekker på forskning innen ulike retninger som sosiologi, antropologi, filosofi, estetiske og kulturelle studier. Dermed fremstår anvendt drama som tverrfaglige og hybride praksiser. Her i Norge betegner Bjørn Rasmussen anvendt drama som kulturestetisk praksis som arbeider med ulike målgrupper og metoder tilrettelagt konteksten for arbeidet. Rasmussen påpeker at formålet med anvendt drama er et uforskende og interaktivt arbeid i en demokratisk kulturestetisk praksis som arbeider henimot transformasjon (Rasmussen 2001). Hovedanliggendet er at den kulturestetiske praksis skal aktiviser deltagerne med en klar intensjon.¹⁶ I *Applied Theater: creating transformative encounters in the community* (Taylor 2003) fremmer Phillip Taylor sin forståelse av anvendt teater. Anvendt teater er en teaterform som er tatt ut av teaterinstitusjonen og plassert i samfunnslag hvis medlemmer ikke har tidligere erfaring

¹⁵ Henholdsvis "Befriende samspill: en evaluering av prosjektet "Musikk i fengsel og frihet" av Kjersti Sæve Nesset (2004) ved UiB, "Fra fengsel til storsamfunn med musikken som ledsager: en undersøkelse blant kvinnelige innsatte ved Bredtveit fengsel, - forvarings og sikringsanstalt om betydningen av deltakelse i musikktilbudet "Musikk i fengsel og frihet" " av Bente Mari Mortensen (2006) ved NMH, "Musikkverket som gestalt og hendelse: mellom verk og improvisasjon" Jan Martin Smørdal (2006) ved NMH, "Musikk i fengsel og frihet: et samfunnsmusikkterapeutisk tilbud" av Venja Ruud Nilsen (2007) ved NMH, og "Jeg fremfører, altså er jeg: en studie av deltagernes opplevelser i to rockeband tilknyttet musikktilbudet "Musikk i fengsel og frihet" " av Lars Tuastad og Roar Ruus Finsås (2008) ved UiB.

¹⁶ Foredrag med Bjørn Rasmussen på HiB, mastergrad i dramapedagogikk 11.2.2008. Se Rasmussen, Bjørn (2001): *Meninger i mellom - perspektiv på en dramatisk kulturarena*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.

med å bruke teaterformen. Dermed blir teateret et medium for handling, refleksjon og transformasjon hvor teaterets form bidrar til en ny form for væren som gir nye muligheter for mennesket (Taylor 2003: xxx). I *Applied Theatre: Bewilderment and Beyond* (Thompson 2003) anvender James Thompson begrepet bewilderment om anvendt teater. Thompson fremskriver bewildermentbegrepet i kjølvannet av debatten for forståelse av anvendt teaterpraksis som tar utgangspunkt i samfunn og institusjoner som er berørt av desorientering og forvirring (op.cit.: 24). Bewilderment forstås som desorienteringen i møte med det nye og tapet av det kjente, og/eller i individers kamp om å finne mening med deres handlinger og tilværelsen (op.cit.: 23).

Studiens begrepsdannelse av anvendt drama er knyttet til drama- og teaterpraksiser som befinner seg utenfor teater- og skoleinstitusjonen i særlige kontekster. Anvendt drama forekommer som en samlebetegnelse, da det rommer praksiser som blant annet teater i fengsel, teater i næringslivet, prosessdrama, drama og teater i undervisningen. Studiens forståelse av anvendt dramas intensjon er at det ligger et endringspotensial på henholdsvis et individuelt, sosialt og kulturelt plan. Studien kommer til å benytte seg av begrepet dramapedagogikk og drama enkelte steder i studien for å understreke når det er snakk om drama som fag og ikke som samlebetegnelse. Dette kommer studien til å klargjøre på de aktuelle stedene.

Når det gjelder begrepet *dannelse*, er det ulike måter å iakttå dannelse på. Ordet dannelse kommer fra å *danne* som kjennetegnes ved å lage, utgjøre, bygge, etablere, forme, konstruere, og utvikle (Guttu 2005). Dannelse kjennetegnes ved grunnleggelse, stiftelse, genesis, tilblivelse, men kan også bety avleiring, produkt, allmenndannelse, kultur, utvikling og oppdragelse (ibid.). Dannelsesbegrepet rommer dermed dels en prosess, å danne, og dels et produkt som resultat av prosessen, dannelsen. Et oppslag i det store norske leksikon gir en innføring i dannelse som forming av menneskets personlighet, oppførsel og moralsk holdning gjennom oppdragelse, miljø og utdanning (Henriksen 2009). Det oppstår et skille mellom humanistisk og klassisk dannelse, da den humanistiske dannelse bygger på studiet av humanistiske fag, mens den klassiske dannelse bygger på oppfattelsen av det gresk-romerske åndsliv (ibid.). Dermed kan dannelse sees som både sosial norm og pedagogisk norm. Den sosiale normen opererer med dannelsens fremtredelsesformer i form av viten, smak, leveevne og atferd, mens den pedagogiske norm kan ses som dannelsesprosessen som omhandler viten,

ferdigheter og holdninger (Johansen 2002: 6). Dannelse kan betraktes fra ulike aspekter, det være seg etisk dannelse, estetisk dannelse, kroppslig dannelse, hjertets dannelse, intellektuell dannelse osv.

Den totale institusjon blir omtalt av Goffman som altomfattende, både oppholds- og arbeidssted, hvor individene er likestilt, og hvor tilstedeværelsen er innelukket, administrert og avskåret fra samfunnet (Goffman 1964: 9). Studien vil foreta en grundigere redegjørelse for institusjonen i kapittel 3.

Kriminalomsorgen er et organ som er organisert i tre nivåer; Kriminalomsorgens Sentrale Forvaltning (KSF), seks regionadministrasjoner, de lokale fengsler og friomsorgskontor.¹⁷ Kriminalomsorgen sin oppgave er først og fremst å sørge for at straffen gjennomføres på en måte som tar hensyn til straffens formål. Straffens formål er at den skal motvirke nye straffbare handlinger, noe som er betryggende for samfunnet og som skal sikre de innsatte tilfredsstillende forhold innenfor fengselsrammen. Kriminalomsorgen samarbeider med offentlige etater som for eksempel Nav og Friomsorgen, og frivillige sektorer som for eksempel Røde Kors og Frelsesarmeen, og dette samarbeidet skal medføre at domfelte og innsatte får de tjenestene de har krav på under straffegjennomføringen. Samarbeidet mellom de ulike instansene skal bidra til en samkjørt og felles innsats for å dekke domfelte og innsattes behov, samt fremme deres tilpasning i samfunnet.¹⁸

1.5. Studiens konstruksjon

Studien har gjort et utvalg av teoriposisjoner som gir mulighet til å fremlese bestemte problemstillinger i forhold til dannelse og anvendt drama i den totale institusjon. Studiens teoriposisjoner er nødvendige for å kunne drøfte hvilke teorier praksis er styrt av, og hvilke dannelsesperspektiver praksisen åpner opp for. Dermed er teorien en bakgrunn for å anskue og iaktta undersøkelsesfeltet, anvendt drama i institusjonen, ved å plassere analyseobjektet avprøvende til teorien. Det samlende teoriutvalg bidrar endelig til en bestemt iaktakelse av feltet. Videre har studien valgt en grundig redegjørelse av teoriutvalget for å forstå forskjellene mellom posisjonene, da det er

¹⁷ Om kriminalomsorgen og organisering på kriminalomsorgens sine hjemmesider <<http://www.kriminalomsorgen.no/organisering.78030.no.html>> [nedlastet 22.05.08]

¹⁸ Kriminalomsorgens hjemmesider <<http://www.kriminalomsorgen.no/index.php?id=430170>> [nedlastet 22.05.08]

disse forskjellene som gir studien mulighet til å diskutere hvordan og med hvilken teori feltet skal leses og forstås. Dette samsvarer med den konstruktivistiske ide om at den tradisjon studien innskriver seg i er resultatet av bestemte iakttagelser som analytikerens velger.

Studien er inndelt i fire deler. Kapittel 1 og 2 utgjør studiens første del, kapittel 3 utgjør studiens andre del, kapittel 4 utgjør studiens tredje del og kapittel 5, 6, 7 og 8 utgjør studiens fjerde del.

Del en har til formål å redegjøre for studiens bakgrunn. Dette omfavner innledning og metode for studien. I forhold til metode benytter studien seg av kasusstudier og metoden kritisk reflektert praktiker. Dette skyldes at disse metodene er relevante i forbindelse med studiens fokus, samtidig som det skal bemerkes at det ikke lå en metode forankret ved studiens oppstart. Dette har resultert at studien har gått induktivt til verks, noe studien senere skal komme inn på.

Del to redegjør for studiens ramme. For å tegne et bilde av kompleksiteten anvendt drama møter i den totale institusjon, benytter studien seg av Erving Goffman sin forståelse for institusjonen. For øvrig presenterer studien ulike perspektiver for iakttagelse av institusjonen. Da denne forståelse ikke er tilstrekkelig for den vitale kompleksitet i institusjonen, vil studien inndra ulike filosofer og sosiologer for å øke forståelsen for de eksistensielle utfordringer anvendt drama møter i institusjonen. Det samlede utvalget av teori om institusjonen angir en bestemt iakttagelse av institusjonen.

Del tre redegjør for anvendt drama som dannelsesideal i et hyperkomplekst samfunn. Redegjørelsen skisserer opp ulike teoriposisjoner som gjør det mulig å fremlese bestemte problemstillinger i forhold til anvendt drama i fengsel. De ulike teoriposisjonene er nødvendige for å drøfte hvilke teorier praksis er styrt av og hvilke dannelsesperspektiver praksis kan åpne opp for. Den teorien som blir anvendt i studien, danner for øvrig en bakgrunn for å kunne anskue og iaktta undersøkelsesfeltet ved å plassere analyseobjekter avprøvende til teorien.

Del fire fungerer som studiens operative og drøftende del. Kasus fra TBM sin praksis blir analysert i tråd med dannelsesidealene del tre fremskriver. Dermed blir

kasusstudiens analyseobjekter plassert avprøvende i forhold til teorien. Etterfølgende vil studien drøfte TBM og perspektivere til den engelske teater i fengsel tradisjonen.

2. Metode

I og med at studiens felt er egen praksis, har studien gått induktivt til verks. Ved å ta utgangspunkt i enkelte hendelser fra praksis fører, induksjonen praksisen videre til det mer generelle. For øvrig har denne metoden medført et behov for håndtering av empiri. På denne bakgrunn benytter studien seg av kasusstudie og reflektert praktikerholdning. Før studien redegjør for disse metodene, skal det påpekes at studien inngår i en kvalitativ forskningstradisjon. Taylor påpeker i "Power and Privilege: re-envisioning the qualitative research lens" (Taylor 2006) at den kvalitative tankegang etterstreber å erobre nye fenomener gjennom skriftlige utlegninger og praktiske tilnærminger. Samtidig etterlyser Taylor nye ideer, da den kvalitative forskning har blitt kritisert og problematisert på bakgrunn av kompleksitetshåndteringen av det estetiske feltet. For å løse denne kritikken, fremhever Taylor en forskningsstrategi som er knyttet til en pluralistisk tilnærming (op.cit.: 12).¹⁹ Den pluralistiske tilnærmingen som forskningsstrategi finner sted i anvendt drama hvor forskeren håndterer kompleksiteten i sitt forskningsdesign. Studien har latt seg inspirere av denne tilgangen til forskningen.

Kasusstudie er en metode som regelmessig blir benyttet i anvendt dramaforskning (O'Toole 2006). Metoden undersøker et fenomen ved å identifisere, observere og dokumentere et representativt, atypisk eller divergent eksempel fra en praksis. Deretter blir den innsamlende empiri analysert og fenomenets karakteristika blir nærmere undersøkt (op.cit.: 44). Gjennom praktiske erfaringer med TBM, har der oppstått ulike kasus som har bidratt til studiens induktive tilnærming. Kasusutvalget er et representativt utvalg hentet fra TBM, henholdsvis to kasus fra øvingslokalet, et kasus fra opptreden på en konferanse, og et kasus fra en forestilling. Kasusstudie åpner opp for refleksjon over egen praksis og kan dermed bidra til bedre forståelse. Svakheten ved denne metoden er at deltageres holdninger og meninger ikke kommer tilsyne.

¹⁹ Pluralistisk tilnærming forstås i denne sammenheng som kompleksiteten i TBM, hvor ulike aspekter får et visst spillerom i studien. Tilnærmingen kan være estetisk, filosofisk, klasseromsbasert, kritisk, refleksiv praktiker, kasus og lignende. Se Taylor, Philip (2006): "Power and Privilege: re-envisioning the qualitative research lens" i Ackroyd, Judith (ed.) *Research methodologies for drama education*. Stoke on Trent: Trentham Books Limited.

I den kritisk teoretiske forskningsstrategien som Jonothan Neelands omtaler som den kritisk reflekterte praktiker, ligger det en grad av idealisme knyttet til troen og håpet om at verden er uferdig og kan endres (Neelands 2006: 31). I følge Neelands er den kritiske tilgangen til praksis knyttet til troen på hva vi ser er hva vi ser. Hensikten med strategien er å prøve ut og etablere felles forståelser og sannhetspåstander om forskningen (op.cit.: 33). En utveksling mellom lokal kunnskap og teori forekommer i denne strategien. Prosessens startpunkt er i den hverdagslig praksis, innsikt og viten-i-handling. Funnene i prosessen blir deretter teoretisert gjennom selvkritikk og ideologisk kritikk (op.cit.: 34). Prosessen beveger seg for øvrig fra et åpent vitebegjær til et epistemologisk vitebegjær. Funnene representerer også de medvirkende stemmene i praksisen, og de omliggende omgivelser.

I og med at studien finner sted i et fengsel, er allerede flere forholdsregler tatt med tanke på forskerrollen. For det første opprettholdes en distanse til deltagerne gjennom institusjonens normer og den fysiske muren. For å styrke distansen, har studien valgt bort intervju som opprinnelig var tenkt inn og holdt avstand fra feltet siden februar 2009. For det andre foretas en anonymisering av deltagerne som fremtrer i kasusene. Kasusutvalget bidrar for øvrig som distansering til egen praksis. For det tredje er studien godkjent av kriminalomsorgen og personvernombudet. For det fjerde har deltagerne i TBM blitt informert muntlig om min tilstedeværelse som både praktiker og forsker.

Del 2

3. Den komplekse institusjon

3.1. Inngang

Studien vil i dette kapittelet ta for seg institusjonens kompleksitet som utgjør den didaktiske rammen for anvendt drama. Deretter vil studien undersøke det av forskningsspørsmålene som knytter seg til hvilke mulighetsbetingelser som ligger til grunn for anvendt drama sin inntreden i institusjonen. For å kunne redegjøre for kompleksiteten som ligger i rammen for anvendt drama, tas det utgangspunkt i Goffmans forståelse av den totale institusjon i *Anstalt og menneske* (Goffman 1967). Institusjonen sees som et sosialt handlingsrom, hvor institusjonens medlemmer agerer med hverandre i en ramme som inneholder visse normer. Deretter vil institusjonen og dets kompleksitet iakttas fra ulike perspektiver, noe studien skal komme tilbake til i gjeldende avsnitt. Det skal bemerkes at i oversettelsen av Goffmans *Anstalt og menneske*, har oversetter Knud Eilskov valgt å oversette begrepet inmate med klient og ansatt med personale.²⁰ Klient- og personalebegrepet er ikke passende for denne studien, da klient er synonymt med kunde og personale synonymt med besetning og tjenerskap (Guttu 2005). Dermed benytter studien seg av begrepene innsatt og ansatt, da innsatt henspiller på den ufrivillig inntreden i institusjonen og ansatt på den frivillige inntreden. Samtidig understreker innsatt og ansatt hvilken type institusjon vi befinner oss i.

3.2. Den totale institusjon

Goffman definerer den totale institusjon i *Anstalt og menneske* (1967): ”Den totale institution kan defineres som et opholds- og arbeidssted, hvor et større antal ligestillede individer sammen fører en indelukket, formelt administreret tilværelse, afskåret fra samfundet udenfor i en længere periode” (Goffman 1967: 9). Enkelte institusjoner er i følge Goffman åpne for alle, mens andre er lukket og krever et visst frivillig eller

²⁰ Eilskov påpeker vanskelighetene knyttet til innholdet i begrepet inmate som på dansk kan gjengis med spesifikke uttrykk alt etter institusjonens art; innsatt i fengsel, elev på skole, pasient på sykehus og begrunner dermed sitt valg av klient ved å henvise til den alminnelige praksis i faglitteraturen (Goffman 1967: 9).

ufrivillig medlemskap. Teaterinstitusjonen kan betraktes som åpen, hvor et fengsel kan betraktes som en lukket institusjon med frivillig og ufrivillig medlemskap. Den totale institusjonen krever sine medlemmer både for tid og interesser. Samtidig erstatter institusjonen den krevde tid og interesse med en særskilt verden i form av bestemte (leve)regler, pålagte fellesaktiviteter og måltider til faste tider. Den totale institusjon har for øvrig en barriere mot omverdenen som fratrar de ufrivillige medlemmene friheten til å bevege seg fritt.

I følge Goffman er det sosialt grunnleggende i samfunnet at enkeltmennesket arbeider ett sted, sover ett sted og driver sine fritidsaktiviteter et annet sted. Enkeltmennesket arbeider på sin arbeidsplass, sover i sitt hjem og driver sine fritidsaktiviteter på ulike arenaer. Det som kjennetegner den totale institusjon er at alle de tre livsområdene finnes på ett og samme sted. Dette resulterer i at alle sosiale handlinger foregår på ett og samme sted. Ved innsettelse i den totale institusjonen, vil den naturlige barriere dermed nedbrytes i mennesket. Goffman begrunner dette med at alt som skjer er på samme sted, under samme myndighet: (1) Individets gjøremål skjer i grupper hvor alle behandles likt, (2) menneskene som befinner seg i institusjonen er sammensatt til et fellesskap, (3) hverdagens rutiner er skjematlagte av et normsystem, (4) ansatte er tilsatt i institusjonen til å opprettholde systemets normer, og (5) påtvungne aktiviteter forekommer som skal oppfylle institusjonens offisielle mål (op.cit.: 13). Den totale institusjon skal dermed (1) ivareta en stor menneskegruppe, (2) aktivisere og igangsette menneskegruppen i form av arbeids- og fritidsaktiviteter, (3) tilrettelegge for menneskelige behov og se enkeltmennesket, og (4) oppfylle de offisielle målene. Institusjonen har dermed flere virkningsområder samtidig som det utvikler seg et skille mellom menneskene som befinner seg i institusjonen. Menneskene med frivillig medlemskap, ansatte, arbeider i institusjonen. Menneskene med det ufrivillige medlemskap, innsatte, arbeider, sover og bruker sin fritid i institusjonen. Dermed lever to forskjellige verdener side om side i institusjonen. ”Den totale institution er en social bastard, dels et levesamfund og dels en formel organisation” (op.cit.: 18).

3.2.1. Den innsattes verden

Den totale institusjon ødelegger det Goffman omtaler som den innsattes "voksne" liv (op.cit.: 38). Det "voksne" liv oppfattes i den grad den innsatte ikke lenger har noen form for selvbestemmelsesrett: det være seg maktforskyvning i situasjonen, valgfrihet og handlefrihet. Denne tiden vil alltid være tapt, da det i følge Goffman vil være "(...) umuligt i en senere fase af livsforløbet at indhente den tid, som ikke blev anvendt til uddannelse, avancement, normal samkvem med kvinder eller til opdragelsen af ens børn" (op.cit.: 20). Den innsatte må dermed håndtere de problemer som måtte vente ved løslatelse. Innsatte ankommer til institusjonen med et bilde av seg selv som etter hvert blir frarøvet og etterfulgt av ydmykelses, nedverdigelser og krenkelser av personligheten: "Han påbegynder radikale ændringer i sin moralske karriere – et psykisk udviklingsforløb, sammensat af de progressive forandringer i hans tro på sig selv og andre af betydning for ham" (op.cit.: 19). I følge Goffman resulterer det ufrivillige medlemskapet i en form av rolleberøvelse, hvor den innsatte er avskåret fra sin hjemlige verden hvor hans livsstil ikke kan opprettholdes. Den innsatte må innse at enkelte roller fra den hjemlige verden går tapt ved innsettelse i institusjonen. Det være seg tap av livshistorie, tildeling av institusjonsnummer, fratakelse av personlige eiendeler, stripp og lignende (op.cit.: 20). Denne prosessen kan sees som en omprogrammering av den innsatte hvor grunnlaget for den personlig identifikasjon blir neglisjert, eiendeler blir arkivert og innsatte omstilles til å adlyde ordre. Prosessen kan gjenkjennes i innsettelse i militæret eller barns innsettelse i kostskole. Ytter den innsatte motgang for systemets ordre, blir den innsatte utsatt for synlig straff. I fengsler kan dette være bruk av isolasjon eller tilbakeføring i systemet ved normbrudd som for eksempel bruk av rus. Den innsatte skal dermed dannes til noe bedre hvor institusjonen kan sees på et fundament for personlig dannelses. I den forlengelse trekker Goffman frem tre generelle størrelser som gjeldende: (1) Husnormen hvor den innsatte skal følge et sett av normer og underkaste seg disse, (2) belønningssystemet hvor den innsatte kan gjenerobre tidligere tapte personlige eiendeler som resulterer i at balansen mellom utenfor og innenfor opprettholdes, og sist (3) privilegiesystemet hvor avstraffelser forekommer i form av inndragelser, frataker eller tildeling av privilegier.

Sammensetningen av ulike innsatte i systemet vil utvikle en form for kultur. Goffman legger merke til to trekk ved denne kulturen. For det første påpekes den eiendommelige

selvopptatthet som forekommer blant innsatte, hvor den innsattes status i institusjonen til forskjell for statusen utenfor, resulterer i hvite løgner og oppdiktede historier. Disse historiene brukes til å bortforklare den innsattes øyeblikkelige lave status (op.cit.: 55). For det andre opplever den innsatte denne tiden som en total forvisning fra livet da den ikke kan gjenhentes. Denne kulturen bidrar til et fellesskap hvor innsatte deler sin skjebne, samtidig som de prøver å oppveie denne skjebnen med å forhøye sin status ovenfor hverandre. Fellesskapet er i seg selv godt, men ikke uten tanke på innholdet. Goffman fremhever viktigheten av innholdet i et slikt fellesskap, og i øvrig med tanke på den innsatte, hvor ”(...) frivillige, lystbetonede aktiviteter, som er tilstrækkelig krævende og interessante til at løfte deltageren op og ud af sig selv og midlertidig få ham til at glemme sin øyeblikkelige situation” (op.cit.: 56). Ved hjelp av lystbetonte aktiviteter, kan innsatte få mulighet til å komme bort fra den tyngende hverdagen og få mulighet til opplevelser i et fellesskap. Fellesskapet bidrar til et sosialt forum, og et sosialt handlingsrom, hvor den innsatte har mulighet til å gjenoppbygge sitt ødelagte bilde av seg selv. Goffman betrakter enhver total institusjon som

(...) et dødt hav, hvori der findes småøer af levende og fængende aktivitet. En sådan aktivitet kan hjælpe individet til at modstå den psykiske belastning, der sædvanligvis affødes af angreb mod personligheden. Og alligevel er det lige akkurat i disse aktiviteters utilstrækkelighed man kan finde en væsentlig del af institutioners degraderende virkning (op.cit.: 57).

Den innsatte opplever en reorganisering av seg selv som starten på dannelsesprosessen til det såkalte bedre. Dermed er det viktig for innsatte å ha ulike former for tidsfordriv som kan hjelpe individet til å holde ut tilværelsen. Innsatte opplever personlige krenkelser på flere nivåer, og aktiviteter kan bidra til å bedre den innsattes oppfattelse av seg selv. De kollektive aktivitetene bidrar til både et fellesskap, samarbeid i aktiviteten og som ledd i en dannelsesprosess som i siste ende kan styrke den innsatte.

3.2.2. Den ansattes verden

Goffman fremhever motsetningsforholdet i den totale institusjon som fundament for ansattes daglige virksomhet. Motsetningsforholdet er på den ene siden de offisielle mål om å danne innsatte i retning av en ideell norm, og på den andre siden hva som blir sagt, hva som blir gjort, og hva som blir utgjort (op.cit.: 60). Ansatte arbeider under de offisielle målene og dets motsetningsforhold, og må forholde seg aktivt til dette. Goffman påpeker at i arbeid med mennesker blir enkeltmennesket betraktet som mål i seg selv (op.cit.: 61-62). Det er tenkelig at ansatte i arbeid med mennesker opplever problemer tilknyttet innsattes liv utenfor. Denne overgangen fra inne til ute kan skape konflikter mellom ansatte og innsatte. Goffman påpeker at den innsatte blir ”(...) lettere at manøvrere med for personalet, jo mere man berører ham for alt det personlige” (op.cit.: 63). Om institusjonen arbeider med denne målsettingen, vil det bli problematisk for den ansatte å arbeide, da ansatte blir symbolet på individets innskrenkning. Dette kan resultere i at innsatte kan sette seg i opposisjon mot ansatte.

Maktforskyvningen setter spørsmål til ansattes personlige moral. Situasjoner kan oppstå hvor det kan være vanskelig å håndtere egne følelser, som for eksempel ved stripp, urinprøver, avlytting av private samtaler og fratakelse av personlige eiendeler. Ansatte kan oppleve seg selv som et redskap for en brutal instans og makt. Ved å arbeide i en institusjon, påpeker Goffman at det kan forekomme et moment av risiko i forlengelse av makt og håndtering av mennesker. Risiko i denne sammenheng forstås i den grad det finnes farlige mennesker som kan angripe fysisk eller mennesker som personalet følelsesmessig blir knyttet til. Samtidig er det de ansattes ansvar og arbeidsoppgave å sette innsatte inn i et arbeid som skal hjelpe dem med å lære å leve i samfunnet utenfor. Arbeidsinnsatsen til innsatte blir tatt som bevis for ledd i rehabiliteringsprosessen. Ansatte kan også igangsette innsatte på andre måter ved anvendelse av for eksempel kunstterapi (op.cit.: 74). I følge Goffman kan innsatte strekke seg lenger i denne formen for aktivitet, som kan fungere som ledd i dannelsesprosessen. Ansvaret for utvikling og dannelse av de innsatte i institusjonen ligger her på de ansatte.

3.2.3. Institusjonens sosiale handlingsrom

Menneskegruppene i den totale institusjon får en spesiell oppfatning av den andre, i det ansatte utøver makt over den innsatte. I denne oppfatningen av den andre ligger det sannsynligvis fordommer så vel som sympati og respekt. Goffman understreker at disse oppfatningene viskes bort i ulike situasjoner og kan føre til bivirkninger som nedbrytning av autoritet og sosial avstand. Den sosiale avstanden er jo tilstede for å opprettholde ro og orden i institusjonen. Institusjonen lager en form for "(...) traditioner, gjennom hvilke personale og klientel kommer tilstrækkelig ind på livet af hinanden til at få et mere gunstigt forestillingsbillede af motparten og til sympatisk identifikation med modpartens situasjon" (op.cit.: 75). Sammenkomstene gir utrykk for tilhørighet og solidaritet til institusjonen. Samtidig oppstår en rollefrigjørelse i det ansatte og innsatte legger fra seg den sosiale rolle, og møter hverandre som likemenn. I følge Goffman forekommer denne rollefrigjørelsen som regel ved ulike seremonier i institusjonen. Seremonier kan i denne sammenheng oppfattes som aktiviteter hvor innsatte og ansatte bidrar på lik linje som for eksempel en fotballkamp mot et lag fra utsiden. Det forekommer dog problemer tilknyttet innsatte som melder sin interesse for denne type aktivitet, da medinnsatte kan oppfatte denne type oppførsel som smisking og aksept av institusjonens systemer og regler. For innsatte som velger denne type aktivitet påpeker Goffman at

Klienterne får det privilegium at tilbringe en vis tid i et relativt ustrukturert miljø med præg af ligeberettigelse og tilmed retten til at fremsætte klager. Til gengæld forventer man, at de viser mindre loyalitet over for den fælles, oppositionelle adfærd og større modtagelighed for det personlighedsideal, som personalet definerer for dem (op.cit.: 77).

Utgangspunktet for et slikt seremonielt uttrykk er viljen til å formidle ulike aspekter ved realiteten i institusjonen. Bruk av humor i denne sammenheng virker for øvrig frigjørende og grensesprengende, og blir et felles element for innsatte og ansatte. Ved slike aktiviteter forekommer situasjoner som ansatte normalt ikke aksepterer i hverdagen, men som tillates ved særlige anledninger. De ulike aktivitetene forutsetter dog visse kvaliteter hos de utvalgte innsatte. Goffman trekker frem "(...) kvaliteter som intelligens, dygtighed, udholdenhed, samarbejdsvilje og æresfølelse" (op.cit.: 84). Utvalget av innsatte får anerkjennelse hos medinnsatte og ansatte. Institusjonens svakhet er på andre siden at den ikke klarer å se eller aktivisere alle med det

begrensende aktivitetstilbudet, eller gi alle mulighet til å dyrke sin særlige interesse. Et veggmaleri, et teaterstykke eller en fotballkamp symboliserer at det finnes et håp for de individene som mestrer et slikt arbeid. Goffman fremhever forestillingssituasjoner med besøkende, hvor de besøkende opplever institusjonen som genuin opprettholdelse av menneskelige normer. Samtidig understreker Goffman at de tre partene - innsatte, ansatte og besøkende - oppdager at situasjonen utgjør en fiksjon, og at de er klar over at de andre partene opplever det samme. Likevel opprettholdes en konsensus (op.cit.: 81). Denne form for konsensus er et av flere aspekt ved institusjonen. Fiksjonens tilstedeværelse forekommer som distansering mellom de tre grupperingene, hvor den tause konsensus gjør det mulig å forholde seg til virkeligheten de befinner seg i. De tre grupperingene kan sees på som tre aspekter av virkeligheten i institusjonen: (1) Det som er skjult for innsatte (2) det som er kjent for innsatte, og (3) det som vises for besøkende (op.cit.: 83). I følge Goffman er de tre nært forbundne og forskjellig fungerende deler av en helhet. Goffman påpeker at seremoniene, uansett form, stemmer overens med en Durkheimiansk analyse hvor "(...) et samfund, som på faretruende vis er splittet i klientel og personale, kan holde sammen gjennom disse ceremonier" (op.cit.: 86). Seremoniene peker på den ene siden ulikhetene mellom grupperingen, og på den andre siden uforeneligheten mellom dem. Ulikhetene synliggjøres i seremonier med de besøkende, hvor uforeneligheten mellom dem synliggjøres i fotballkampen. Goffman fremhever at det er grunn til å hevde at den totale institusjons hovedresultater ligger i å iscenesette både en sosial og moralsk forskjell mellom de to grupperinger (op.cit.: 87). Forskjellen mellom de to kategoriene er bestemt av deres roller i situasjonen, hvor adferden bestemmes ut fra den sosiale rolle.

I *Vårt rollespill til daglig* (Goffman 1992) definerer Goffman "(...) en sosial rolle som utøvelsen av de rettigheter og plikter som er knyttet til en bestemt status, kan vi si at en sosial rolle omfatter en eller flere enkeltroller, og hver av disse forskjellige rollene kan spilles av den opptredende ved en rekke anledninger overfor samme salgs publikum" (op.cit.: 22-23). Rollen er uadskillelig fra den sosiale rolle, hvor de normbevarende rutinene spiller inn da "Det å være en bestemt person er altså ikke bare å være i besittelse av de fornødne egenskaper, men også å overholde normene for adferd og utseende som en bestemt sosial gruppering knytter til disse egenskapene" (op.cit.: 68). Institusjonens normbevarende rutiner medfører en gjensidig atferd. Ved aktiviteter som fotballkamp eller forestillinger, forekommer det forventningsbrudd i rollene.

Forventningsbruddet krever at innsatte og ansatte reetablerer rollene etter endt aktivitet. Muligheten for at menneskegruppene lider under den sosiale rolle som i øvrig kan ansees som en samfunnsmessig belastning som er tilstede i institusjonens motsetningsforhold. Belastning i den grad den ene rollen utøver makt på den andre, noe som kan medføre motsigelser og dilemmaer av moralsk karakter. Denne form for rollespill med de normbevarende rutiner, kan muligvis fungere som en overlevelsesstrategi i den totale institusjon.

Fritidsaktivitetene i institusjonen kan fremstå som sekundære tilpasningsformer. De sekundære tilpasningsformene oppfattes ikke nødvendigvis som lovlige, samtidig som institusjonen er tilbøyelig til å imøtekomme dem i et forsøk på å legalisere tilpasningsformen (op.cit.: 144). De sekundære tilpasningsformene fremstår som ikke-hverdaglig, da de ikke hører med til den daglige rutinen som for øvrig finner sted i den totale institusjonen. Goffman presiserer at tilpassningene både er splittende og samlende. Splittende i den grad innsattes hensikter er å endre institusjonens struktur, og samlende i den grad aktiviteten tilpasser seg den eksisterende struktur. Det interessante er de sosiale relasjonene som oppstår mellom innsatte og ansatte, og hvordan de opprettholdes. Goffman påpeker for øvrig at samfunnet er bygget opp av ulike sosiale relasjoner, noe som medfører at sosiale relasjoner er vesentlig i arbeid med mennesker.

3.2.4. Oppsummering av institusjonen

Studien har hittil i redegjørelsen av rammen for anvendt drama fremhevet ulike aspekter ved kompleksiteten i den totale institusjon. For det første har redegjørelsen til nå fremhevet institusjonen som et sosialt handlingsrom. Det sosiale handlingsrom kan deles opp i seks størrelser: (1) dannelsesprosessen av innsatte, (2) fellesskapet som oppstår mellom innsatte, (3) de seremonielle uttrykk, (4) iscenesettelsen av forskjellene mellom innsatte og ansatte, (5) opprettholdelsen av de sosiale relasjoner, og (6) besøkssituasjonens konsensus av fiksjonen som oppstår. Hver størrelse byr på ytterligere kompleksitetshåndtering. For det andre viser redegjørelsen at institusjonens normer medfører en samfunnsmessig belastning av de sosiale roller som oppstår i institusjonen. De normbevarende rutiner medfører en ensidig oppførsel, hvor rollefrigjørelsen i ulike sammenhenger må gjenetableres og forhandles for å opprettholde ro og orden. For det tredje har redegjørelsen pekt på ansattes arbeidsforhold som motsetningsfylt og under

kontroll av institusjonens normer. Ansattes håndtering av makt kan fremstå som problematisk og på kollisjonskurs med egne moralske verdier. For det fjerde har redegjørelsen vist at institusjonen skal dekke et stort felt i form av erstatningsverdenen. Aktiviteter og arbeid er nødvendig for å gi innsatte tilbud som skal balansere for tapet av den innsattes ”voksnes liv” og bidra til dannelse.

3.3. Et kritisk perspektiv på institusjonen

Med utgangspunkt i Goffmans forståelse av den totale institusjon, vil studien introdusere et kritisk blikk gjennom Bertil Sundin. Dette perspektivet bidrar til å diskutere i forhold til hvilke mulighetsbetingelser som ligger til grunn for anvendt drama i den totale institusjon.

Goffman peker på ulike problemstillinger og fremhever institusjonens utfordringer i sin forståelse av den totale institusjon. Forståelsen bidrar til å tegne et bilde av kompleksiteten som befinner seg i institusjonen. For øvrig skal det bemerkes at Goffmans studier er gjort i et psykiatrisk sykehus i 1961. Men forståelsen kan fremdeles ha aktualitet i dag, med tanke på de sosiale relasjonene, innsettelsesprosessen, de seremonielle uttrykk og forholdet mellom ansatt og innsatt. Sundin påpeker i *Individ, institusjon, ideologi* (Sundin 1972) svakheter knyttet til beskrivelsen. Svakheterne er knyttet til skildringen av institusjonen ut fra innsattes subjektive opplevelse. Dette medfører en svakhet, fordi institusjonen ikke blir sett ut fra ansattes øyne eller et mer utenforstående ”objektivt” syn. Sundin fremhever at det totale perspektivet på institusjonen etterlater ubesvarte spørsmål knyttet til institusjonens gjennomtrengelighet. Totaliteten synes heller ikke å være gjeldende i den grad institusjonens gjennomtrengelighet finner sted i form av utskiftninger av innsatte, brev inn til innsatte og besøk av personer utenfor murene. Sundin stiller for øvrig spørsmål til lengden av innsattes opphold og fokus på institusjonen som statisk fremfor dynamisk. Institusjonen fungerer ikke statisk i den grad utskiftninger av innsatte og ansatte finner sted. Det dynamiske finner også sted innenfor institusjonen i form av aktiviteter og besøkende.

Goffman påpeker ulike problemstillinger ved institusjonen, men diskuterer verken løsningsforslag eller alternativer til institusjonens dilemmaer. For øvrig påpeker

Goffman endringspotensialet som ligger i institusjonen og betydningen av aktiviteter. Likevel unngår Goffman å diskutere dette ytterligere, heller ikke utdyper han et ideal for institusjonen. Studien har ikke til hensikt å påtvinge institusjonen et ideal, men snarere stille spørsmålstegn til hvordan institusjonen iakttas. Studien har for øvrig anvendt et perspektiv på institusjonen som sosialt handlingsrom. I dette handlingsrommet fremtrer et endringspotensial som er av særlig interesse for studien, da studien ønsker å se hvordan anvendt drama kan fungere som dannelsesideal i den totale institusjon. Angående det totale ved institusjonen, påpeker Sundin at den er mer åpen enn total. Dette blir for øvrig påpekt i en nyere studie av institusjonen, hvor resultatet er at den totale institusjonen har endret karakter og har åpnet seg for omgivelsene.²¹ Institusjonens åpenhet medfører at erstatningsverdenens²² innhold også skifter karakter. Dette medfører en mulighet til å iakttas institusjonen som en radikal skole, i den grad innsatte lærer henholdsvis av andre innsatte, institusjonens normer og aktivitetene institusjonen tilbyr. Om institusjonen sees på som en radikal skole, er det mulig å se kriminalitet som lært atferd. Sundin påpeker at kriminalitet er lært atferd som oppstår i samspillet med andre kriminelle.²³ Om kriminalitet er lært atferd og institusjonen kan betraktes som en radikal skole, må studien forsøke å se nærmere på hvilken dannelsesmodell som bør anvendes.

Edgardo Rotman anvender fire idealmodeller på rehabilitering i institusjonen fengsler. Rehabilitering forstås i denne sammenheng som dannelses, da rehabilitering kan forstås som et tiltak hvor hensikten er å tilbakeføre en person til et så vanlig liv som mulig (Nylenna 2005). De fire idealmodellene til Rotman er: (1) Bot og bedring, (2) terapi, (3) sosial læring, og (4) rettighetsmodell (Rotman 1990: 4). (1) I bot og bedringsmodellen foregår endring gjennom arbeid, disiplin og moralsk oppdragelse. Endringen peker mot omforming av den innsatte fra det dårlige til det bedre (op.cit.: 5). (2) Den terapeutiske modell bygger på at forbryteren er syk og kan kureres gjennom medisiner og rehabilitering (ibid.). (3) Den sosiale læringsmodell ser på kriminalitet som lært atferd. Dannelses foregår som menneskelig interaksjon, som inkluderer deltakelse, deling av følelser og informasjon, og forbereder til et liv utenfor murene. Målet for denne

²¹ Se Pettersen (2008) s. 132.

²² Erstatningsverden forekommer blant annet i institusjons sammenheng, hvor institusjonen må erstatte deler av den innsattes hjemlige verden. Den hjemlige verden innebærer bopel, arbeid og fritidsaktiviteter.

²³ Sundin støtter seg til teorien til Edwin Sutherland. Se Sundin (1972) s. 164. Sundin, Bertil (1972): *Individ institusjon ideologi: anstaltens sosialpsykologi*. Oslo: Gyldendal. (Org. utg. 1970).

modellen er selvbestemmelse og frigjørelse (op.cit.: 6). (4) Rettighetsmodellen fokuserer på rehabilitering som en rett, hvor de innsatte har rett på samfunnets tjenester. Målet er at de innsatte skal få større innsikt og kunnskap for å gjenintegreres i samfunnet, hvor den kriminelle betraktes som en sosialt mistilpasset eller sosialt funksjonshemmet person (ibid.).

Den totale institusjon synes umiddelbart å befinne seg i et motsetningsforhold mellom botsmodellen og den sosiale læringsmodellen. På den ene siden skal den innsatte gjøre bot med sine handlinger, stå til ansvar for hva han har gjort og dannes til det bedre. På den andre siden skal den innsatte dannes gjennom deltakelse i aktiviteter for å forberedes til løslatelse.²⁴ I botsmodellen blir innsatte fratatt sine normale utenforstående muligheter, samtidig som det tilføres en form for erstatning i institusjonen. Deretter følger spørsmålet om hvem som tilbyr denne form for erstatning, og i hvilken grad og på hvilket nivå det er snakk om (ut)dannelse? Botsmodellen utfører dannelse i den grad undervisningen er tilknyttet tankegangen om bot og bedring. Om en forfølger tankegangen om den sosiale læringsmodellen som dannelsesideal som forbereder den innsatte til løslatelse, kan det stilles spørsmål til hvorvidt institusjonen benytter den sosiale læringsmodell, eller om det er en tilfeldig aktivitet som har kommet inn bak murene, som i tilfellet med TBM. I så fall, om institusjonen fokuserer på den sosiale læring fremfor bot og bedring, er kanskje ikke tilfeldigheten rette veien til satsning.

Når det gjelder dannelsesaspektet ved de ulike modellene, påpeker Thomas Mathiesen i ”Ti grunner til ikke å bygge nye fengsler” (Mathiesen 2006) at han ser institusjonen som verken dannende eller allmennpreventiv, da innsatte begår kriminelle handlinger bak murene (op.cit.: 1-2). Troen på endring motsier seg selv når man samler kriminelle på samme sted. Samtidig presiserer Mathiesen at behovet for frivillige tiltak, utdanning, større fokus på individene og et mer avslappet straffenivå bak murene, er av betydelige størrelser for å nærme seg et fengsel som fungerer (ibid.). Mathiesen understreker

²⁴ I Straffegjennomføringsloven § 41 *Forberedelse til løslatelse* skal kriminalomsorgen i god tid ”(...) forberede og bidra til at forholdene legges til rette for prøveløslatelse. (...) Det skal i nødvendig utstrekning tas kontakt med offentlige myndigheter, organisasjoner eller enkeltpersoner som kan yte bistand for å oppnå ordnede boligforhold, arbeid, opplæring eller andre tiltak som kan bidra til en lovlydig oppførsel etter løslatelse” (Lovdata 2001).

behovet for skolegang og et bredt spekter av goder og tjenester i de myke verdiers navn, det være seg humanistiske fag og menneskeverd (Mathiesen 2006b: 3).

Studiens kritiske perspektiv på Goffmans institusjon viser at institusjonen ikke lenger er så statisk og lukket som det Goffman fremskriver. Studien beskriver i forlengelse av Sundin en mer åpen institusjon. I dette perspektivet fremskrives et endringspotensial som med Rotman kan betraktes som en sosial læringsmodell. Mathiesen understreker dannelse i de myke verdiers navn. Dermed ligger et politisk endringspotensial i den komplekse institusjonen hvor anvendt drama kan fungere som dannelsesideal. Hvilke konsekvenser får en slik tankegang for den innsatte? Og hvilke utfordringer oppstår i institusjonen? Det første spørsmålet vil studien ta med seg inn i neste avsnitt, mens det andre spørsmålet tas under punkt 3.6.

3.4. Forbryteren

For å undersøke forbryteren nærmere, vil studien i dette avsnitt inndra ulike forståelser og teorier for å gi et nyansert bilde av deltakergruppen i TBM. Det er nemlig problematisk å vite hvorvidt dannelse skal tilrettelegges for forbryteren for at det skal resultere i personlig vekst og endring. Institusjonens paradoks ligger i innsettelsesprosessen, hvor den innsatte på den ene siden må innrette seg etter systemets normer, og på den andre siden gjenerobre sin tapte verden gjennom innsats og belønning. Førstnevnte kan sammenlignes med viten som innsatte fylles opp med og må forholde seg til, mens den sistnevnte kan sees som rett næring som resulterer i innsats og vilje hos den innsatte. Det problematiske aspektet knyttet til hvilken dannelsesstrategi som skal benyttes i forbindelse med dannelse av forbryteren, grunner i at den innsatte er dannet på enkelte områder og udannet på andre områder. I Fafo-²⁵ rapporten ”Levekår blant innsatte” (Friestad og Hansen 2004) foreligger det statistikker på utdanning blant innsatte. Det fremkommer av denne rapporten at nesten halvparten av 260 innsatte i spørreundersøkelsen har ungdomskolen som høyest fullført utdanning, mens kun 9 % har høyere utdanning (op.cit.: 30). Dette gir et generelt bilde på hvilken dannelse innsatte har, og at innsatte er en gruppe med dårlige erfaringer med skolen (op.cit.: 31). Hva det angår problemet dannelse, foregriper studien seg på dette tidspunkt, da dannelsesaspektet først fremskrives i studiens tredje del. Med en

²⁵ Fafo er en uavhengig stiftelse som forsker på arbeidsliv, velferdspolitik og levekår, nasjonalt og internasjonalt. Se <<http://www.fafo.no>> [nedlastet 23.01.2009].

bevissthet knyttet til dette, påpeker Immanuel Kant at kultur er det eneste som kan rettes opp i når det gjelder mennesker som ikke er dannet.

Den, der ikke er kultiveret, er rå; den, der ikke er disciplinert, er vild. Forsømmelsen af disciplin er et større onde end forsømmelse af kultur, thi det sidste kan man endnu rette op på; vildskap derimod kan ikke fjernes, og en mangel i disciplinen kan aldrig gøres god igen (Kant 2000: 24).

En innsatt som ikke har gjennomgått sin dannelse, vil dermed være rå, vill og mangle disiplin i en kantiansk forståelse. I et romantisk perspektiv, vil den innsatte i tråd med Jean-Jacques Rousseau, fremstå som et naturmenneske som gjennom sine egne erfaringer har dannet seg selv (Rousseau 1962). Hos Friedrich Nietzsche fremstår forbryteren som det sterke mennesket som er fri og farlig av natur og tilværelsesform (Nietzsche 1996: 106). Hans drifter er bannlyst av samfunnet og hans livligste drifter vokser sammen med mistanken, frykten og vanæren.

Den, som i hemmelighet må gjøre det, som han [forbryteren] bedst kan, som han helst ville gjøre, med lang anspændthed, forsigtighed, snuhed, bliver anæmisk; og fordi han altid kun høster fare, forfølgelse, skæbnesvanger af sine instinkter, fordrejer hans følelser sig også mod disse instinkter – han føler dem som fatale (op.cit.: 107).

Forbryteren blir i følge Nietzsche tvunget til å bli forbryter av samfunnet. Nietzsche allmenngjør forbryteren ved å forestille seg naturer som mangler offentlig anerkjennelse og derfor resulterer i at forbryteren blir utstøtt. Slike naturer beskriver Nietzsche som underjordiske og framhever flere slike eksistensformer som har (over)levd slik – vitenskapen, kunstneren, geniet, skuespilleren, oppdageren (op.cit.: 108). Nietzsche fremstiller dermed hierarkiet som undertrykkende og nedvurderende i forhold til enhver verdifull menneskeart. Hva der angår Nietzsches fremstilling av forbryteren i likhet med kunstneren, påpeker Nietzsche at en rus må finne sted om det overhodet skal finnes kunst eller en estetisk gjøren (Nietzsche 1996: 77). Rusen utkommer fra ulike former: Seiersrus, viljens rus, narkotikaens rus. Nietzsche skiller mellom den apollinske og dionysiske rustilstand, hvor den apollinske rus pirrer øyet slik at visjonen får kraft, mens den dionysiske rus benytter alle uttrykksmidler på en gang i drivkraften av å fremstille, etterligne, transformere (op.cit.: 78). Den dionysiske rusen fører for øvrig med seg "(...) opphevelsen av tilværelsens vanlige stengsler og grenser" (Nietzsche 1969: 63). Å si ja til livet, betyr for Nietzsche å si ja til lidelsen så vel som gleden. Den tragiske kunstner

er ingen pessimist, da han sier ja til alt det tvilsomme og fryktelige. I følge Nietzsche er dermed kunstneren dionysisk (Nietzsche 1996: 41), noe som også medfører at forbryteren er dionysisk.

Michel Foucault presiserer derimot at det er i selve forbryterens kropp at avstraffelsen og oppbygningen gjør seg gjeldende i det straffen iverksettes (Foucault 1994: 42). Avstraffelse og disiplinering dreier seg i følge Foucault om "(...) å bearbeide kroppen, manipulere på velberegnet vis dens deler, gester og atferdsmåter. Menneskekroppen utsettes for et maktmaskineri, den gjennomgranskes, plukkes fra hverandre og settes sammen igjen" (op.cit.: 127). Disiplinens orden fabrikkerer menneskekropper som underkues og trenes til føyelige kropper. Forbryteren er for Foucault et individ som skal erkjennes og som ikke er født forbryter, men derimot blitt slik gjennom avvikelsen fra en normal (opp)vekst. Dermed fremstår forbryteren hos Foucault på den ene siden naturlig og på den andre siden som et avvikende tilfelle. Foucault presiserer at "dersom fengselsoppholdet virkelig skal oppdra fangen på ny, må det omfatte hele hans tilværelse. Fengslet må gjøres til et slags kunstig og tvangspregt teater, hvor hele hans person støpes om" (op.cit.: 224). Fokuset ligger dermed på individet som skal endres og forbrytersamfunnet som skal splittes. Gjennom fengselsoppholdet skal forbryteren dannes på nytt og komme tilbake til samfunnet bedre rustet enn tidligere, hvor straffen fremkommer som en konstruksjon mellom makt og kunnskap. Perspektivforskyvningen i straffepraksis fra kroppslig lidelse til sjelelig straff, innebærer at soningen og avstraffelsen skal ha en dybdevirkning på hjertet, tanken, viljen og tilbøyelighetene (op.cit.: 20). Når det gjelder forbryterens hjerte, tanke, vilje og tilbøyeligheter, er det tenkelig at ulike eksistensielle utfordringer står på døren i det forbryteren er avvist fra samfunnet, fratatt sin frihet og befinner seg i samspill med andre forbrytere. I den forstand fremstår institusjonen som en radikal forbryterskole, hvor forbryterne tas bort fra deres omgivelser og samles i et konstruert fellesskap i et sosialt handlingsrom.

Studien avsluttet del 3.4. med å spørre inn til hvilken konsekvens anvendt drama som politisk endringspotensial i institusjonen får for den innsatte. Fafo rapporten viser at nesten halvparten av innsatte kun har ungdomsskole som høyest fullført utdanning. Forbryteren er i følge Kant og den opplyste samfunnsnorm et primitivt menneske som skal oppdras gjennom avstraffelse. I et romantisk perspektiv fremstår forbryteren som naturlig og autodidakt. Lytter vi til Foucault, er forbryteren et erkjennende individ som

gjennom straff skal omstøpes til å bli et annet menneske, hvor straffen fremkommer som en konstruksjon knyttet makt og kunnskap. Nietzsche oppfatter derimot at forbryteren er i stand til å overskride gjeldende orden i sin dionysiske frihet. Om vi følger denne tanke, er det mulig å anta at forbryteren har potensial for fri spontan utfoldelse. Om det forholder seg slik at forbryteren har denne mulighet for spontan utfoldelse, uten at forbryteren skal romantiseres, vil denne tanke i så fall bidra til å skape et nytt blikk på forbryteren i Bergen fengsel. Det er tenkelig at de aktuelle innsatte har hatt dårlige vekstbetingelser i deres liv. I forlengelse av dette er det også tenkelig at flere av dem har vanskelig med å styre deres impulsivitet, enten det er mentale svakheter, kjedsomhet eller mangel på mening. Denne form for vanskeligheter er for øvrig det negative utfallet av det spontane mennesket som vi skal se i neste kapittel. Konsekvensen blir dermed at der er tenkelig at forbryteren, under gunstige rammer, inneholder et potensial for kunstnerisk utfoldelse.

3.5. Institusjonens utfordring

Studien har på dette tidspunkt beskrevet forbryteren som en overskrider av gjeldende orden og som har et potensial for kunstnerisk virksomhet. Men hvordan stemmer dette overens med institusjonens utfordringer? For å undersøke dette nærmere vil studien anvende Lars Svendsens filosofi om kjedsomhet og Thomas Ziehe som fortaler for anvendelse av estetisk praksis til bearbeidelse av kjedsomheten. Det interessante ved Svendsen og Ziehe er deres iakttagelser av hverdagslige og samfunnsmessige problemer som bidrar til å tegne et bilde av kompleksiteten i kjedsomheten og hvordan håndtere kjedsomheten. Dette kan bidra til en forståelse av kjedsomhetens utfordring til institusjonens erstatningsverden og anvendt drama. Ansatte blir for øvrig ansvarlige for innholdet i institusjonen, da det er deres oppgave å arbeide under institusjonens offisielle mål. Kompleksiteten tilspisses i den grad kjedsomheten er kompleks og at innsattes tre livsområder finnes i institusjonen. Dette medfører at den innsatte ikke har andre muligheter enn å bearbeide kjedsomheten innenfor institusjonens rammer.

Svendsen (2005) påpeker at dagens samfunn er sentrert rundt det individuelle livet. Dette medfører at individet jager etter opplevelser i frykt for tomhet, hvor opplevelsene skaper en vikarierende mening i mangel på personlig mening. Kjedsomheten bunner dermed i et begjær etter opplevelser, hvor selve begjæret etter opplevelsene blir det

eneste interessante (Svendsen 2005: 28). Likevel risikerer opplevelsen og erfaringen å falle tilbake til kjedsomheten, da interessen retter seg mot det interessante som i samme øyeblikk blir likegyldig og kjedelig.

Svendsen fremmer tanken om at erfaring gir personlig mening. Mening består igjen av mindre delmeninger som settes inn i en større mening.²⁶ Samtidig påpeker Svendsen at mening er det motsatte av informasjon, da informasjon er korte opplysninger som må behandles, mens mening er ofte symbolsk og må tolkes (op.cit.: 30). Mennesket er opptatt av å skape mening, noe som innebærer symbolikk og tolkning. Samtidig bidrar dagens samfunn og den moderne teknologi til at vi blir mer og mer passive tilskuere og konsumenter fremfor aktive deltagere. Dette medfører meningsunderskudd i hverdagen. En innsatt uttaler for øvrig at fengselsoppholdet bidrar til at ”Du skrur av hodet” (Eidsvik og Okkenhaug 2008: 8).

Kjedsomhet forutsetter subjektivitet, og med dette mener Svendsen selvbevissthet. For å kunne kjede seg, må subjektet oppfatte seg selv som et individ som kan inngå i ulike meningssammenhenger og at subjektet krever mening av verdenen og seg selv. I følge Svendsen vil det ikke finnes kjedsomhet uten et slikt krav om mening (op.cit.: 33). Svendsen slår dermed fast at kjedsomhet er umenneskelig fordi den berøver menneskelivet for mening (op.cit.: 34). Institusjonen kan for øvrig forekomme som umenneskelig da den frarøver menneskelivet for mening, det være seg frihet og tid hvor mennesket normalt kreerer mening. Mening er vanskelig å håndtere og undertrykkelsen av meningsdannelse i form av pasifisering i institusjonen kan oppleves som vanskelig for innsatte.

Svendsen definerer mennesket på fritiden som konsument og mennesket i arbeid som produsent. Dermed antyder Svendsen at arbeid uten livsmening følges av en fritid uten livsmening (op.cit.: 37). Institusjonens arbeid har ingen livsmening som sådan og dermed blir fritiden like meningsløs. Leder i Bjørgvin fengsel uttaler i et intervju til Bergens Tidene at ”de innsatte skal aktiviseres med noe som er mer givende enn spikerpistol og paller. Jeg har ingen tro på at det virker” (Eidsvik og Okkenhaug 2008: 10). Svendsen trekker den konklusjonen at arbeid ikke lenger inngår i en større

²⁶ Lars Svendsens bidrag under debatten ”Meningen med livet”. Arrangert av Studentsamfunnet 19.11.2008.

meningssammenheng som gir mening (Svendsen 2005: 38). Kjedsomheten og søken etter mening kan få mennesket til å bli betydningsløst i den store sammenheng. Dette medfører i følge Svendsen at tidsfølelsen forandres slik at fortid og fremtid forsvinner og at alt går opp i et nådeløst nå. I dette nået skal mennesket leve fullt og helt ut. I forbindelse med et intervju, uttaler en innsatt at den innsatte drømmer om et A4 liv samtidig som ”Det gjelder å finne på ting som er action preget, noe som får adrenalinet til å pumpe, men som ikke er ulovlig” (Eidsvik og Okkenhaug 2008: 8). Denne form for kjedsomhet ved å leve et A4 liv, kan sees på som en form for situasjonsbestemt kjedsomhet. Svendsen trekker frem fire typer for kjedsomhet: Den situasjonsbestemte kjedsomhet, metthetskjedsomhet, den eksistensielle kjedsomhet og den kreative kjedsomhet (Svendsen 2005: 42).²⁷ Kjedsomhet er en tilstand av opplevelsesfattigdom, hvor opplevelsesfattigdom grunner i en erfaringsfattigdom. I erfaringsfattigdommen blir tiden brukt til å haste videre etter nye opplevelser, hvor tiden til å gjøre seg erfaringer blir borte (op.cit.: 46). Det nye som oppleves blir fort rutine, og en søker atter en gang etter nye opplevelser. Erfaringsfattigdommen er en form for eksistensiell kjedsomhet.

Ziehe omtaler for øvrig erfaringsfattigdommen som mangelerfaringer, det være seg mangel på lidenskapelige forhold, samværsformer med fremmede, oppleve at en selv betyr noe og at en selv blir anerkjent (Ziehe 1989: 83). Videre fremhever Ziehe de estetiske opplevelsesformer som alternativ til opplevelse og erfaringsfattigdommen, hvor forholdet mellom subjektet og det estetiske bunner i en stabiliseringsprosess (op.cit.: 96). Ziehe omtaler stabiliseringene som ”meta-estetiske”, hvor stabiliseringen næres av det subjektive forhold til den estiske praksis (ibid.). I forlengelse av det meta-estetiske, presiserer Ziehe tre måter å tilnærme seg den estiske praksis på: I forhold til institusjonen kunst, i det estetiskes forhold til sosiale bevegelser og i forholdet til den estetiske gruppepraksis (op.cit.: 97). Subjektet kan dermed tilegne seg erfaringer og mangler gjennom de estetiske opplevelsesformer.

Kjedsomheten kan betraktes som en generell og særlig samfunnsmessig tilstand i det komplekse samfunn. Som Svendsen påpeker, konstruerer mennesket mening ut fra flere aspekter. For Ziehe er meningsmaterialet blitt mangfoldig. En generell bemerkning i forlengelse av dette, er hvordan vi takler kjedsomhet ved å fylle tiden opp i redsel for

²⁷ Svendsen refererer til Martin Doehleman. Se Svendsen 2005:42.

tomheten. I institusjonen oppstår vanskeligheter knyttet til innsatte og kjedsomhet. Innsatte kan ikke løpe fra kjedsomheten, eller fylle tiden sin med aktiviteter og opplevelser. Innsatte må lære å håndtere den eksistensialistiske kjedsomhet som Svendsen påpeker. Mye av ansvaret ligger på ansatte, da ansatte må lære innsatte hvordan håndtere kjedsomheten da innsatte er fratatt sin frihet. Ansatte kan likevel ikke forlange at innsatte skal håndtere den, da det motsatte vil skje i forlengelse av den sosiale læringsmodell. Det er også tenkelig at innsatte for øvrig er spesielt utsatt for kjedsomhet i den forstand den innsatte oppsøker risikobetonte opplevelser for å få tilfredstilt et begjær.

Studien har til nå beskrevet institusjonen som sosial læringsmodell hvor forbryteren har et kunstnerisk potensial, men også eksistensielle problemer tilknyttet tilværelsen. Anvendt drama er en mulighet i institusjonen som dannelsesaspekt for den innsatte og som meningstilførsel i den vanskelige kjedsomheten innsatte befinner seg i. Studien har således tatt utgangspunkt i den totale institusjon, mens følgende avsnitt vil sette institusjonen i sammenheng med kriminalomsorgen som ramme for Bergen fengsel. Studien ønsker å undersøke nærmere hvilke mulighetsbetingelser anvendt drama arbeider under i institusjonen. Derfor er kriminalomsorgens avsnitt begrenset i sitt omfang til henholdsvis straff, danning og kultur, da det er disse aspektene som er interessante for studiens fokus.

3.6. Kriminalomsorgen om straff, danning og kultur

Oppfattelsen av institusjonen som total, statisk og lukket, stemmer ikke overens med studiens perspektiv. Norske fengsler benytter seg i større grad av ”importmodellen”. Importmodellen innebærer at ansatte fra ulike fagmiljøer enn institusjonen yter sine tjenester for domfelte (Kriminalomsorgen Sentrale Forvaltning 2004: 17) Denne modellen åpner opp for det øvrige samfunnets bidrag og inntreden i institusjonen med ulike fag; psykologi, idrett, sykepleie, religion, kultur, juss og lignende. Stortinget har også vedtatt at skolen skal være en del av den videregående opplæring i norske fengsler (Stortingsmelding 2008: 111). Forskning på institusjoner bidrar for øvrig til en åpnende dimensjon sammen med stortingsmeldinger, kriminalomsorgen og humanistiske verdier. Hva der angår humanistiske verdier, bygger kriminalomsorgen på fem grunnpillarer: ”(...) det som lovgiver har sagt er formålet med straffen, et humanistisk menneskesyn,

prinsippet om rettssikkerhet og likebehandling, prinsippet om at en har gjort opp for seg når straffen er sonet, og normalitetsprinsippet” (op.cit.: 19). Formålet med straffen er i følge stortingsmelding nr. 37 å motvirke handlinger som er kriminalisert og dertil trygge samfunnet på kort og lang sikt. Straffens virkning kan deles inn i tre tiltak som virker forebyggende på et individuelt, samfunnsmessig og forebyggende tiltak (op.cit.: 19). For at straffen skal kunne gjennomføres som forebyggende tiltak, står det i følge straffegjennomføringsloven § 3 *Innhold* at ”Kriminalomsorgen skal legge forholdene til rette for at domfelte skal kunne gjøre en egen innsats for å motvirke nye straffbare handlinger” (Lovdata 2001). Målet er at innsatte skal vende tilbake til et kriminalitetsfritt liv etter endt straffegjennomføring. For å oppnå dette, står det videre i straffegjennomføringsloven § 18 *Arbeid, opplæring, program og andre tiltak* at kriminalomsorgen skal legge til rette for at innsatte får et aktivitetstilbud på dagtid, og i følge § 21 *Fritidsaktiviteter* skal kriminalomsorgen legge forholdene til rette for at de innsatte skal få tilbud om deltakelse i aktiviteter på fritiden, herunder mulighet for fysisk aktivitet og kulturell virksomhet (op.cit.).

I følge Stortingsmelding nr. 37 blir det påpekt at ”God opplæring er ett av de viktigste virkemidlene for å få straffedømte til å mestre livet etter endt soning og det er et viktig kriminalitetsforebyggende tiltak” (op.cit.: 111). Det påpekes at skolen skal gi den enkelte elev kunnskap og ferdigheter som gjør den innsatte i stand til å utnytte iboende ferdigheter og nå sine mål. Skolen skal også formidle menneskelige verdier som bidrar til at den enkelte kan ta vare på seg selv og sine medmennesker, samtidig som skolen skal sette deltagerne i stand til å bidra i arbeid og til utvikling av samfunnet (ibid.).

Kriminalomsorgens strategi for faglig virksomhet (Kriminalomsorgen Sentrale Forvaltning 2004) fremhever det grunnleggende verdistandpunktet om at mennesker kan forandre seg, og hvor soningen skal være vendepunktet for den innsatte. Målene for faglig virksomhet er at straffedømte skal (1) være rusfri eller ha kontroll over sitt rusmisbruk, (2) ha et passende sted å bo, (3) kan lese, skrive og regne, (4) ha en sjanse på arbeidsmarkedet, (5) kan forholde seg til familie, venner og samfunnet for øvrig, (6) utvikle evner til å søke hjelp for problemer som måtte oppstå etter løslatelsen, og (7) leve uavhengig når dommen er sonet (Kriminalomsorgen Sentrale Forvaltning 2004: 4). Kriminalomsorgen skal ikke måle kvalitet ut fra effekten av forebyggende tiltak, men ut fra et perspektiv hvor livet under frihetsberøvelsen skal være verdt å leve. Med andre

ord påpekes det at fengselet ikke skal være mer fengsel enn nødvendig, og dermed skal de faglige tiltakene i kriminalomsorgen være siktet mot endring (op.cit.: 5).

Det sosiale liv i fengselet skal utformes slik at vi kan oppnå et helhetlig og sammenhengende læringsmiljø hvor problemløsning og mestring står sentralt, og hvor programmer, arbeidsaktiviteter, undervisning og andre former for miljøarbeid gjensidig styrker og supplerer hverandre (op.cit.: 8).

Det understrekes i strategien at sosial samhandling er grunnleggende for personlig utvikling, og at all virksomhet er med til å danne grunnlaget for individuell utvikling (ibid.). Undervisning i fengselet er viktig i to sammenhenger: Rettighetsperspektivet og reintegrering. Rettighetsperspektivet er knyttet til at loven pålegger kriminalomsorgen ansvaret til å legge til rette for at de innsatte skal kunne få de tjenester borgere normalt har rett til. Reintegrering anvender dannelse til å bryte ned motstanden mot forandring straffedømte har, og skal gjøre straffegjennomføringen meningsfull (op.cit.: 10). Hva der angår individuell dannelse, er evalueringen knyttet til hvilke metoder som virker best for hvilke typer lovbrytere, på hvilke betingelser og under hvilke omstendigheter (op.cit.: 12).

Miljøarbeid i fengsel skal bidra til å nå målet om en kriminalitetsfri tilværelse og øke innsattes sosiale kompetanse. Dette bygger på interaksjon og samhandling mellom innsatte og ansatte, og struktur som fremmer personlig vekst og dannelse. Miljøarbeidet skal sørge for en systematisk trening i sosiale ferdigheter, oppøve ansvarlighet for egne handlinger, og lære innsatte å mestre dagligdagse aktiviteter og utfordringer. Dette skal styrke innsattes evner til problemløsning, kritisk tenkning og konstruktive væremåter (op.cit.: 14-15). Miljøarbeidet i fengselet er for øvrig bygget på to grunnpilarer som er gjensidig avhengig av hverandre for å skape en forutsigbar og ivaretaende atmosfære. Dette er nødvendig for at et fengsel skal legge til rette for utvikling og endring hos den enkelte. Den ene pilaren omhandler en tydelig og tilbakevendende struktur, og den andre omhandler troverdige relasjoner (Drægebø 2006: 7).

Kulturtilbudet i fengsel har fått et eget punkt i den nye stortingsmeldingen. Kulturtilbudet har dermed en økende rolle i kriminalomsorgen, hvor

Kulturaktiviteter skal være en del av hverdagen i fengsel på samme måte som de er det i samfunnet ellers. Det gir den enkelte en mulighet til å erfare nye og positive sider av livet og ved seg selv. Gjennom kultur endres selvforståelse og selvrefleksjon. Kultur er en relasjonell og interaktiv prosess, som innebærer å skape mening, kommunisere med hverandre og organisere det sosiale livet. Kulturaktiviteter kan utløse allmennmenneskelige og allmenndannende sider som bidrar til økt livsmestring (St.Meld.Nr.37 2008: 114).

I Straffegjennomføringsloven står det i § 3.21 om fritidsaktiviteter at ”Kriminalomsorgen skal legge forholdene til rette for at de innsatte skal få tilbud om deltakelse i aktiviteter på fritiden, herunder mulighet for fysisk aktivitet og kulturell virksomhet” (Lovdata 2001: 3.21). Fritidsaktiviteten skal også være en integrert del av straffegjennomføringen med det formål å unngå isolasjon og skadevirkning av denne.²⁸ Når det gjelder retningslinjene til § 3.21 står det i retningslinjer for lov om gjennomføring av straff mv. punkt 3.19 om fritidsaktiviteter

Fengslene har plikt til å tilrettelegge fritidsaktiviteter tilpasset innsattes behov. Fritidsvirksomheten skal være en integrert del av straffegjennomføringen med det formål å unngå isolasjon og skadevirkninger av denne (Kriminalomsorgens Sentrale Forvaltning 2002: 3.19).

For at kulturarbeidet skal virke forebyggende og mestringsfremmende, må kulturaktivitetene sees som en del av den helhetlige rehabiliteringsplan i samsvar med resten av forvaltningen. Kriminalomsorgen trekker frem dannelse som et vesentlig aspekt ved straffegjennomføringen, hvor idealet tilsynelatende ligger i den sosiale læringsmodell. Som studien tidligere har påpekt, opererer kriminalomsorgen i motsetningsforholdet mellom straff og dannelse. Dette medfører ulike problemstillinger knyttet til fokus på form og innhold. Studien har tidligere påpekt nødvendigheten av aktiviteter og fellesskap, men ikke uten fokus på selve innholdet. Om kulturarbeidet, skole, arbeid og fritidsaktiviteter skal bidra til (allmenn)dannelse, må det inneholde et meningsaspekt for den innsatte. Samtidig kan det tenkes at kultur bør være en del av kriminalomsorgen på lik linje som i samfunnet i øvrig, hvor kultur er kultur i seg selv og ikke for den dannende hensikt som kultur synes å ha ut fra kriminalomsorgens perspektiv.

²⁸ Kriminalomsorgens hjemmesider <<http://www.kriminalomsorgen.no/index.php?id=431460>> [nedlastet 22.05.08].

3.7. Mellomregning

Studien har til nå forsøkt å danne et bilde av kompleksiteten som didaktisk ramme for anvendt drama. Undersøkelsesspørsmålet for dette kapittelet er knyttet til hvilke mulighetsbetingelser anvendt drama arbeider under i den totale institusjon. Studien vil på bakgrunn av redegjørelsen skissere opp noen mulighetsbetingelser som oppfattes som vesentlige: (1) For at anvendt drama skal finne sted, må den totale institusjons erstatningsverden og normer ligge til grunn. Dette medfører at anvendt drama må innrette seg etter institusjonens normer, sikkerhet og rutiner hvor dramapedagogen opererer som ansatt. Dette medfører problematikker knyttet til moral, maktposisjonen og faren for innsattes opposisjonelle atferd. Dramapedagogen kan komme til å fungere som et symbol på avstraffelse og institusjonens mål. (2) For at anvendt drama skal få innpass i den totale institusjon, må en åpning ligge til grunn i form av en importmodell²⁹. Selv om anvendt drama har funnet sin egen vei inn i institusjonen, er dette på bakgrunn av denne modellen. Importmodellen bidrar til å øke institusjonens gjennomtrengelighet og gjøre kompleksiteten synlig for omverdenen. Ved inntredelsen i institusjonen, fungerer anvendt drama på flere områder enn bare det estetiske. (3) Kriminalomsorgens økte fokus på kultur i institusjonen øker den nødvendige forutsetningen for at anvendt drama skal finne sted i institusjonen. Stortingsmeldingens fokus er primært knyttet til kulturtilbud som dannelse, tilbakeføring til samfunnet, hvor kulturtilbud i det øvrige samfunn også tilbyr kultur for kulturens skyld. (4) Når det gjelder kultur i institusjonen, bidrar sammensettingen av flere innsatte til et destruktivt fellesskap. Dette fellesskapet bidrar til institusjonen som radikal forbryterskole. Skal dette fellesskapet fungere som sosialt læringsrom, må aktiviteter med innhold og mening finne sted. Dette kan være alt fra skoletilbud til fritidsaktiviteter, hvor anvendt drama får innpass. (5) De sosiale rollene som oppstår i institusjonen er en nødvendig forutsetning for at orden opprettholdes. Det er også en forutsetning for å erfare rollefrigjørelsen. Uten rolleavstanden, ville ikke innsatte og ansatte i institusjonen oppleve rollefrigjørelsen ved de seremonielle uttrykk. Gjennom arrangementene likestilles rollene og institusjonens medlemmer får mulighet til å oppleve den andre samtidig som solidariteten mellom rollene vokser. Dramapedagogens inntreden i rollen som ansatt medfører et opposisjonelt utgangspunkt. For å minske rolleavstanden, kan seremonielle uttrykk benyttes. Anvendt drama har en særlig posisjon hvor praksis

²⁹ Se forklaring for importmodell s. 32.

innordner seg og opererer i det seremonielle uttrykk. Dette forekommer i den grad anvendt drama ikke er et hverdagslig fenomen, men snarere ikke-hverdagslig i institusjonen. (6) Iakttakelsen av institusjonen som sosial læringsmodell fører til at der ligger et politisk endringspotensial. Anvendt drama har valgt side i troen på endringspotensialet som nødvendig forutsetning for estetisk erfaring. Ved å betrakte forbryteren som grenseoverskridende, medfører det et potensial for estetisk praksis. Samlet utgjør denne iakttakelsen en forutsetning for den estetiske erfaring. (7) Institusjonen står ovenfor fire kjedsomhetstyper som aller innehar en felles søken etter opplevelse og mening. En mulig måte å bearbeide kjedsomheten er den estetiske erfaring som kan oppnås på tre forskjellige måter. Det være gjennom kunstinstitusjonen, som sosiale bevegelser eller som estetisk gruppepraksis. Anvendt drama fungerer henholdsvis i de to siste tilegnelsesmåtene, og kan dermed betraktes som tiltak til nedkjemping av kjedsomheten. (8) Den siste mulighetsbetingelsen for anvendt drama er selve mellomrommet den estetiske praksisen skal fungere i, nemlig mellomrommet mellom straff og dannelses. Denne forutsetningen medfører at soningen skal være et vendepunkt hvor den innsatte skal dannes gjennom sosial samhandling og personlig vekst, samtidig som den innsatte straffes for sine forbrytelser og fratras sin frihet.

Undersøkelsen har dermed vist at den didaktiske ramme anvendt drama opererer i er kompleks. Under denne mulighetsbetingelsen skal altså anvendt drama fungere. Studien har likeledes påpekt at anvendt drama kan fungere i institusjonen som aktivitet, dannelses, sosial læring og estetisk erfaring. Dette grunner i forbryterens kunstneriske potensial, behovet for aktiviteter med innhold og mening i institusjonen, og at kjedsomheten kan bearbeides med estetisk praksis. Dermed ligger det på den ene siden et potensial for anvendt drama, og på den andre siden ligger ulike utfordringer i møte med institusjonen. Dette medfører at på den tredje siden ligger ulike dilemmaer anvendt drama må forholde seg til.

Del 3

4. Anvendt drama som dannelsesideal

4.1. Inngang

Studien har hittil vist den komplekse rammen for anvendt drama og hvilke mulighetsbetingelser som ligger til grunn for arbeidet. I dette kapittelet vil studien undersøke hvordan anvendt drama kan fungere som dannelsesideal i et hyperkomplekst samfunn. Hvordan undersøke anvendt drama som dannelse i det hyperkomplekse samfunn? Rasmussen påpeker at barnets århundre er over og at vi beveger oss inn i en verden som er blitt for kompleks og foranderlig til at det er mulig å holde fast i et perspektiv (Rasmussen 2001: 107). Dette får konsekvenser for den estetiske praksis når den overføres til ulike arenaer hvor mennesker dannes, som for eksempel gjennom anvendt drama i fengsel. Utviklingen medfører at ulike praksiser og refleksjoner krever ulike steder å iakttas praksisene og refleksjonene fra. Innledningsvis viste studien at anvendt drama åpner opp for diskusjoner knyttet til ulike fagområder og ulike forskningsstrategier. For å iakttas anvendt drama i den totale institusjon, inndrar studien Lars Qvortrups hyperkomplekse iakttakelsesoptikk. Dette gir en mulighet til iakttas anvendt drama som dannelse i det hyperkomplekse samfunn. Qvortrup påpeker at dagens samfunn er polysentrisk, noe som medfører at det ikke lenger finnes ett, men flere sentre for iakttakelse (Qvortrup 2002). Slik kan Qvortrup anvendes som representant for kompleksiteten studien har vist i den totale institusjon. Det hyperkomplekse samfunnet er både den omverdenen institusjonen omgis av og den omverdenen innsatte og ansatte aktivt må forholde seg til, da det er denne omverdenen de kommer fra. Studien har tidligere vist at den totale institusjon ikke er så total som den engang var, noe som medfører at det hyperkomplekse samfunn trenger inn i institusjonen tross høye fengselsmurer.

I forlengelse av det hyperkomplekse samfunn beskriver Kirsten Drotner anvendt drama som kompleksitetshåndtering. Studien anvender dermed Drotners optikk for å koble anvendt drama til institusjonen. Drotner beskriver to mulige iakttakelser av anvendt drama som henholdsvis divergens- og dialogscenario. For å undersøke dette potensialet nærmere, har studien valgt å benytte seg av Gavin Bolton sin forståelse av anvendt

drama som læring og Janek Szatkowski sin forståelse av anvendt drama som estetisk praksis og dannelse. Dermed finnes det ulike måter å iakttta anvendt drama på og ulike dannelsesidealer til grunn for anvendt drama. For å undersøke anvendt drama sitt dannelsesideal nærmere, vil studien foreta en gjenlesning av de klassiske dannelsesidealer. Studien har tidligere begrunnet det store omfanget av teori. Dette er for å kunne fremskrive hvilke dannelsesidealer som ligger til grunn for anvendt drama sin praksis i TBM. Når det gjelder dannelsesidealer, vil studiens gjenlesning av de klassiske dannelsesidealer settes i lys av Keith Johnstones improvisasjonsstrategi. Intensjonen med denne gjenlesningen er å få øye på hvilke dannelsesidealer som ligger til grunn for TBM sin praksis, da TBM gjør bruk av Johnstones improvisasjonsstrategier.

4.2. Kompleksitetshåndtering som dannelsesstrategi

I ”Det hyperkomplekse samfund” (Qvortrup 2002) inndeler Qvortrup samfunnet i tre systemer: et deosentrisk, et antroposentrisk og et polysentrisk system (op.cit.: 30).³⁰ Det deosentriske samfunn bygger på det tradisjonelle samfunn. I det tradisjonelle samfunn fungerte Gud som iakttakelsessentrum som mening og viten ble konstruert ut fra (op.cit.: 66). Mennesket i det deosentriske samfunn realiserer ikke seg selv, men finner sin plass i systemet. Dermed bygger det deosentriske dannelsesideal på tanken om at hvert enkelte individ skal innordne seg etter et dannelsessystem hvor læring foregår ovenfra og ned, samtidig som dannelse virker frigjørende (op.cit.: 298). Det antroposentriske samfunn bygger på det moderne samfunn hvor mennesket er samfunnets målestokk (op.cit.: 37). Samfunnssystemet inneholder en tvetydighet m.h.t. frihet, da mennesket på den ene siden råder over seg selv, mens friheten likeledes virker bestemmende for mennesket og kan føre til begrenset utfoldelse (op.cit.: 41). Det antroposentriske dannelsesideal oppfattes som en allmenn norm som samtidig skal danne et kritisk og autentisk subjekt, hvor den kritiske pedagogikk får gjennombrudd (op.cit.: 299-300). Det polysentriske samfunn bygger på det hyperkomplekse, og kjennetegnes ved at subjektet befinner seg i en overanstrengelse hvor det ikke lenger er mulig å fortolke eller administrere inntrykk (op.cit.: 67). Subjektet blir satt utenfor samfunnet, og iakttar forholdene fra utsiden. Ulike måter å iakttta samfunnet på oppstår, og iakttakelsene avhenger av hvilken optikk som benyttes. Dannelsesidealet i det

³⁰ Det skal bemerkes ovenfor leseren at Qvortrup henter sine begreper fra sosiologen Niklas Luhmann.

hyperkomplekse samfunn er å administrere hyperkompleksiteten. Dannelse fremmes som evnen til å iakttas reflektivt, sette seg inn i den andres sted, og diskutere og se seg selv utenfra (op.cit.: 301-302). Dannelse i det hyperkomplekse samfunn medfører at flere blir eksperter på et fagfelt og evnen til metadiskurs fremheves. Metadiskursen balanser mellom å blande seg inn i andre subsystemer³¹ og lytte til deres utsagn. Samtidig opprettholdes en distanse for å respektere de andre systemene som er styrt av andre logikker og eksperter (op.cit.: 303). Qvortrup påpeker at ”Denne evne til gjensidig iagttagelse og til iagttagelse av iagttagelsen er for mig det, der kendetegner vor tids dannede individ ” (ibid.).

I ”Skolen i et hyperkomplekst samfund”³² (Qvortrup 2001) påpeker Qvortrup at dagens dannelsesideal er på kollisjonskurs med det hyperkomplekse mennesket, hvor konflikter og utfordringer oppstår (ibid.). Dette har å gjøre med at dagens dannelsesideal ikke stemmer overens med samfunnsstrukturen som i følge Qvortrup dels henger igjen i landbrukssamfunnet og i industrisamfunnet. Dette fører til en tilbakevendende konflikt mellom realitet og selvbeskrivelse, samfunn og skole, kvalifikasjon og kompetanse. Qvortrup kommer ikke med en løsning, men påpeker tre konsekvenser for dannelse hvor det trengs: (1) Et radikalt arbeid med selve målsetningen for dannelse, (2) forskyvning fra alder – og stedsbundet dannelse til dannelse som livslang prosess, (3) differensiering i dannelsesstrategiene hvor det ikke lenger skal være lik dannelse for alle, men større fokus på individet (ibid.). Dermed har allmenndannelsen i følge Qvortrup to oppgaver: (1) Tilrettelegge undervisningsrammene for de kommende borgerne, og (2) utstyre borgerne med de nødvendige kompetanser og ressurser som trengs til å håndtere kompleksiteten. Sammen utgjør dannelsen en kompleksitetshåndtering med henblikk på forandring og videreutvikling av det hyperkomplekse samfunn (ibid.).

³¹ Subsystemer er i følge Qvortrup systemer som ikke på forhånd er gitt og skapes av individer som er på vandring fra et subsystem til et annet. Subsystemene karakteriseres ut fra funksjon, ytelse og refleksjon, der funksjonen betegner subsystemets bidrag til samfunnet som helhet, ytelse som bidrag til andre delsystemer eller individer i samfunnet, og refleksjon betegner systemets måte å iakttas og beskrive seg selv. Hvert subsystem opererer ut fra en bestemt kodifisering, rettsystemets rett/galt, vitenskapens sant/usant, politikkenes makt/ikke makt. Qvortrup påpeker konsekvensen av subsystemene hvor individene selv må definere seg selv ut fra seg selv og oppnå mening. (Qvortrup 2002:175-180)

³² Lars Qvortrup, ”Skolen i et hyperkomplekst samfund,” Undervisningsministeriets Tidsskrift Uddannelse nr.2 2001. <<http://udd.uvm.dk/200102/udd02-8.htm?menuid=4515>> [nedlastet 3.12.08]. Ingen sidetall er angitt, derfor referes det kun til selve artikkelen.

Qvortrup oppfatter læringsbegrepet som et fenomen som kan foregå både i det enkelte individ, i organisasjoner og i samfunnet. Læring betegner den form for systemprosesser som på bakgrunn av inputs fra omverdenen, reflekterer og revurderer egne forutsetninger (ibid.). Dermed kan læring foregå simultant i flere systemer, samtidig som refleksjon over læringens inputs, iakttagelser og vurderinger av egen praksis er vesentlige ut fra et prinsipp om at det kunne være annerledes.³³

For å oppnå læring, forslår Qvortrup en systematisk gjenbeskrivelse av de fire pedagogiske grunnbegreper; kvalifikasjon, kompetanse, kreativitet og kultur som han igjen knytter til læring på første, andre, tredje og fjerde nivå (ibid.). Læring på første nivå handler om å tilføre stimuli til et psykisk eller sosialt system som forandrer seg. Gjennom målrettet ytre påvirkning fra undervisningen, for eksempel i form av tilegnelse av enkle ferdigheter og viten, fører påvirkningen til en form for *kvalifikasjon*.³⁴ Læring på andre nivå karakteriseres ved at det lærte systemet iakttar hele situasjonen for første ordens læring. Eleven bevisstgjøres om den fornyede påvirkning fra omverdenen. Stimuleringen fører til en form for selvtilegnelse som igjen fremkaller en læringsprosess som fører til *kompetanse*. Denne stimuleringen kan finnes i form av prosjektarbeid, hvor undervisningen fremkaller læringsprosesser hos eleven og stimulerer til fordypning, noe som ikke må forveksles med ansvar for egen læring.³⁵ Læring på tredje nivå iakttar og forandrer grunnlaget og prinsippene for det lærte system av andre ordens læring. Dermed forandrer tredje ordens læring prinsippene for læring av læring. Stimuleringen fører til selvrealisering i kreative utdannelser og fører til *kreativitet*. Denne form for læring kan sees igjen i forholdet mellom underviser og elev på et kunstakademi.³⁶ Læring på fjerde orden opererer ved å kombinere slektens og enkeltindividenes utvikling. Formen for tilegnelse av ferdigheter er lik med samfunnets sosiale og kulturelle utvikling, som fører til *kultur*.³⁷

³³ Dette blir for øvrig omtalt som kontingensprinsippet hos Luhmann som Qvortrup henter sine begreper fra. Se Qvortrup (2000).

³⁴ Før kunne jeg ikke bruke en hammer, men nå kan jeg. Dermed har mine ferdigheter forandret seg. Qvortrup benytter hamring som eksempel. Se Qvortrup, Lars (2001): "Skolen i det hyperkomplekse samfund" *Undervisningsministeriets Tidsskrift Uddannelse*. nr. 2, 2001: <<http://udd.uvm.dk/200102/udd02-8.htm?menuid=4515>> [nedlastet 03.12.08].

³⁵ Jeg kan bruke noe annet som en hammer, og dermed kan jeg iakttar måten jeg lærte å hamre på og ta et annet redskap i anvendelse (ibid.).

³⁶ Jeg kan iakttar den søkeprosessen som resulterte i at jeg brukte skoen som hammer og ut fra dette skape et nytt redskap (ibid.).

³⁷ Jeg kan skape de forutsetninger som skal til for at redskaper kan oppfinnes (ibid.).

Hvis da dannelse i et hyperkomplekst samfunn krever kvalifikasjon, kompetanse, kreativitet og kultur, hvordan kan anvendt drama fungere som dannelsesstrategi i det hyperkomplekse samfunn? Studien har valgt å besvare dette med å gå til Drotner da hun spiller videre på Qvortrups tankegang om dannelse. Drotner fremmer samtidig anvendt drama som annethetsdannelse, og fokuserer på andre dannelsesarenaer enn skolen. Hennes tilgang til anvendt drama som estetisk læreprosess og fremhevelsen av motsetningsforholdene i faget, gjør at anvendt drama som dannelsesstrategi selv oppfattes som komplekst på lik linje med samfunnet.

4.3. Drama som annethetens dannelse

I artikkelen "Andethedens dannelse: at håndtere senmoderne kompleksitet" (Drotner 2004), fremhever Drotner at anvendt drama i ulike samfunnsmessige diskurser er knyttet til dannelse, selvtillit og kreativitet. Annethet betyr det å være noe annet eller en annen (Guttu 2005). Drotner fremskriver fritidskulturens medier som sentral dannelsesarena. Hos Drotner fremstår dannelse i dagens hyperkomplekse samfunn som "(...) en personlig øvelse i refleksivitet, en evne til at håndtere kompleksitet ved at se det andet og de andre i øjnene og dermed få et nyt blik på sig selv" (op.cit.: 21-22). Drotners hensikt er å fremme anvendt drama som annethetsdannelse. Denne dannelse trekker henholdsvis på både resepsjon, produksjon, ekspresjon og analyse ut fra et prosessuelt perspektiv, hvor prosessen fremstår som en estetisk prosess med en særlig form for læring (op.cit.: 23). De estetiske prosesser fremstår som komplekse konfrontasjoner med annetheten, idet arbeidet synliggjør både estetiske, sosiale og psykologiske grenser (ibid.). Kompleksitetshåndteringen i de estetiske prosessene blir i dagens samfunn stilt større krav hva der angår målbarhet. Drotner betrakter for øvrig dannelse i det hyperkomplekse samfunn som delaspekter av estetiske prosesser, fremfor en helhetlig forståelse. Først i konfrontasjon med det som er annerledes, blir mennesket helt.

Anvendt drama sin dobbelte tradisjon, den estetiske og den pedagogiske, blir dermed retningsgivende for hvordan anvendt drama kan bidra til utvikling av annethetens dannelse. I lys av det hyperkomplekse samfunn står anvendt drama ovenfor et valg i forhold til fremtidens utfordring til det estetiske felt. Drotner setter opp to mulige løsninger på problemet hvor scenarioene i dramapedagogikken enten må utspilles som

divergens eller dialogisk (op.cit.: 24). Divergensscenarioet utspiller en kamp mellom den kulturelle og den pedagogiske situasjon, mens dialogscenarioet rommer både den kulturelle og den pedagogiske dimensjon. I følge Drotner er dialogscenarioet det vanskeligste å realisere, samtidig som det er her utviklingsmuligheten i ligger. Dialogscenarioet anerkjenner og utnytter anvendt drama sin kompleksitet knyttet til blant annet refleksjon og uttrykk, individ og kollektiv. Drotner unnlater for øvrig å diskutere hvorvidt de estetiske prosesser er mål i seg selv eller som ledd i dannelsesprosessen.³⁸ Drotner påpeker imidlertid at estetiske fag på den ene side har fokus på det uttrykksfulle og tolkende mennesket, og på den andre fokuserer det estetiske faget på dannelse og det kritiske mennesket.

I "At skabe sig – selv" (1995) påpeker Drotner motsetningsforholdene i det estetiske fag, og at de krever pedagogiske krav til arbeidet; struktur, fokus på innhold, utvelgelse av symbolske prosesser, samt utvidelse av indre og ytre grenser hos deltageren (Drotner 1995: 193). Dermed forsterkes hennes dialogscenario i det hun rommer både det estetiske og det pedagogiske aspekt i sin dramapedagogiske tilnærming. Om de pedagogiske kravene oppfylles m.h.t. den estetiske prosess, kan den estetiske praksis balansere mellom personlig vekst og allmenn bevisstgjøring (op.cit.: 166). I forlengelse av dette beskriver Drotner tre nivåer i sammenheng med den estetiske læreprosess, hvor den estetiske praksis rommer et individuelt, sosialt og kulturelt nivå (op.cit.: 62-67). Deltakelse i en estetisk læreprosess gir deltageren mulighet til å eksperimentere, reflektere og kommunisere i forhold til seg selv, de andre og omverdenen. Den estetiske opplevelsen kan gi nye muligheter til å anskue hverdagslivet på. Dog er det i følge Drotner knyttet vanskeligheter til bedømmelse av estetisk praksis, da det er en langsom prosess, og hvor vekselvirkningen mellom det kjente og ukjente er styrende, som igjen er en del av en livslang dannelsesprosess.

Dronter sin beskrivelse av de estetiske læreprosesser har paralleller til Qvortrups dannelsesideal. Det individuelle nivået referer til læring på første og andre nivå. Første nivå hvor kvalifikasjon oppstår i hvordan spille en annen rolle enn meg selv, i annetheten, og andre nivå hvor kompetanse oppstår i hvordan spille ulike roller på ulike

³⁸ Denne debatten har pågått i anvendt drama over lengre tid. Spesielt mellom Gavin Bolton og Malcolm Ross. Ross hevder at målet for den kreative prosess er estetisk erkjennelse og intet annet, mens Bolton hevder at drama sitt mål er å forandre holdninger og bidra til kognitiv tenkning hos deltagerne. Se Braanaas (2008) s. 303. For en mer utfyllende innføring i denne diskusjonen se Janek Szatkowaki (1985).

måter. Det sosiale nivået hos Drotner kan sees som læring på tredje nivå hvor en fjerner grunnlaget for å spille en rolle og erstatter den med en annen måte å spille en rolle på, samt produsere en forestilling. Med andre ord kreativitet. Det kulturelle nivået kan sees igjen i læring på fjerde nivå hvor selve forestillingen kan settes i en større kulturell sammenheng og bidra til dannelse. På den måten kan Drotners estetiske læreprosesser sees på som dannelse i det hyperkomplekse samfunn. Spørsmålet er om det skal satses på anvendt drama som divergens- eller dialogscenario?

4.4. Anvendt drama som divergens- eller dialogscenario?

For å besvare hvorvidt anvendt drama er divergens- eller dialogscenario, benytter studien seg av Bolton og Szatkowski. Forskjellen mellom dem er primært knyttet til Boltons læringsaspekt og tilsidesettelse av kunstens autonomi, mens Szatkowski fremhever kunstens autonomi og setter anvendt drama inn i en dannelsesprosess.³⁹ Det skal bemerkes overfor leseren at studien benytter seg av dramapedagogikk og dramabegrepet fremfor anvendt drama i denne sammenheng. Dette grunner i en tidsforskjell og begrepsforståelsen av anvendt drama.

I Boltons *Towards a theory of drama in education* (Bolton 1979) fremheves anvendt drama som kompleksitetshåndtering gjennom drama for forståelse. At boken ble utgitt for 30 år siden kan tyde på at dramafaget var tidlig ute med kompleksitetshåndtering. Drama for forståelse bunner i improviserte rollespill hvor deltagerne skal tilegne seg nye ferdigheter og kunnskap gjennom et lærerstyrt spill. Dannelsesperspektivet hos Bolton er tydelig da deltagerne skal lære om virkeligheten gjennom fiksjon. I *Drama as education: an argument of placing drama at the centre of the curriculum* (Bolton 1984) utdyper Bolton sine argumentasjoner for å plassere anvendt drama, ikke bare som del av, men som sentrum for læreplanen.

Bolton forstår drama som både drama og teater, pedagogikk og kunstform (Bolton 1984: 140). I dette dobbeltgrepet om drama som læring og som kunstform, ligger også dramafagets evige legitimeringsproblem.⁴⁰ Kompleksitetshåndteringen berører for øvrig

³⁹ For innføring i forskjellen mellom Bolton og Szatkowski, se Ida Krøgholt (2001).

⁴⁰ Denne debatten kan for så vidt sees igjen hos bl.a. Rasmussen (2001) i forbindelse med drama som kulturestetisk praksis og om denne kulturestetiske praksis er god nok, hos Braanaas (2008) i forbindelse

individuet, gruppen og samfunnet. Boltens oppfattelse av drama som estetisk erfaring og dannelse, kan sees i sammenheng med Drottners estetiske læreprosesser i det dramaarbeidet synliggjør både de estetiske, sosiale og psykologiske grenser. I forbindelse med kompleksitetshåndtering peker Bolton på begrepet deltager-i-rolle. Deltager-i-rolle dreier seg primært om at deltagerne og iakttakerne forholder seg aktivt til to verdener, både den fiktive og den virkelige på samme tid (op.cit.: 141). Deltager-i-rolle iakttar seg selv som seg selv og som rolle, samtidig som deltageren iakttar de øvrige deltagerne som seg selv og som rolle. Den dobbelte funksjon hos deltagerne som både tilskuere og spillere, bidrar til en sosial aktivitet. Denne sosiale aktiviteten bidrar til forståelsen av kompleksitetshåndteringen, da den foregår både på et individuelt, sosialt og samfunnsmessig plan. Eller som læring i forlengelse med Qvortrup foregår på et individuelt, organisatorisk og samfunnsmessig plan:

In this lies the dramatic medium's potency as an educational tool. Teaching is a process concerned with breaking, challenging, supplementing or eroding a child's present achievement in conception and perception and 'as if' behaviour can be the teacher's most effective tool for doing this (op.cit.: 142).

Evnen til den dobbelte bevissthet mellom fiksjon og virkelighet kan resultere i komplikasjoner knyttet til kunnskap og oppmerksomhet. Kunnskap kommer fra deltagerens indre i det deltageren lærer igjennom personlige opplevelser og erfaringer som er gitt av et ytre. Oppmerksomheten hos deltageren skal være rettet mot å skape en dramatisk handling eller å løse et problem. Underviseren står dermed ovenfor en unik situasjon "(...) where a teacher sees himself as teaching but the participant does not see himself as learning" (op.cit.: 157). Læringen foregår dermed skjult for deltagerne, i den grad deltagerne ikke ser på seg selv som lærende, men snarere som utforskende i opplevelsen. Dermed er det fiksjonens potensial som gjør det mulig at deltagerne lærer uten å vite om det. Dette medfører at selve opplevelsen og emosjonen som oppstår i fiksjonen er virkelig.⁴¹ Den fiktive situasjon har hos Bolton to sider: (1) En følelse av dette hender meg, og (2) jeg får dette til å hende (op.cit.: 84). Den passive siden er en

med dramafagets utviklingslinjer og den nyeste læreplanen Kunnskapsløftet (2006) hvor de estetiske fagene må vike unna for basisfagene.

⁴¹ Her skiller Bolton seg fra Ross, hvor Ross fremhever at mediene som anvendes skal være agenter for følelsesimpulsen. Gjennom mediet kan denne impulsen bearbeides og uttrykkes i en form. Ross hevder at den kreative prosessen er for å utvikle hele mennesket. (Braanaas 2008: 295-296).

opplevelse deltagerne har i fiksjonen og den aktive siden er den hvor deltagerne får fiksjonen til å skje.

Fiksjonen beskytter deltagerne i den grad de ikke gjør i virkeligheten det som blir sagt i fiksjonen. Inntredelsen i fiksjonsverdenen er frivillig med en bevissthet knyttet til at den virkelige verdenen fortsetter å eksistere.⁴² Bolton påpeker at dramaaktiviteten kan lide under de ulike signalene fra omverdenen, da signalene påminner deltagerne om den virkelige verden, samtidig som andre faktorer entrer den dramatiske fiksjonen og forstyrrer den. Fiksjonens bakside kan gjenkjennes ved at deltageren holder igjen, ikke lar seg falle hen til situasjonen og ikke gir slipp på seg selv (op.cit.: 112-113). Der ligger en

(...) hyperbevissthet, som springer ut nettopp fra motstridende følelser som ligger i å være seg selv og samtidig innta en holdning som ikke nødvendigvis er ens egen, men som er relevant til oppdiktet situasjon. Denne prosess med å se seg selv fra en annen vinkel er hovedformålet med pedagogisk drama (Bolton 1981: 98).

Bolton understreker i denne sammenheng hovedformålet med drama, nemlig å lære gjennom perspektivskifte. Læring er dermed Boltons hovedanliggende med vekt på etterfølgende refleksjon. Henholdsvis refleksjon på et personlig, universelt og analogt nivå (op.cit.: 183). Det personlige nivå inneholder innsikt og forståelse om individet. Det universelle nivået innordner opplevelsen induktivt, hvor det analoge nivået gjør et sprang fra dramakonteksten til andre kontekster. Dermed forekommer meningssammenhengen i det analoge nivået, hvor fiksjonen og virkeligheten spiller sammen og bidrar til dannelsen hos deltageren. Læringsaspektet tydeliggjøres hos Bolton i dette samspillet mellom det fiktive og virkelige universet hvor deltagerne får mulighet til å lage koblingene. For øvrig påpeker Bolton at deltagerne skal lære drama, lære om drama, lære språklige ferdigheter og lære om seg selv (op.cit.: 148).

Studien vil nå forsøke å sette inn Boltons forståelse av drama i sammenheng med Qvortrups nivåer for dannelsen. Første nivå: Kvalifikasjon. Deltagerne får gjennom en ytre påvirkning fra dramapedagogen mulighet til å lære drama, d.v.s. leve seg inn i et fiktivt univers i rolle som en annen. For at deltageren skal håndtere skillet mellom

⁴² Bolton refererer til dramapedagogen Geoff Gilham og barns inntreden i lek (Bolton 1984: 109).

fiksjon og virkelighet, får deltageren det nødvendige redskapet til å håndtere kompleksiteten med dobbeltblikket. Andre nivå: Kompetanse. Deltagerne lærer om drama. Dette bidrar til at deltagerne kan spille ulike roller i ulike univers, håndtere dobbeltblikket, samt arbeide selvstendig i grupper med en gitt oppgave fra dramapedagogen. Tredje nivå: Kreativitet. Deltagerne lærer sosiale ferdigheter gjennom samspill, problem- og konflikthåndtering. I og med at den dramatiske aktivitet også er en sosial aktivitet, kan problem- og konflikthåndteringen i dramaaktiviteten lære deltagerne å omsette denne viten til hverdagslivet. Dermed lærer deltagerne om hvordan de bruker seg selv i drama, utarbeide egne ideer, og sette ideene ut i live. På fjerde nivå: Kultur. Deltagerne lærer gjennom drama som sosial aktivitet om seg selv, og om samfunnet som de er en del av.

Studien vil nå undersøke Szatkowskis dramapedagogiske potensial. Szatkowskis modell for dramapedagogiske aktiviteter fremhever fiksjonen som prosessens potensial. For at fiksjonen skal finne sted, krever det ”En kollektiv undersøgelsesproces, der som dominant aktivitet har brugen af en improvisert fiktion, som opstår, når to eller flere deltagere – i et fælles rum – fremstiller ”som om” handlinger, idet de bruger krop og stemme” (Szatkowski 1985: 142). Fiksjonen er improvisert og oppstår når det er flere deltagere på spill som agerer med hverandre. Szatkowski skiller mellom to typer fiksjon: Den teatrale fiksjon og den dramatiske fiksjon (op.cit.: 142-143). Den teatrale fiksjon oppstår når deltager A later som han er en annen, A*, for deltager B som ser på. Den dramatiske fiksjon oppstår i følge Szatkowski når to deltagere, A og B, later som de er en annen A* og B*, og samhandler i fiksjonen. Den teatrale fiksjon er dermed en forutsetning for at den dramatiske situasjon kan finne sted. Med andre ord er A iakttaker til B* samtidig som B er iakttaker til A*. Ved deltagernes tilstedeværelse i fiksjonen på samme tid, ligger en estetisk erkjennelse.

Muligheden for den æstetiske erkendelse ligger gemt i denne dobbelthed. Det faktum at vi på samme tid har en opplevelse i fiksjonen, som figuren; og en opplevelse af fiksjonen, som tilskuer til medspilleren. Det er denne æstetiske perspektivforskydning som giver dramaarbejdet dets særlige karakter (op.cit.: 143).

Szatkowski omtaler dette som den estetiske fordobling. Figuren, A*, opplever at dette skjer her og nå, mens det er meg, A, som får det til å skje (op.cit.: 144). Denne

formuleringen bygger antageligvis på Boltons opplevelsesdimensjon, hvor dette hender meg, og jeg får dette til å hende. Hvor Bolton sitt anliggende er selve læring gjennom dramaaktiviteten, er Szatkowski dramapedagogiske mål "(...) at bidrage til at udvikle mennesker, der både er kvalificeret til at fungere i den givne virkelighed, men som også har kvalifikationer til at ændre denne samfundsmæssige virkelighed" (Szatkowski 1985: 177). Ved å utvikle mennesker som innehar kvalifikasjoner til å endre den samfunnsmessige virkelighet, setter Szatkowski drama sitt potensial inn i et større dannelsesperspektiv. Szatkowski fremhever kunstens autonomi i det han ser drama som et fag som aktivt bruker kunsten til å lære av, da det dreier seg om "(...) at lære af at lære at lave teater" (Szatkowski 1991a: 38).

Szatkowski anvender i likhet til Bolton, improvisasjon som metode. For at improvisasjonen skal holdes i live, påpeker Szatkowski at "dramalæreren må derfor være i stand til at strukturere arbejdet på en sådan måde, at hun/han sikrer at den dramatiske fiktion lever, og er tilfredsstillende for deltagerne" (Szatkowski 1985: 145). Det vesentlig med denne form for dramatisk fiksjon, er "(...) at forhandlingen om betydning og komposition sker i selve improvisationen. Det kræver spontaneitet, lydhørhed og samarbejdsvilje" (op.cit.: 146). For at improvisasjonen skal fungere påpeker Szatkowski nødvendigheten av en ramme som på den ene siden er åpen nok for at deltagerne kan være kreative, samtidig på den andre siden å være lukket nok for det universet som skal undersøkes (Lehmann og Szatkowski 2004: 57). Når det gjelder selve struktureringen og rammesettingen av improvisasjonen, trekker Szatkowski frem tre grunnelementer for den dramatiske fiksjon; rom, figur og fabel (Szatkowski 1989: 27-30, Szatkowski 1985: 145). Rommet spiller på hvor fiksjonen skal utspilles, figuren på de fiktive personer som improvisasjonen omhandler, og hvor fabelen er selve historien om hvordan relasjonene mellom figurene forandrer seg gjennom ulike aksjon og reaksjon sekvenser (ibid.). Hvorvidt disse elementene er fastlagt i forkant av improvisasjonen, utgjør improvisasjonens univers. Szatkowski trekker frem fire mulige univers for utgangspunkt til improvisasjon; det åpne univers, det antydende univers, det strukturerte univers og det tekststyrte utgangspunkt (Szatkowski 1985: 145-149). I det åpne univers er nesten ingenting avtalt, som universet henspiller på. Rom, figur og fabel oppstår i selve improvisasjonen. Deltagerne aksepterer hverandres ideer og spinner videre på dem. Det antydende univers opererer med et gitt startpunkt, hvor enkelte opplysninger om figur, rom og fabel er fastlagt på forhånd, det være seg et gitt sted, en

gitt figur eller et skissert handlingsforløp. Det strukturerte univers har et fastlagt startpunkt med konkrete rom, bestemte figurerer og en fastlagt fabel på detaljnivå. Deltagerne skal sette seg inn i dette universet på forhånd av improvisasjonen, som for eksempel i rollespill (op.cit.: 146-147). Det tekststyrte univers tar utgangspunkt i en skrevet tekst, for eksempel et skuespill, hvor alt er fastlagt av forfatteren på forhånd (op.cit.: 148).

For at fiksjonen skal fungere, enten det er teater for tilskuere eller teater med tilskuere, må det i følge Szatkowski opprettes en fiksjonskontrakt (Szatkowski 1989: 30). Fiksjonskontrakten er en utalt avtale mellom de tilstedeværende om hva som skal skje. Den alminnelige teaterkontrakt fungerer når de som ser på holdes utenfor den dramatiske handlingen, men samtidig befinner seg i samme rom og samme tid. Dermed oppstår et skille mellom scene og sal, spillere i den dramatiske fiksjonen og tilskuere som del av den teatrale fiksjonen. Szatkowski definerer teater *for* tilskuere, hvor fiksjonskontrakten opprettholder skillet mellom scene og sal, mens teater *med* tilskuere bryter dette skillet og gjør tilskuerne aktive og direkte medskapende på lik linje med skuespillerne (op.cit.: 30). Kontrakten mellom skuespillerne og tilskuerne er dermed en felles enighet om hva som skal skje. Teater *for* tilskuere innebærer en passiv kommunikasjon i den forstand tilskuerne iakttar det som skjer på scenen, mens teater *med* tilskuere innehar en aktiv kommunikasjonsform i det tilskuerne har direkte innvirkning på det som skjer på scenen (ibid). Det åpne teater gjør bruk av en teaterprosess hvor vekselvirkningen mellom det åpne og lukkede er avgjørende for prosessen, dvs. det åpne som å spille forskjellige uttrykk, og det lukkede som å ta valg, stramme til og presisere (Szatkowski 1991b: 19). I teaterprosessen i det åpne teater er det dramapedagogens oppgave å sjonglere med prøveprosessens ulike elementer, slik at deltagerne gradvis overtar mer og mer ansvar for prosessens forløp (op.cit.: 20). Denne form for skritt for skritt prosess, kan også gjenkjennes i Qvortrups læringsnivåer, hvor deltageren gjennom de ulike skrittene oppnår både kvalifikasjon, kompetanse, kreativitet før de selv er i stand til å styre prosessen, kultur.

4.4.1. Mellomregning

På bakgrunn av Bolton og Szatkowski er det synlig at der forekommer to ulike prosesser. Bolton sitt fokus ligger på drama som læring, hvor læringen tilsynelatende

overskygger drama som kunstfag. En psykologisk forankring bidrar til å forsterke læringspotensialet, og overskygger dermed kunstprosessens betydning. På den andre siden påpeker Bolton sin forståelse av drama som bygger på både teaterformen og dramaformen. I en radikal vending kan dette omsettes til kunstformen og pedagogikkformen, da Bolton tilsynelatende fremmer læringen gjennom fiksjonen, teatermediet. Når det gjelder opplevelsesaspektet, er det i øvrig tydelig at Boltons anvendelse av deltager-i-rolle har som hensikt å lære deltagerne når de er i rolle. Dermed kan Boltons dramapedagogikk oppfattes som divergensscenario. Når det gjelder Szatkowski sin dramapedagogikk, fremkommer den som en skritt for skritt prosess, hvor fiksjonen gir deltagerne muligheter til å lære av å lære å lage teater. Dannelsesprosessen beskrives for øvrig i dramapedagogikkens mål som er knyttet til å kvalifisere deltagerne til å håndtere den gitte virkeligheten og senere den samfunnsmessige virkeligheten. Kunsten ser ut til å gå i dialog med pedagogikken hos Szatkowski, noe som fører til at dramapedagogikken forekommer som dialogscenario. Dette tyder på at det er to ulike prosesser som medfører to ulike dannelsesidealer.

Studien har undersøkt hvordan anvendt drama kan fungere som dannelse i det hyperkomplekse samfunn gjennom Bolton og Szatkowski. Dette baserer seg på deltagerens mulighet til selvrefleksjon gjennom et dobbeltblikk, det vil si opplevelse i fiksjon og av fiksjon. Dobbeltblikket gir mulighet for å iaktta seg selv, den andre og den gitte situasjonen samtidig som deltageren lærer gjennom form, sanser og det kognitive. For at denne type dannelse skal være mulig i et hyperkomplekst samfunn, har Qvortrup presisert at det avhenger av kvalifikasjon, kompetanse, kreativitet og kultur. Gjennom Drottners estetiske læreprosesser, Boltons drama som divergensscenario og Szatkowskis dialogscenario, har studien i lys av Qvortrup bevist at anvendt drama kan fungere som dannelse i det hyperkomplekse samfunn. Anvendt drama fremstår for øvrig som to ulike prosesser, hvor dialogscenarioet forekommer som ideal. Dette idealet tar studien med videre for å undersøke hvorvidt improvisasjon kan fungere som henholdsvis anvendt dramastrategi og dialogscenario, noe som tilsynelatende må være tilstede om det kan forekomme dannelse i det hyperkomplekse samfunn. Før studien foretar en analyse av improvisasjonsteater som dannelsesstrategi, skal de klassiske dannelsesidealene gjenleses.

4.5. Gjenlesning av klassiske dannelsesidealer

I dette avsnittet vil studien foreta en gjenlesning av de klassiske dannelsesidealer for å undersøke hvilket dannelsesideal anvendt drama bygger på. Studien har blitt inspirert av Thomas Rosendal Nielsens analyse av læringsspill.⁴³ Læringsspill har på den ene side det skapende individ i sentrum gjennom lek og individets spontane utfoldelse, og på den andre side det lærende individ i sentrum gjennom dets faglige og sosiale kompetanser, og verdier som mål (Nielsen 2008b: 35). Rousseau fremstår som fortaler for det skapende individ, og Kant som fortaler for det lærende individ.

Det romantiske dannelsesideal får sitt utspring med Rousseaus *Emile – eller om oppdragelsen* (Rousseau 1962). Rousseau flyttet tyngdepunktet fra fornuften til følelsen i opplysningstiden, og dette førte til at han ble fortaler for romantikken (Winther-Jensen 1995:105). Rousseau markerte et tydelig brudd på oppdragelse, da barneoppdragelsen skulle være i overensstemmelse med den menneskelige natur, og oppdrageren fikk i oppgave å beskytte barnet mot en dekadent og ødeleggende menneskeskapt kultur, nærmere sagt borgerskapet. Dette gjør Rousseau ved å skille den borgerlige dannelselse og den naturlige dannelselse, og da ”(...) må man velge, om man vil danne et menneske eller et samfunnsmedlem; thi man kan ikke gjøre begge dele på én gang” (Rousseau 1962:16). Menneskesynet deler seg i henholdsvis naturmennesket og kulturmennesket. Hos Rousseau er kulturmennesket borger som skal passe inn i samfunnet, som verken er noe for seg selv eller andre hvis oppdragelsen er felles og offentlig. Naturmennesket derimot, er sentrert rundt det individuelle og private, og fremstår som et følelsevesen, hvis evner og kunnen står på høyde med dets ønsker og villen (op.cit.: 71). Rousseau ser mennesket som en *tabula rasa*, en ubeskrevet tavle. Denne tavlen blir langsomt, men sikkert fylt opp av egenerfaringens skrift. Rousseau påpeker at mennesket blir født svakt og hjelpeløst, og for å få den nødvendige styrken til å (over)leve, tilegner mennesket seg styrke gjennom oppdragelsen. Denne oppdragelsen får vi ”(...) dels af naturen, dels af menneskene og dels af tingene” (op.cit.: 14). Naturen fremstår hos Rousseau som gjeldende faktor i oppdragelsen og mennesket sees på som en spirende blomst (op.cit.: 16). Det vekstpedagogiske synet gir en fri utfoldelse med rammer fra oppdrageren. Samtidig bemerker Rousseau at ”vi begynner at lære, idet vi begynner at leve. Vor

⁴³ Det skal bemerkes at læringsspill i Nielsens verk er rollespill. Læringsspill fremstår som en dramapedagogisk praksis som studien tillater å anvende i forbindelse med TBM med bevisstheten knyttet til at det ligger noen andre rammer til grunn. Dog er fellesnevneren improvisasjon. Se Nielsen (2008).

opdragelse begynner med vor tilværelse” (op.cit.: 20). Den nødvendige styrken for å (over)leve er hos Rousseau knyttet til både kroppen og intellektet. Den naturlige oppdragelse fremstår dermed som erfaringsorientert, da barnet skal lære av kroppen og sansene, i naturen og i møtet med tingene og andre mennesker. Mor er det første mennesket barnet omgås og er dermed barnets første ideal. Etter hvert overtar oppdrageren. Dermed er den første forutsetningen for dannelse et ideal. Den andre forutsetning for Rousseaus dannelsesperspektiv er barnets utprøvelser og gjennom erfaringen blir barnet dannet. Erfaringen fester seg i barnet da erfaringen er umiddelbar og barnets egen. Dermed fremstår Rousseaus pedagogikk som induktiv, da erfaringen kommer før regelen.

Samfunnet hos Rousseau fremstår som unaturlig (Rousseau 1962 II: 107). Målet for Rousseau sitt dannelsesideal blir dermed først å være menneske, siden borger. Rousseau påpeker at begge former for kunnskap, springer ut fra et vitenbegjær. Den borgerlige kunnskap skyldes en ytre påvirkning, mens den naturlige skyldes det iboende instinktet. Denne distinksjonen kan sees igjen i dagens skille mellom (ut)dannelse som et middel til oppnåelse av noe annet og (ut)dannelse som mål i seg selv (Winther-Jensen 1995: 116). Rousseaus dannelsesideal handler altså om å danne naturmennesker som blir beskyttet av sin oppdrager mot den borgerlige kultur, oppdratt til å utvikle sine opprinnelige egenskaper, medfølelse, skille mellom rett og galt, prøve og feile, intuisjon, samvittighet, nysgjerrighet, fornuft, lidenskap og den spontane vilje.

(...) når man vil danne naturmennesket, behøver man ikke derfor at gjøre ham til en vild og forvise ham til urskovens dyb. Hvad det gælder om er at han, midt i samfundslivets hvirvel, ikke lader sig rive med hverken af sine lidenskaber eller af den offentlige mening, at han ser med sine egne øjne, føler med sit eget hjerte og ikke lader sig lede af anden autoritet end den han har i sin sunde fornuft (Rousseau 1962 II:133).

Naturmennesket fremstår som selvsikker og som følger sin intuisjon. Opplysningstidens dannelsesideal har en ganske annen form, da Kant presiserer at ”mennesket kan kun bli til menneske gjennom opdragelsen” (Kant 2000: 23). For Kant er det å bli menneske selve målet, ikke bare individuelt, men som en del av menneskehetens samlede oppdragelse (Kant 1996: 67). Opplysningen av mennesket er i følge Kant nødvendig, da mennesket er selvforskyldt sin uvitenhet:

Oplysning er menneskets udgang af dets selvforskyldte umyndighed. Umyndighed er mangelen på evne til at betjene sig af sin forstand uden en andens ledelse. Selvforskyldt er denne umyndighed, når årsagen til den ikke ligger i forstandens mangler, men i manglende beslutsomhed og mod til at betjene sig af den uden en andens ledelse. Sapere aude! Hav mod til at betjene dig af din egen forstand! er altså opplysningens valgsprog (op.cit.: 71).

Dermed fremstår opplysningen som et personlig anliggende hos Kant, da naturen for lengst har utspilt sin rolle. Mennesket blir overlatt til seg selv, og blir oppmuntret til å bruke sin egen forstand, både når det gjelder å tenke og handle for egen regning og risiko. Opplysningsprosjektet vekker mennesket fra det naturlige og forsøker å frigjøre det. Samtidig blir ikke menneskene helt fri i opplysningstiden, da de underlegges borgerskapet. Menneskene oppfordres til å "(...) ræsonnér så meget I vil, over hvad I vil, men adlyd!" (op.cit.: 80). Kant peker på at fornuften, resonnementet, skal til enhver tid være fritt i det offentlige da den alene kan bringe opplysning blant mennesker, mens privatbruken av fornuften skal være sterkt innskrenket (op.cit.: 73). Kant setter opp to betingelser for opplysningens utbredelse, basert på at den ene siden er rettet mot individets bruk av egen forstand uten en annens ledelse, og at den andre siden skaper et offentlig rom hvor den frie selvtenkningen kan utfolde seg både sosialt og politisk. Mennesket skal på den ene siden være fritt og selvstendig, men på den andre siden offentlig og underlagt fellesskapet. Oppdragelseskulturen hos Kant fremstår dermed som en metode som går fra den barnslige og ville atferd til en opplyst og menneskelig atferd. Bevegelsen mot et fritt og opplyst menneske krever i følge Kant en oppdragelse hvor mennesket skal: (1) Disiplineres fra det dyriske til det menneskelige, (2) kultiveres ved tilegnelse av ferdigheter som lesing og skriving, (3) siviliseres ved tilegnelse av manerer, klokskap og smak, før det til sist skal (4) moraliseres til å velge det gode formål (Kant 2000: 32). Kants pedagogikk fremstår som en prosess fra det første vaklende skritt ut av naturen, uvitenheten, inn i den menneskeskapte kulturen, dannelsen. Først med dette skrittet frigjøres mennesket fra naturens moderskjød og forandringen til det bedre starter (Kant 1996: 88).

Fremleggelsen av dannelsesprosjektet synliggjør to ulike måter å betrakte subjektet på: Det skapende og det lærende individ. På samme tid fremheves et vekstpotensial hos Rousseau som medfører at subjektet kan betraktes som en blomst. Kant fremskriver subjektet som et karpotensial i det subjektet skal løsrive seg gjennom opplysning og

fylles opp med viten. Dermed innehar dannelsesprosjektet to prosesser hvor oppdrageren veksler mellom å gi næring og å fylle karet.⁴⁴ Hvilket dannelsesideal er så gjeldene i Johnstones metodikk ut fra det klassiske dannelsesprosjektet? Studiens vil i neste avsnitt foreta en analyse av Johnstones improvisasjonsstrategier i lys av det klassiske dannelsesprosjekt.

4.6. Improvisasjon

For å kunne forstå premissen for TBM, er det hensiktsmessig å ta et blikk på improvisasjon som form i anvendt drama.⁴⁵ Øvelsene som blir trukket frem i studiens neste kapittel er basert på Keith Johnstones improvisasjon, og det er gjennom denne metodikk deltagerne har fått kjennskap til anvendt drama. For enkelte deltagere er det som tidligere bemerket, den eneste praktiske referansen til teater de har og oppmerksomheten deres har ikke nødvendigvis blitt rettet mot teater tidligere.

I følge Johnstone gjenoppdaget han den visjonære verden ved å rette oppmerksomheten sin mot verden omkring seg. ”Efter længe at have øvet mig i at være opmærksom på de billeder, jeg fremkalder i mit indre, begyndte jeg, noget forsinket, at være opmærksom på verden omkring mig” (Johnstone 1987: 10). Med utgangspunkt i å rette oppmerksomheten mot det som skjer i improvisasjonen og omverdenen, vil studien ta et nærmere blikk på Johnstones improvisasjonsstrategier og hvilke premisser som ligger til grunn for at strategiene kan fungere. Strategiene omhandler for øvrig hvordan underviseren retter deltagerens blikk mot verden omkring seg.

Johnstone underviser først og fremst i spontanitet (op.cit.: 33), og for å undervise i spontanitet må underviseren selv være spontan (Johnstone 1999: 55). Johnstones prosjekt er å frigjøre og utvikle spontaniteten han selv mener allmenndannelsen har undertykt. Johnstone påpeker at ”det er mulig at forvandle mennesker uden fantasi til fantasifulde mennesker på et øjeblik” (Johnstone 1987: 80). Denne forvandlingen skjer gjennom å stole på ens hjerne og ta den første ide den gir deg. Dette medfører at

⁴⁴ Denne metaforbruken finnes også hos Niels Lehmann i forbindelse med den progressive pedagogikk og reformpedagogikken. Se Lehmann (2008).

⁴⁵ Når det gjelder spørsmålet om form i anvendt drama, henviser jeg til hvilken form og metode som er på spill i TBM. Improvisasjon er en metode og en form, mens prosessdrama, tekstforløp, rollespill og lignende er andre metoder og former.

deltagerne må begi seg ut på ukjent farvann. Situasjoner kan oppstå hvor fantasien tar overhånd og deltagerne kan risikere å bli ledd av. For Johnstone er latteren en pisk som holder oss nede. Dette medfører at ”vi undertrykker vore spontane infald, vi censurerer vores fantasi, vi lærer at vise os som ”almindelige”, og vi ødelægger vores talent – og så er der ingen der griner af os” (op.cit.: 92). Dermed handler det om å skape en trygg ramme som gir spontaniteten fritt utløp. For at denne spontaniteten kan få fritt utfall, er det viktig at underviseren gir deltagerne lov til å oppføre seg som de har lyst til. For Johnstone er den beste undervisningssituasjonen den hvor timen sees som en fest, hvor deltagerne snakker og oppfører seg med samme frihet som de gjør utenfor skolen. I improvisasjonsundervisningen fokuserer Johnstone på møtet mellom fremmede og hvordan han kan kombinere to menneskers fantasi slik at det virker utvidende (op.cit.: 27). Johnstone trekker frem tre stadier han prøver å la deltagerne erfare for å bli mer fantasifulle. Det dreier seg om erkjennelsen av: (1) Deltagerne som kjemper mot sin egen fantasi når de prøver å være fantasifulle, (2) at deltagerne ikke er ansvarlig for innholdet av sin egen fantasi og (3) at deltagerne er oppdratt til å tro at deres personlighet er deres sanne jeg, når dets egentlige sanne jeg er fantasien (op.cit.: 113). Dermed handler spontanitet om å gi avkall på noe av ens forsvar.

For å få latteren til å fungere frigjørende fremfor hemmende, fremhever Johnstone ulike teknikker som frigjør kreativiteten. Samtidig påpeker Johnstone at kreativiteten ikke alene avhenger av teknikkene, men også medlemmene i gruppen. Det finnes ikke ”(...) nogen tvivl om, at en gruppe kan styrke eller knuse sine medlemmer, og at den som helhet er sterkere end de enkelte individer, den består af” (op.cit.: 29). Gruppedynamikken er dermed vesentlig for at arbeidet skal fungere. Fokuset i improvisasjon ligger på gruppen og ikke individene. For ”(...) hvis en gruppe støtter sine egne medlemmer godt, så bliver det en bedre gruppe at arbejde i” (op.cit.: 30). Dermed krever det tillit og respekt for at deltagerne skal kunne arbeide sammen. Denne tillit og respekt gjelder ikke bare deltagerne seg i mellom, den berører også underviserdeltager-forholdet. For å oppløse forholdet mellom underviser og deltager, setter Johnstone seg på gulvet og spiller lav status. Dette frigjør en autoritær ovenifra-og-ned-holdning som kan bidra til frigjørelse av latter og en avslappet atmosfære. Om noe går galt, skal deltagerne legge skylden på ham. Johnstone ber deltagerne å påta seg en innstilling hvor de er åpne og lærer så hurtig som mulig. For å kunne innta denne innstillingen eller posisjonen, er det vesentlig at deltagerne ikke prøver å styre

fremtiden, ikke prøver å vinne, men tømmer sine hoder og ser hva som skjer. Det er først da muligheten til å være spontan oppstår (op.cit.: 33).

Enkelte risikoelementer ligger til grunn for at improvisasjonen skal fungere: Deltageren skal begi seg ut på ukjent farvann, møte fremmede, gi slipp på sine forsvarsmekanismer, og fungere i en gruppe. Johnstone påpeker at underviseren ikke skal påtvinge verdier da ”lærerens evne lå i at lade barnet gjøre sine erfaringer på en sådan måte, at det ikke kunne undgå at have succses” (op.cit.: 18). Fokuset ligger dermed på mestringsopplevelsen fremfor verdinormer. Det foregår en form for verdifrisettelse i Johnstones praksis.

Statusspill er en vesentlig del av Johnstones metodikk. Når en deltager får høyere status, og den andre noe lavere status, oppstår statusskiftet (op.cit.: 38). Statusskiftet kan være vanskelig å få til i en gruppe. Johnstone påpeker at ” Hvis man kan få elevene til at fornærme hindanden for sjov, så bliver statusarbejdet nemmere” (op.cit.: 55). Om deltageren ikke klarer å gi slipp på seg selv, klarer han heller aldri å føle seg trygg (op.cit.: 56). En mulig løsning for å la deltagerne fornærme hverandre i spill, er i følge Johnstone lister med skjellsord (op.cit.: 56-57). Deltagerne improviserer frem en normal, kjedelig scene. Deretter får de utlevert en liste med skjellsord og deltagerne skal spille samme scene om igjen, bare denne gangen med et skjellsord sist i hver setning. Dette kan i følge Johnstone virke befriende for deltagerne, da det frigjøres en del energi. Frigjøringen skjer ”Når man forstår at enhver lyd og kropsholdning er udtryk for en status, så opfatter man verden på en helt ny måde, og forandringen er sandsynligvis kommet for at blive” (op.cit.: 78).

Johnstone fremhever at der finnes mennesker som foretrekker å si ja og mennesker som foretrekker å si nei. De som sier ja, blir belønnet med den opplevelsen de får og de som sier nei, belønnes med den trygghet de oppnår. I følge Johnstone er det langt flere nei-mennesker enn ja-mennesker, og det er mulig å trene den ene typen opp til å oppføre seg som den andre. Det blir dermed en viktig oppgave for Johnstone å omvende nei mennesker til ja mennesker. Denne form for befrielsesprosess er en viktig faktor i arbeidet med deltagerne. Etter at deltagerne har lært å si ja til det som kommer, kommer neste ledd hvor ”improvisatoren skal forstå, at hans første evne er at kunne frigjøre sin medspillers fantasi” (op.cit.: 102). Denne evnen er i følge Johnstone en av de viktigste i

improvisasjonen som bunner i en annen evne, nemlig evnen til å samarbeide. For øvrig legger Johnstone til grunne enkelte regler som betingelser for en god improvisasjon. For å holde historien i gang, skal improvisatoren (1) avbryte rutinen, (2) holde handlingen på scenen og (3) ikke avlyse historien (op.cit.:145). Improvisasjon handler blant annet om å si ja. Aksepterer medspilleren kan scenen forsette. Blokkerer spilleren kan scenen ikke forsette. Aksept fremstår som en regel for å holde improvisasjonen i gang og blokkeringen blir dens bakside.

Johnstone fremmer ulike læringsaspekter ved sin improvisasjon, og selv betegner han undervisningen sin ved hjelp at et hjul og dets nav. Målet for Johnstone er å føre deltagerne til navet gjennom de ulike eikene i hjulet. Blir eikene kjedelige, beveger han seg til en annen eike. Først når deltageren har nådd navet kan deltageren se verdien av alle eikene, og de fremstår som like interessante (op.cit.: 55-56).⁴⁶ Gjennom hjulmetaforen, anvender Johnstone paradoksal undervisning hvor å feile er lik med å lære (Johnstone 1999:61).

Johnstone fremmer at om subjektet skal fremstå som dyktig, handler det om å gjøre partneren god (ibid.). Samtidig understreker Johnstone at improvisatøren skal *go with the flow* (op.cit.: 66). Når deltageren er inspirert, klarer han å følge flowet. Johnstone påpeker at dyktige improvisatører følger dette flowet og sprenger grenser (op.cit.: 341). Improvisasjonsscenen skal også være stedet for frivillig risikotaking (op.cit.: 67). Risikotakingen innebærer en form for galskap hvor underviserens ansvar ligger i å gjøre nettopp denne galskapen normal slik at deltagerne kan frigjøre sin fantasi. Enten om deltagerne er i flow eller befinner seg i risikotakingen, har Johnstone kjennetegn på når en improvisatør arbeider godt og dårlig (op.cit.: 339-340). Spillerne arbeider godt når de blant annet liker scenene de er med i, gir tilskueren den angitte fremtiden, tar vare på hverandre og oppmuntrer hverandre. Spillerne arbeider dårlig når de blant annet er negative, slåss for å ha kontroll i scenen, og planlegger fremfor å delta.

⁴⁶ Johnstones hjulmetafor får gjenklang i Brian Way sin personlighetssirkel. Way påpeker at deltagerne først skal oppdage, utforske og utvikle egne iboende muligheter og evner, for så å frigjøre seg ved å beherske sine evner i likhet med Johnstone. Way får i øvrig gjenklang i Johnstones bruk av Stanislavskij. Dermed er der en parallell mellom Johnstone og dramapedagogikken. Se Braanaas (2008) s. 83-85.

4.6.1. Dannelsesidealer i improvisasjon

Hvilke dannelsesidealer er det så mulig å trekke ut fra Johnstones didaktikk? Igjennom lesningen av Johnstone forekommer en parallell til det romantiske dannelsesidealet gjennom bruddet med kunnskapsskolen. Johnstone er opptatt av det frie, naturlige mennesket som Rousseau, hvor improvisasjon er enestående. Alle kan lære å bli fantasifulle og spontane. Johnstone ser på seg selv som underviser i spontanitet som han hevder er iboende i mennesket. Ideen om et ideal som åpner opp for fri spontan utfoldelse sees igjen i Rousseaus første forutsetning for dannelse. Den paradoksale pedagogikk Johnstone anvender er også erfaringsbasert. Dramapedagogens evne til å la deltageren gjøre sine egne erfaringer og å starte med å gjøre det gale, gjør det dermed lettere for deltageren å erfare. Denne form for læring kan spores tilbake til Rousseau og dannelsesidealet om at oppdragelsen skjer av naturen, menneskene og tingene. Kaos fremfor orden sees igjen i det organiske og naturlige fremfor det systematiserte. Underveis i lesningen av Johnstone fremkommer det at han opererer med enkelte opplysningsfilosofiske dannelsesidealer. Parallellene kan sees i omvendelsen av nei-mennesker til ja-mennesker, noe som kan sees i forlengelse med Kants frigjøringsprosjektet fra natur til menneske. Den frie oppførselen skal tilpasses i en gruppe på lik linje med fornuftens frihet, som er fri i det offentlige rom og innskrenket i det private rom. Omstilling av det naturlige anliggende hos mennesket til å bevege seg baklengs og forvandlingsprosessen fra sløve til briljante mennesker, kan igjen sees som frigjøringen av naturen til det frie opplyste mennesket.

Improvisasjonen fremstår som bundet på den ene siden og fri på den andre. På den ene siden skal deltageren ikke blokkere, gi slipp på seg selv, akseptere og ikke ta kontroll i scenen. Ferdighetene fremstår som hvilke regler og opplysninger som trengs for å få frem den gode improvisatøren, på lik linje med det borgerlige mennesket hos Kant. Når den gode improvisatøren er klar, blir improvisasjonen satt på scenen. Der blir den fatal og hard, da faktorer som publikum, press på subjektet og risikotaking spiller inn når improvisasjonen iscenesettes. Blir ikke reglene overholdt, blir det heller ikke god improvisasjon. Dermed kreves det en form for rammer for at improvisasjonen kan fungere. På den andre siden prøver improvisasjonen å være fri da alt er lov, det finnes ingen grenser for fantasien, deltageren er ikke ansvarlig for sin egen fantasi, alle kan bli spontane, ingen avgjørende norm for hva som er rett eller galt, med andre ord en form

for fri oppførsel. Men er denne oppførselen egentlig fri? Studien vil ikke svare på dette spørsmålet, men forholde seg til improvisasjonen som (norm)bundet og (norm)fri. Likhetsstrekket til Kants mål om opplyst og fritt menneske kan spores til den frie oppførselen hos Johnstone. Den frie oppførsel er samtidig innordnet i samspill med gruppen. Hos Kant er ethvert menneske del av samfunnet. Hos Johnstone er mennesket fritt i gruppen, og hos Kant er mennesket fritt i det offentlige og innskrenket i det private. Samtidig oppfordrer Kant i sitt opprop ”oplys jer!” at mennesket skal erobre sin frihet. Friheten erobres gjennom opplysning. En tilsvarende dimensjon finnes i Johnstones prosjekt med oppfordringen om å gjøre deltagerne spontane. I den forstand Johnstone oppfatter det spontane som en naturlig menneskelig kvalitet kulturen har redusert vekstbetingelsene for, fremstår Johnstone som romantiker. På samme tid er han inneforstått med at for å kunne bli spontan, må mennesket være opplyst. Opplysningen påpeker at det krever vilje, trening og kunnskap om kreativitet for å bli spontan, hvor vekselvirkningen mellom det lærende og det skapende subjekt er tilstede.

I analysen av Johnstones dannelsesideal, har studien vist at Johnstone benytter seg av både det romantiske dannelsesideal og det opplysningsfilosofiske dannelsesideal. Det ser for øvrig ut til at det kan fremskrives et tredje dannelsesideal. I forbindelsen med redegjørelsen av kompleksiteten i institusjonen kom det frem i Nietzsches iakttakelse av forbryteren at forbryteren hadde et kunstnerisk potensial. Dette potensialet ble sett i forlengelse med den dionysiske rus. Den dionysiske rus inneholder et overskridende potensial og en kraft som benyttet seg av alle uttrykksmidler. Denne kraften kan sees som en parallell til Johnstones forståelse av flow. Når deltageren er inspirert på scenen, følger han flowet og sprenger murer. Johnstone fremmer dette som målet for improvisasjon, samtidig som han er bevisst om prosessen for å oppnå flow. Flow blir for øvrig omtalt hos Mihaly Csikszentmihalyi som evnen til å vende det negative utfallet til det positive, og hvor det autoteliske mennesket fremstår som et ideal og har verdi i seg selv (Csikszentmihalyi 1991: 250). Det autoteliske mennesket kan sees igjen i det dionysiske mennesket, og deltageren som er i flow. Dermed viser det seg et tredje dannelsesideal hos Johnstone. For at flow som dannelsesideal skal muliggjøres, må vekselvirkningen mellom det romantiske og opplysningsfilosofiske dannelsesideal ligge til grunn.

Studien har hittil sett at Johnstones improvisasjonsstrategi inneholder tre ulike dannelsesidealer. Det finnes for øvrig paralleller her til Bolton og Szatkowskis dramapedagogikk, da begge arbeider med improvisasjon og fiksjon. Dermed er det mulig å fremheve at improvisasjon kan anvendes som dannelsesstrategi. Men kan improvisasjonsstrategien anvendes som dannelse i det hyperkomplekse samfunn? Som studien tidligere har redegjort for, ligger det fire størrelser til grunn for Qvortrups dannelsesideal: Kompetanse, kvalifikasjon, kreativitet og kultur. På første nivå lærer ligger det en kompetanse til grunn for at deltagerne skal kunne improvisere. Kompetansen innebærer først å fremst at deltagerne aksepterer, gir seg hen til situasjonen og gir slipp på seg selv. På andre nivå lærer oppnår deltagerne kvalifikasjon ved å håndtere de ulike spillereglene som finner sted i improvisasjonen og kompetansen. På tredje nivå lærer synliggjøres kreativiteten i utførelsen av den gitte øvelse. Deltagerne improviserer, ivaretar spillereglene og tilfører de impulser som måtte oppstå i improvisasjonen. På dette nivået kan for øvrig flow forekomme. Kreativitet kan finne sted på samtlige nivå, da Johnstones arbeider med å frigjøre spontaniteten og kreativiteten. På fjerde nivå lærer synliggjøres de tre forgående evner i forestillingssituasjonen hvor improvisasjonen flyttes ut fra øvingslokalet og inn på en scene foran tilskuere.

4.7. Mellomregning

Studien har i dette kapittelet undersøkt om anvendt drama kan fungere som dannelsesideal i det hyperkomplekse samfunn. Dannelsesidealet i det hyperkomplekse samfunn er å administrere hyperkompleksiteten, hvor evnen til å iaktta refleksivt, sette seg inn i andres sted og se seg selv utenfra inngår i dannelsen. Dannelsen i det hyperkomplekse samfunn bygger for øvrig på fire pedagogiske grunnbegreper: Kvalifikasjon, kompetanse, kreativitet og kultur. Gjennom Drotner estetiske læreprosesser oppfattes anvendt drama som kompleksitetshåndtering og som dannelse i det hyperkomplekse samfunn. Undersøkelsen har dermed vist at anvendt drama kan fungere som dannelsesideal. Drotner fremskrev et divergensscenario og et dialogscenario som henholdsvis to mulige prosesser. Bolton sin dramapedagogiske forståelse hadde paralleller til divergensscenarioet, mens Szatkowski sin forståelse hadde paralleller til dialogscenarioet. Begge disse scenariene beskrev dobbeltblikket som dannelsespotensial, da dobbeltblikket gir mulighet til å iaktta seg selv, den andre og

den gitte situasjonen. Dobbeltblikket har paralleller til Qvortrups dannelsesideal om å administrere hyperkompleksiteten.

For å få en forståelse av hvilket dannelsesideal som ligger til grunn for anvendt drama, har studien foretatt en gjenlesning av de klassiske dannelsesidealer. Gjenlesningen beskrev et romantisk vekstpotensial, og et opplysningsfilosofisk karpotensial. For å kunne beskrive hvilke dannelsesidealer som ligger til grunn for anvendt drama og TBM sin praksis, har studien foretatt en analyse av Johnstones improvisasjonsstrategi. Undersøkelsen har vist at Johnstones improvisasjon baserer seg på en vekselvirkning mellom det romantiske og det opplysningsfilosofiske dannelsesideal. Samtidig blir et tredje dannelsesalternativ synlig hos Johnstone ved at spontaniteten frigjør en fornemmelse av flow. Dette idealet har en kobling til Nietzsches forståelse av forbryteren, og bidrar dermed til sannsynliggjørelse av at improvisasjon kan fungere som egnet dannelsesstrategi i institusjonen.

Gjenlesningen av de klassiske dannelsesidealene har for øvrig bidratt til et annerledes syn på deltageren og dramapedagogen, ved at deltageren betraktes som en blomst eller et kar, og dramapedagogen som gartner eller autoritet. Utfordringen for dramapedagogen ligger i å håndtere når hun er gartner og når hun er autoritet. Med tanke på deltagergruppens relativt dårlige vekstbetingelser og kompleksiteten i institusjonen, er det tenkelig at ytterligere utfordringer og dilemmaer kan oppstå ved anvendelse av improvisasjon. Om deltagerne ikke håndterer dobbeltblikket, kan dette føre til ytterligere konflikter i det komplekse samfunnet som fengselet representerer. Inntredenen i institusjonen medfører for øvrig at dramapedagogen må operere som ansatt under institusjonens normer. Som studien tidligere har påpekt, kan det oppstå utfordringer og dilemmaer mellom de sosiale rollene i institusjonen. Kompleksiteten bidrar til utfordringen for dramapedagogen, samtidig som kompleksiteten fremskriver potensialet med iakttakelsene av den andre. På denne bakgrunn er det tenkelig at anvendt drama kan fungere som dannelsesideal i institusjonen, da den veksler mellom tre ulike dannelsesidealer samtidig som dette medfører en ytterligere kompleksitetshåndtering.

Del 4

5. Forholdet mellom improvisasjon og ramme

5.1. Inngang

Forrige kapittel avsluttet ved å påpeke utfordringer og dilemmaer som kan oppstå ved anvendelse av Johnstones improvisasjon. Dette skyldes at improvisasjonen ser ut til å veksle mellom tre ulike dannelsesideal; det romantiske, det opplysningsfilosofiske og det dionysiske. Studien har til formål i dette kapitlet å undersøke forholdet mellom improvisasjon og ramme. Gjennom fire ulike kasus som er hentet fra TBM sin praksis, vil studien først og fremst se nærmere på forholdet mellom ramme og improvisasjon. I tillegg åpnes det opp til å drøfte hvorvidt improvisasjon kan fungere som kompleksitetshåndtering og hvorvidt improvisasjon er egnet som dannelsesideal i institusjonen. Første kasus åpner opp for en bevissthet knyttet til framing og perspektivskifte. Dette kasus leder over i to nye kasus. Studien vil deretter se de tre kasusene i en større sammenheng med kasus fire i forbindelse med forestillingen *Kaos Bak Murene*. I den forbindelse kommer studien til å trekke inn den innsattes uttalelser om å spille teater bak murene. Avslutningsvis i dette kapitlet vil studien diskutere hvilken funksjon TBM har i institusjonen.

5.2. Improvisasjon som kompleksitetshåndtering

For å undersøke om improvisasjon inneholder kompleksitetshåndtering som i følge Drotner, Bolton og Szatkowski finner sted i estetiske læreprosesser, vil studien analysere kasus 1 ut fra den estetiske fordobling som finner sted og håndteringen av denne. Studien vil deretter beskrive alternative strategier for håndteringen av kasus 1 som kommer til å bli retningsangivende for resten av analysen.

Kasus 1

Deltager A er på scenen med deltager B, C, og D. De skal spille en øvelse hvor deltager A, C og D skal være lysbilder, mens deltager B skal være professor som skal holde foredrag over et gitt emne fra tilskuerne. Professoren starter foredraget og de øvrige deltagerne lager ulike bilder som professoren inndrar. I løpet av improvisasjonen blir deltager A til den minste mekanismen som ernærer seg av de andres avføring. Deltager

A bryter fiksjonen, klarer ikke å foresette spillet, og setter seg ned blant de øvrige deltagerne. Dramapedagogen prøver å få deltager A tilbake for å fullføre scenen. Hun forklarer at det som skjer på scenen er fiksjon og at deltager A ikke må ta det personlig. Deltager A hisser seg opp, og nekter å spille videre med deltager B. I samme vending presiserer deltager A at øvelsen må fortsette, og at dramapedagogen ikke skal lage problemer. Dramapedagogen forsøker enda en gang å få deltager A til å avslutte spillet, men blir avbrutt av deltager E. Deltager E understreker at deltager A trenger tid til å roe seg ned og ber dramapedagogen om å la det ligge. De øvrige deltagerne samtykker og dramapedagogen fortsetter med nye deltagere på scenen.⁴⁷

Det fremkommer av kasus 1 at deltager B gir fantasien og spontaniteten fritt utspill i improvisasjonen. Dette resulterer i at deltager A ikke håndterer kompleksiteten i situasjonen. Dramapedagogen forsøker derimot å håndtere situasjonen ved å presse deltager A til å fullføre scenen, for at deltager A skal oppleve mestring av situasjonen. Ved deltager E sin innblanding i konflikten mellom deltager A og dramapedagogen, oppstod konsensus blant de øvrige deltagerne. Kasusen beskriver ulike utfordringer dramapedagogen står ovenfor i arbeid i institusjonen; deltagergruppen, valg av øvelser, progresjon i valg av øvelser, tillit deltagerne seg i mellom, tillit mellom dramapedagogen og deltagerne, og en overordnet bevissthet knyttet til konteksten. Der finnes ulike måter å angripe kasusen på, men valget har truffet på forholdet mellom fiksjon og virkelighet.

5.2.1. Forholdet mellom fiksjon/virkelighet

Kausen viser at deltager A har vanskeligheter med å skille mellom fiksjon og virkelighet. På samme tid er det tenkelig at fiksjonsbruddet ikke ville ha funnet sted dersom deltager A hadde blitt tildelt en annen rolle. Deltager A klarer heller ikke å holde sin impulsivitet tilbake, noe som resulterer i blokkering av deltager B sitt tilbud. Denne form for emosjonelt utbrudd viser at deltager A ikke har eierforhold til det som skapes, eller har mot til å prøve på nytt. Deltager A gir seg ikke hen til verken fiksjonen, dramapedagogen eller sine medspillere, noe Johnstone påpeker må være tilstede om improvisasjonen skal fungere. De psykologiske grensene tydeliggjøres for hva deltager

⁴⁷ Gjenbeskrivelsen er kortet ned og gjenfortalt ut fra loggbok. Alle fakta er ikke ivaretatt, som hvilket emne professoren holdt foredrag i. Dette er ikke vesentlig for analysen, da det vesentlige er hva som skjer, hvordan det skjer, hvilke faktorer som utgjør hva i improvisasjonen. Det skal for øvrig bemerkes at deltager A sitt fiksjonsbrudd ikke er representativt for deltagergruppen, men snarere representerer kasusen aktuelle problemstillinger dramapedagogen står ovenfor i dette arbeidet.

A makter, og det er tenkelig at den personlige bagasje spiller inn. Det er tenkelig at situasjonen oppfattes reell for deltageren og at deltager A har et behov for å opprettholde en form for status innad i gruppen. Arbeidet med den dobbelte bevissthet om at situasjonen er virkelig, samtidig som den frembringes av et "vi" i fiksjon, skal hjelpe deltageren til å kunne se seg selv. Angående situasjonen som reell, betegner Jean Baudrillard kunsten som hyperreell og at fiksjon/virkelighet er et falskt motsetningspar (Baudrillard i Svendsen 2000: 29). Hvis vi følger sporet om at all kunst er hyperreell og at verden er en forestilling, kan alt oppfattes som sant. Om det ikke er et skille mellom fiksjon og virkelighet, er det heller ikke et skille mellom hva som er sant og falskt. Kunst er et omfattende område å gå inn på, men det har likevel en sterk relevans i forhold til det anvendte dramarommet, hvor nettopp skillet mellom fiksjon og virkelighet er en nødvendig faktor.⁴⁸ I følge Baudrillards tankegang vil dermed det som skjer i det anvendte drama rommet være reelt. Ved å trekke det enda lenger vil det si at når to eller flere deltagere improviserer foran øvrige deltagere, vil deres handlinger og ord oppfattes som sannheter. Dermed vil deltager A oppfatte situasjonen som sann fremfor å adskille fiksjonen og virkeligheten med dobbeltblikket.

I følge Boltons tankegang, foregår det nettopp et skille hvor improvisasjonen kan følges på et fiktivt og et reelt plan. Det fiktive planet kan følge: (1) Handlingsgangen, (2) situasjonssammenhengen, (3) tematikk for improvisasjonen, og (4) den spontane betydningen som oppstår i improvisasjonen. Det reelle planet kan følge: (1) Den bevisste innsats (eller manglende innsats) fra gruppen, (2) gruppeinteraksjonen hvor betydningen av aktiviteten blir bestemt ut fra gruppedynamikken, og (3) subjektets tidligere erfaringer, og press på subjektet (Bolton 1981:181). På det fiktive planet er handlingsgangen etablering av stedet hvor foredraget skal holdes. Utgangspunktet for foredraget får deltagerne av tilskuerne, og tematikken improviseres deretter frem. Den spontane betydning oppstår i kommunikasjonen mellom deltagerne og bildene som professoren må forklare. På det virkelige planet er den bevisste innsatsen tilstede hos samtlige deltagerne, mens det viser seg at deltager A har manglende innsats. Gruppeinteraksjonen starter godt, men etter hvert som spillet utvikler seg bryter deltager A fiksjonen. Dette fører til en konflikt mellom dramapedagog og deltager A. Utfallet av aktiviteten gjør at gruppedynamikken kulminerer i taushet. Deltager E fremstår som

⁴⁸ Se Bolton og Szatkowski kapittel 4.4.

talsmann for gruppen, hvor dramapedagogen plutselig fremstår som et fremmed element. Konflikten mellom deltagerne og dramapedagogen trekkes på et nivå som skiller ”dem” fra ”oss”, hvor dramapedagogen ikke er en av ”oss”, men snarere en av ”dem”. Og med ”dem” refererer deltagerne til de øvrige ansatte i institusjonen. Kasusen viser at det er problematisk for deltagerne å skille mellom fiksjon og virkelighet. Dette kan sees gjennom deltager A sitt fiksjonsbrudd, deltager E sin innblanding, og avstanden mellom dramapedagogen og deltagerne.

5.2.2. Estetisk fordobling

Den estetiske fordobling er til stede i improvisasjonen i det figur A* opplever at det som skjer, skjer her og nå, mens deltager A opplever at det er meg som får dette til å skje.⁴⁹ Den estetiske fordobling og skillet mellom deltagerens opplevelse *i* fiksjon og opplevelsen *av* fiksjonen på samme tid, bidrar for øvrig til improvisasjonens kompetansenivå. I denne kasusen opplever ikke deltager A at det er meg som får dette til å skje, men snarere deltager B. Dette medfører at figur A* sin opplevelse av her og nå, forskyves over til deltager A, hvor situasjonen resulterer i et emosjonelt utbrudd. Den estetiske erkjennelsesform er en skapende aktivitet som aktiviserer deltagerne på flere nivå: Kognitivt, affektivt, fysisk, estetisk og sosialt. Deltageren føler, tenker, handler, reagerer og kommuniserer innenfor fiksjonens ramme på samme tid som deltageren kommuniserer med omverdenen via kunstformen. Deltagerne får bruke sine kreative evner som fantasi, sanser, arbeidslyst og samarbeidsvilje. Erfaringen av improvisasjonen gir deltagerne mulighet til refleksjon og personlig innsikt. Boltons tre refleksjonsnivå, det personlige, universelle og analoge, finner tilsynelatende kun sted på det personlige plan i kasusen. Dette medfører at deltager A ikke oppnår ny innsikt eller håndterer å transformere hendelsen til en annen kontekst.

Håndteringen av den estetiske fordobling krever for øvrig at dramapedagogen gir deltagerne de nødvendige redskaper de trenger for å håndtere kompleksiteten. Om dramapedagogen hadde gitt deltagerne redskapene, ville deltager A formodentlig oppnådd en endring i bevisstheten. Denne endringen ville vært knyttet til improvisasjonens normer som å gi slipp på seg selv, akseptere fiksjonen, og gjerne lært

⁴⁹ Jf. Bolton og Szatkowski. Se avsnitt 4.4.

å håndtere impulsiviteten ved å akseptere. Det skal bemerkes at deltager A sluttet i TBM et par uker senere.

Den nødvendige tillit mellom deltagere og dramapedagog er ikke tilstede i den grad deltager A ikke gir slipp på sine forsvarsmekanismer. Deltager A gir seg heller ikke hen til fiksjonen eller dramapedagogen. Hyperbevisstheten hos Bolton og den estiske fordobling hos Szatkowski, er avgjørende elementer som må være tilstede for at fiksjonen skal utspilles. Igjennom dette arbeidet vil deltagerne få mulighet til å reflektere rundt egne opplevelser. Refleksjon i denne sammenheng er vesentlig for å oppnå læring. Får ikke deltageren mulighet til å reflektere over situasjonen, oppstår der ingen endring i oppfattelsen. Johnstone påpeker i sin paradoksale undervisning at det er gjennom å feile en lærer. Kanskje ville utfallet av situasjonen vært annerledes om deltager A fikk tid til å reflektere over det som hadde skjedd før deltager A ble bedt om å fortsette? Johnstone fremhever ikke refleksjon som nødvendighet i sin improvisasjonsstrategi, men snarere hvordan en retter oppmerksomheten mot det som skjer i improvisasjonen.

Sett ut fra et objektivt perspektiv er det et press på subjektet som kan være medvirkende til utfallet. Presset kommer fra flere kanter: Dramapedagogen, medspillerne, de øvrige deltagerne, og et press på subjektet selv. Dette presset forteller noe om en gruppedynamikk som ikke er optimal. Det at deltager A nektet å spille videre med deltager B, viser den dårlige gruppedynamikken. Gruppedynamikk er en faktor Johnstone påpeker må være tilstede for at det skal være et trygt miljø. Fokuset skal ligge på gruppen og ikke på subjektet. Improvisasjonens ideal er dermed å lette presset fra subjektet. Som Johnstone påpeker, fokuseres det ikke på hvordan subjektet løser oppgaven, men snarere hvordan gruppen løser oppgaven. I denne øvelsen ligger det største presset på deltager B, da det er deltager B som skal holde foredraget. Dermed er det også deltager B som tilsynelatende har størst utfoldelse. Det kan påpekes at dramapedagogen ikke lykkes med øvelsen, da deltagerens fantasi ikke ble kombinert i et felles univers. Deltagerne improviserte for øvrig dårlig i den grad deltagerne var negative og kjempet om å ha kontroll på scenen jf. Johnstone.

5.2.3. Mulige løsningsprinsipper

Studien vil i dette avsnittet presentere mulige løsningsprinsipper for løsning av kasus 1.

(1) En mulighet ville vært å ekskludere deltager A fra øvingslokalet. Denne muligheten ville medført en stadfestning om at deltager A er umulig å endre. Bortvisningsstrategien ville forsterket avviket blant deltagerne fremfor å styrke fellesskapet. En slik strategi ville ikke fungert som verken dannende eller tilbakeførende, samtidig som den ville gått i mot kriminalomsorgens verdigrunnlag. Strategien ville i øvrig vært på kollisjonskurs med anvendt drama sitt verdigrunnlag, og Johnstones ideal om improvisasjon for alle. Konsekvensen av en slik bortvisningsstrategi ville gjerne ført til opprør blant deltagerne, da solidariteten mellom dem er stor. Som studien har påpekt tidligere, bidro situasjonen til å skille dramapedagogen fra deltagerne. Goffman påpeker at medlemmer som utgjør et lag, som deltagerne i TBM, er gjensidig avhengig av hverandre. Lagets medlemmer samarbeider for å opprettholde en bestemt av forståelse av situasjonen (Goffman 1992: 74). Det er dermed tenkelig at blir en deltager utvist, følger de øvrige medlemmene med i solidaritet. Bortvisning er for øvrig et aspekt deltagerne kjenner til, noe som også medfører at denne strategien er uegnet i denne sammenheng.

(2) En annen mulighet ville vært å stille en annen oppgave hvor for eksempel alle deltok i improvisasjonen eller hvor deltagerne i øvelsen hadde mulighet til å bidra på lik linje. Presset på subjektet ville dermed forsvunnet, og gruppedynamikken synliggjort. For å få kreativiteten til å blomstre, må det stilles opp klare rammer for at deltagerne skal oppføre seg spontant innenfor improvisasjonen. Rammene bidrar dermed til å ta vekk genialitetstenkningen. Dramapedagogen må tilrettelegge rammer for improvisasjonen, slik at presset på subjektets forsvinner og kreativiteten får utløp i selve situasjonen. Denne strategien er anvendelig i forhold til deltagergruppen, noe studien vil utdype senere.

(3) En tredje mulighet ville vært å endre spillereglene i øvelsen, slik at lysbildene hadde større makt over situasjonen. Maktforskyvning fra professorrollen til gruppen som helhet, ville bidratt til å endre hierarkiet, frigjøre kreativitet og deltagerne ville sluppet å være truet av autoriteten. Denne strategien ville dog resultert i endring av Johnstones improvisasjonsstrategi. Fremfor å endre øvelsen, ville det vært bedre å lage en annen øvelse.

(4) En fjerde mulighet ville vært et perspektivskifte ved for eksempel ved å gi deltager A mulighet til å komme i en annen posisjon. På den måten ville deltager A fått mulighet til å utprøve sine ideer og tanker, og etablert et annet syn på saken. Og som Krøgholt påpeker, er det nettopp frirommet i fiksjonen som gir deltagerne mulighet til å avprøve synspunkter som aldri ville falt dem inn hadde det ikke vært for fiksjonen (Krøgholt 2006: 175-176). Dermed kunne deltager A fått mulighet til å spille professoren og deltager B spille lysbilde, slik at de begge kunne være i den andres sko, med tanke på maktesløsheten. Denne strategien vil jeg ta med videre, da jeg mener at her ligger et særlig potensial som TBM tilfører institusjonen.

(5) En siste mulighet ville vært et mer fokusert arbeid på rammesetting av improvisasjonen, også kalt *framing*. Gjennom større bevissthet knyttet til framing, frigjøres presset på subjektet og kompleksitetshåndteringen.

5.3. Framing

For å undersøke framing sitt potensial som løsningsforslag, må studien skape en forståelse for begrepet, og velger å bruke Kari Heggstads forståelse av begrepet i en analyse fra 2008 (Heggstad 2008). Framing, rammesetting, ble introdusert av dramapedagog Dorothy Heathcote på 1980 tallet, og brukes i forbindelse med å gi deltagerne kollektive fiksjonsroller som de kan se og erfare situasjoner ut fra (Heggstad 2008: 89-90). "A frame is the perspective from which people (participants) are coming to enter the event. Frame provides: a) meaning for participants, b) dramatic tension" (Cooper m.fl. 2005: 15 i Heggstad 2008: 91). Begrepet er inspirert av Goffmans studier av det sosiale rollespillet hvor kommunikasjon mellom to eller flere mennesker oppstår (Goffman 1992: 22). Kommunikasjonen foregår i følge Goffman på to plan; de uttrykk man gir og de uttrykk man avgir (op.cit.: 13). Heathcote benytter framingbegrepet i forbindelse med fiksjonssituasjonen hvor deltagerne blir tildelt en innflytelsesrik rolle i forhold til fiksjonssituasjonen (Heggstad 2008: 108). Igjenom den innflytelsesrike rollen får deltagerne et særlig forhold til handlingen, som igjen bidrar til et særlig engasjement hos deltagerne. Heggstad undersøker hvordan deltagerne opptrer, hvordan de behersker sin plass i rammesettingen og hvordan de håndterer uttrykksmidlene i rammesettingen (op.cit.: 92). Framingsperspektivet omhandler dermed improvisasjonens

rammesetting snarere enn fokus på subjektet eller kompleksitetshåndteringen. Framing kan altså fungere dels subjektavlastende og dels kompleksitetsavlastende.

I kasus 1 håndterte ikke deltagerne rammesettingen. I og med at deltagerne ikke hadde felles rolle eller ramme, bidro dette til at deltagerne ikke klarte å benytte seg av uttrykksmidlene i rammesettingen, det være seg det fysiske og verbale uttrykket. Samtidig entret ikke deltagerne fiksjonen på samme måte, da en maktubalanse fant sted mellom deltagerne. Ubalansen dreier seg primært om kommunikasjonen, da deltager B har mulighet til å kommunisere på to plan, mens de øvrige deltagerne kun har mulighet til å avgi signaler gjennom sin kroppslige tilstedeværelse.

Når det gjelder selve struktureringen og rammesettingen av improvisasjonen, kan vi med Szatkowski se nærmere på de tre grunnelementene for den dramatiske fiksjon: Rom, figur og fabel. De tre elementene utgjør rammen som deltagerne improviserer innenfor. Universet i kasus 1 var antydning i den grad øvelsen rommer en styring i forbindelse med hvilke figurer som skal med, hvor de befinner seg, og hvor tilskuerne bidrar til å forme det som skal skje på scenen. Selv om denne bevisstheten var knyttet til rammesettingen og styringen av øvelsen, fungerte den ikke. Studien vil trekke inn en kasus hvor rammesettingen fungerer.

Kasus 2

Under en øvelse spilte deltagerne en enkel improvisasjonsøvelse. Rammen for øvelsen var at den skal foregå nonverbalt, det skulle alltid være tre deltagere på scenen, stedet var et busstopp, alle skulle ha en grunn til å forlate busstoppet, og hvor deltagerne skulle spille forskjellige roller hver gang de kom inn på scenen. I løpet av en ti minutters sekvens, ble det vist roller fra alle samfunnslag; gamle, narkomane, arbeidere, kvinner, gjengmedlemmer, barn, psykisk utviklingshemmede, politi, psykiatriske pasienter, unge, dyr, kriminelle, gangstere, prostituerte osv. Latteren satt løst hos deltagerne, samtidig som konsentrasjonen og tilstedeværelsen ble vedlikeholdt.

Kasus 2 viser i motsetning til kasus 1 at improvisasjonen og rammesettingen fungerer. (1) Deltagerne deltar på lik linje. Dette bidrar til at ingen av deltagerne får kontroll over situasjonen, som i kasus 1, og hvor deltagerne har samme muligheter og uttrykksmidler til rådighet i improvisasjonen. (2) Skillet mellom deltagerne som spiller og deltagerne som ser på er ikke like synlig som i kasus 1. Deltagerne spiller og iakttar hverandre på

samme tid. Fiksjonen forekommer mer som en dramatisk fiksjon enn en teatral, da den teatrale fiksjonen avhenger av tilskuere som ser på, mens den dramatiske fiksjon innebærer at tilskuerne spiller med. Deltagerne spiller samtidig som de er tilskuere til hverandre. Dette kan bidra til at deltagerne føler seg tryggere i situasjonen, på hverandre og at det letter et press ved å bli iaktatt. (3) Det nonverbale uttrykket bidrar til at presset på deltagerne fjernes, vel og merke i den grad fokuset forskyves fra det språklige til det nonverbale uttrykket. Øvelsen forekommer som en form for simpel acting,⁵⁰ da deltagerne simulerer, representerer eller personifiserer ulike roller. (4) Det fysiske fokuset bidrar til at deltagerne kan gi seg hen til improvisasjonen kroppslig fremfor verbalt. Kroppen er for øvrig stedet som livet leves i og uttrykkes gjennom (Engelsrud 2006: 30). (5) Kombinasjonen av likestilling og det fysiske uttrykket bidrar til en form for flow mellom deltagerne. Flow skjerper deltagerens tilstedeværelse både fysisk og psykisk. For at flowet skal vedlikeholdes, kreves det av deltagerne liker scenen de er med i, tar vare på hverandre og hvor arbeidet føles naturlig. Dette krever dermed en gruppe som fungerer, som kasus 2 eksemplifiserer. (6) Øvelsen innebærer et kollektivt ansvar. Deltagerne sitt ansvar ligger i at det hele tiden skal være tre deltagere på busstoppet. Dette medfører at deltagerne ikke kan lene seg tilbake og være tilskuere. (7) Øvelsen bidrar til kompleksitetshåndtering. Deltagerne må fokusere på oppgaven, konsentrere seg, være tilstede, være kreativ og spontan, og gjøre bruk av dobbeltblikket. Deltagerne håndterer denne kompleksiteten i kasus 2. (8) Deltagerne bestemmer hvilke roller de vil spille. Denne form for selvbestemmelsesrett forekom i mindre grad i kasus 1. (9) Rammen bidrar til å frigjøre kreativiteten og spontaniteten i den grad rammen er så åpen som overhode mulig. Universet er antydnet i den grad vi vet hvor improvisasjonen skal finne sted, men på den andre siden vet vi ikke hvilke figurer eller hvilke historier improvisasjonen skal omhandle. Dette oppstår i selve improvisasjonen. På den måten er rammen dels åpen og dels antydnet.

⁵⁰ Michel Kirby skiller mellom non-acting og acting, hvor acting inneholder en kompleksitet med tanke på skuespillerens fremstilling av en rolle som inneholder ulike aspekter ved skuespillerkunsten. Simple acting inneholder kun ett aspekt av complex acting, og handler primært om å representere, simulere eller personifiserer en annen rolle. Kompleksiteten oppnås gjennom ulike teknikker og ferdigheter. Se Kirby (1978) s. 3-20.

5.4. Perspektivskiftet

For å undersøke perspektivskiftet som ble fremskrevet som et løsningsforslag i forbindelse med kasus 1, vil studien se nærmere på en kasus hvor et perspektivskifte fant sted. Fiksjonens potensial gir deltagerne en mulighet til å spille en annen rolle, og avprøve ideer og handlinger som normalt ikke vil finne sted i institusjonen. Fiksjonen og improvisasjonens virkeområde som ikke-hverdagslig, åpner opp for et spillerom i institusjonen som kan bidra til å vende institusjonens hierarki.

Kasus 3.

I 2008 ble den årlige fengselsbibliotekskonferansen holdt i Bergen fengsel i kulturbygget. I den forbindelse ble TBM invitert til å underholde med teatersport. Tre av deltagerne deltok sammen med dramapedagogen. Før TBM slapp til i programmet, holdt direktøren et foredrag om fengselet. Direktøren ble avbrutt av deltager M som påpekte at direktøren hadde snakket mer enn lenge nok. Deltager M trykket bort direktørens power point, klappet sammen datamaskinen og jaget direktøren av banen. Deltager M var tross alt leid inn for å underholde gjestene. De øvrige deltagerne ble introdusert, deltagerne varmet tilskuerne opp og spilte en improvisasjonsøvelse, tre sjangre.⁵¹ Tilskuerne bidro med et kjøkken som sted til å starte på, og tre sjangre krim, romantisk komedie og opera. Deltagerne improviserte frem en enkel scene med etablering, konflikt og løsning. Etterfølgende spilte de denne i de tre gitte sjangrene. Samspillet var godt, deltagerne nølte ikke om å gå på scenen og de hjalp hverandre når enkelte stod fast. Etterfølgende presenterte deltagerne TBM og hva TBM betyr som tilbud for deltagerne. Deltagerne avsluttet med en improvisasjonsøvelse, hvor en av deltagerne intervjuet bibliotekar Frans, som ble spilt av de to øvrige deltagerne, hvor en deltager var armer og en var hodet. Tilskuerne fikk i løpet av intervjuet stille spørsmål til bibliotekaren.

Det skal for øvrig bemerkes at spillet mellom direktøren og deltager M var improvisert og avtalt på forhånd. Tilskuerne var klar over at de skulle se TBM, men ikke maktforskyvningen mellom deltager M og direktøren.⁵²

Improvisasjonens ramme er en bibliotekskonferanse hvor direktøren holder foredrag om fengselet og TBM skal underholde. Deltagerne vet at ved slutten av direktørens

⁵¹ Tre sjangre er en øvelse hvor deltagerne improviserer frem en kort scene ut fra et gitt sted fra tilskuerne. Retningen i scenen er som regel etablering av sted, konflikt og løsning. Videre skal den korte scenen spilles i tre forskjellige sjangre. Deltagerne utfordres dermed til å gjenspille den første scenen samtidig som sjangeren skal tydeliggjøres.

⁵² Denne situasjonen kan for øvrig minne om Augusto Boal sitt skjulte teater hvor tilskuerne ikke får vite at handlingen de er vitne til er regissert og fremført av skuespillere. Se Boal (1985).

foredrag, skal deltager M avbryte og sette direktøren ut av spill. Deretter skal de øvrige deltagerne tre frem, varme opp tilskuerne, spille en teatersportøvelse, presentere TBM og avslutte med en teatersportøvelse. Innenfor denne rammen, har deltagerne mulighet til fri improvisasjon. I motsetning til kasus 1 hvor deltager A ikke har kontroll over situasjonen, har deltager M og de øvrige deltagerne kontroll over situasjonen. Dette gir dem mulighet til å utforske et særlig perspektiv i institusjonen. Til hverdag er innsatte nederst på rangstigen og direktøren øverst. I denne ikke-hverdagslige, seremonielle situasjonen forekommer en maktforskyvning mellom direktør og innsatt.

I institusjonens rollefordeling er både direktør og innsatt veletablerte roller som kommuniserer på sin særlige måte. Direktøren er som regel knyttet til avgjørelser og institusjonelle arrangementer. Goffman påpeker at det å være en bestemt person, som direktør eller innsatt, innebærer normbevarende rutiner (Goffman 1992: 68). Den ikke-hverdagslige situasjonen skaper dermed et rutine- og forventningsbrudd, både ovenfor institusjonen, forholdet mellom innsatt og ansatt, og frembringelse av kaos i forhold til de øvrige tilskuerne. Ved et slikt brudd må de sosiale rollene reetableres og gjenforhandles, slik at kosmos kan gjenopprettes. De sosiale rollene identifiseres i selve situasjonen, noe som medfører at deltager M må gjeninnsettes som innsatt, og direktøren som direktør.

For å forstå maktforskyvningen som finner sted i denne sammenheng, må studien ty til Foucault. Hos Foucault er makt navnet som settes på en kompleks strategisk situasjon i et gitt samfunn (Foucault 1999: 104). Foucault presiserer at makten ikke er personlig, kan ikke erobres eller eies, men er betinget av situasjonen hvor den utspilles. Makten er styrt av dens hensikt og mål og utøves fra ulike punkter i form av vekselspill (op.cit.: 105-106). Foucault presiserer at hvor det finnes makt, finnes det også en motmakt (ibid.). Makt fremstår dermed som situasjons- og rolleavhengig, samtidig som vekselvirkningen mellom makt og motmakt finner sted. I kasusen er det altså situasjonen og rollene som gjør at maktreasjon forekommer. Dermed er det tenkelig at gjenetableringen av rollene etter maktforskyvningen, bidrar til at en endring har funnet sted hos deltageren og direktøren. Deltager M har opplevd en maktforskyvning i en situasjon hvor deltager M normalt er i motmaktposisjonen, og deltager M fått en erfaring av makt i den grad der var en klar hensikt med avbrytelsen. På samme måte har direktøren opplevd en maktforskyvning, da direktøren normalt har en gitt rolle i gitte

situasjoner, hvis formål er autoritet, straff og sikkerhet. Maktforskyvningen bidrar til et perspektivskifte hos henholdsvis deltagerne, direktøren, og tilskuerne.

Et samarbeid mellom direktør og deltageren oppstår i det de samarbeider med å opprettholde fiksjonen. Dette medfører at direktøren og deltageren blir sammensvorne i situasjonen. I forlengelse av det særlige spillrommet som åpner opp for perspektivskiftet, lider improvisasjonen samtidig under de signaler omverdenen ustanselig sender. Signaler som kan påvirke deltagerne enten de befinner seg på et fiktivt eller et reelt plan. I denne situasjonen er det uniformer, nøkler, alarmer, låste dører, rommet og selve situasjonen. De ulike signalene påvirker ikke bare situasjonen, men hele TBM sin praksis, og det kan være vanskelig å abstrahere fra dem. I denne sammenheng klarer deltager M å abstrahere fra omgivelsene, i motsetning til deltager A i kasus 1.

Det vises i kasus 3 at deltager M håndter situasjonen i rollen som har innflytelse på situasjonen, nemlig maktforskyvningen. Deltager M håndterer for øvrig uttrykksmidlene som er til rådighet i improvisasjonen, og håndterer gjenetableringen av rollene uten ytterlige problemer. Rammesettingen fungerer på tross av at den ytterlige kompleks enn i kasus 1. For øvrig arbeider deltagerne godt med improvisasjonen; de gir tilskuerne den angitte fremtiden og tilskuernes tilbud, tar sjanser og tar vare på hverandre. Dette viser seg også i den grad deltagerne håndterer situasjonen, utfordrer hverandre, hjelper hverandre og fungerer i samspill.

I forbindelse med rolleforskyvningen og forestillingssituasjonen i kasus 3, skal det bemerkes at deltagerne trer inn i rolle i det de går på scenen og blir betraktet av noen andre. I parallell til Heathcote sitt framingsbegrep hvor deltagerne har en kollektiv rolle som har innflytelse på situasjonen, bidrar rammesettingen i denne situasjonen til at deltager M har den innflytelsesrike posisjonen. Rammesettingens potensial i forbindelse med rolleforskyvninger er knyttet til perspektivskiftet, den kollektive eller individuelle, innflytelsesrike rolle som bidrar til å endre situasjonen. I dette kasus eksempelet gir rammesettingen og fiksjonen deltagerne mulighet til å problematisere og kritisere autoriteten på en annethets måte. Det skal dog bemerkes at selv om maktforskyvningen tilsynelatende endres i fiksjonen, må den gjenetablers for opprettholdelse av kosmos. Videre innehar rammesettingen et potensial i spranget mellom hverdagslige og ikke-

hverdaglige situasjoner. I kasus 3 bidrar rammesettingen til et sprang mellom den hverdaglige og ikke-hverdaglig situasjon. Spranget kan også sees igjen i kasus 1 og 2, hvor deltagerne skifter mellom ulike roller. Rammen til kasus 3 utgjør en ikke-hverdaglig situasjon hvor fiksjonskontrakten er inngått på forhånd. Det er tre ulike univers på spill; et åpent, et antydnet og et strukturert univers. Det strukturerte univers er selve konferansen med et fastlagt program med fastlagte tidsrammer og rekkefølger (rom). Innholdet i de ulike delene er avtalt på forhånd (fabel), det være seg foredrag om fengselet eller teatersport underholdning fra TBM, og hvilke roller (figurer) som skal opptre er fastlagt. Det antydede univers er tilstede i den grad deltagerne og direktøren er klar over at en avbrytelse skal finne sted, men ikke vet hvordan. I selve improvisasjonsøvelsene deltagerne skal spille krever øvelsene antydninger fra tilskuerne, både når det gjelder hvor improvisasjonen skal finne sted og når det gjelder hvilken sjanger øvelsen skal spilles i. Det åpne univers er tilstede i den grad improvisasjonen innenfor rammen er fri, både når det gjelder håndteringen av avbrytelsen og når det gjelder interaksjonen mellom deltagerne og tilskuerne underveis i forløpet. Den overordnende rammesettingen, den teatrale situasjonen, gjør det mulig å hoppe fra det ene universet til det andre uten at det tilsynelatende forstyrrer for verken deltagerne eller tilskuerne.

Szatkowski skiller mellom teater for og teater med. Når det gjelder Johnstones improvisasjonsteater, viser det fra kasus 1 og 3 at tilskuerne er aktive i den grad de bidrar til å antyde hvilket improvisatorisk univers deltagerne skal tre inn i. Den aktive kommunikasjonen gjelder både i forestillingssituasjonen og i øvingslokalet. På den andre siden opphører den direkte innflytelsen på det som skal skje på scenen når improvisasjonen starter. Tilskuernes delaktighet blir redusert, noe som resulterer til at de blir passive iakttakere av improvisasjonen. I øvingslokalet rommer den dramatiske situasjonen deltagerne som både spiller og iakttar hverandre på samme tid. Samtidig er det en forskjell mellom hvem som spiller og hvem som ser på. I kasus 1 er det et tydelig skille mellom deltagerne som spiller og deltagerne som ser på. I kasus 3 er skillet enda tydeligere, da situasjonen er i en forestillingssituasjon. I kasus 2 er derimot alle deltagerne spillere og tilskuere på samme tid, hvor både tilskuerne og deltagerne bidrar til hva som skal skje på scenen ved det kollektive ansvaret og tilstedeværelsen. Teater med tilskuerne er dermed representert i de kollektive improvisasjonsøvelsene og forestillingssituasjonen, hvor teater for er representert både i øvingslokalet og i

forestillingssituasjonen. På samme tid som tilskuerne er aktive og passive, er tilstedeværelsen deres nødvendig så fremt den teatrale og den dramatiske situasjonen skal utspilles. Dermed befinner Johnstones teaterform seg i en mellomposisjon mellom teater for og teater med tilskuere.

5.5. Kaos bak murene – kosmos bak murene?

I dette avsnittet vil studien sette de øvrige kasusene i et større perspektiv som er knyttet til forestillingssituasjonen som sosial situasjon. Studien har valgt å se nærmere på forestillingen *Kaos Bak Murene* i korte trekk for å undersøke hva TBM bidrar med og hvilken funksjon TBM har i institusjonen. For å undersøke virkningsområdet til TBM, vil studien først ta et nærmere blikk på det tragiske ved institusjonen.

Spørsmålet er for så hvorvidt hvilken funksjon TBM har bak murene? Selve TBM sin framing eller utgangspunktet synes å være tragedien. Det tragiske synliggjøres ved forbryterens innsettelse i institusjonen, lidelseshistoriene forbryteren bærer med seg og forbryterens relative dårlige vekstbetingelser. Som Eric Bentley påpeker, er tragedien er knyttet til en holdning med to motvirkende sider:

”(...) the shudder itself, the tremor, the frenzy, the panic, the confusion, and, on the other hand, the acceptance of these, the feeling that one must prove equal to them, that one must not hope to escape them, that one's best hope is in the lack of such hope” (Bentley 1964: 283).

På den ene siden råder panikken, frustrasjonen og raseriet ved innsettelsen i institusjonen og fratakelse av friheten, men på den andre siden må forbryteren akseptere følelsene dette medbringer, innse at en ikke kan rømme fra situasjonen, og hvor forbryterens håp ligger i mangelen på sådan. Samtidig oppfordrer Bentley til ”(...) accept the obstacles life places in your way, and confront them!” (op.cit.: 301). For at TBM skal fungere i denne tragedien, må livets hindre aksepteres. I følge Nietzsche må mennesket oppdage både helten og narren om mennesket skal kunne glede seg over sin dårskap for å kunne glede seg over sin visdom (Nietzsche 2008: 174). TBM og dets deltagere må dermed aktivt arbeide med å finne både helten og narren samtidig som det tragiske skal aksepteres og konfronteres. For å kunne erkjenne den intelligente og den dumme i oss, må mennesket beskyttes av narrekappen. Vi behøver nemlig alle

overmodige, dansende, svevende, spottende, barnlige og salige kunster for ikke å tape idealet (op.cit.: 174). Narrekappen frigjør iboende energier, og letter det tragiske mennesket. Narren fremstår for øvrig som en av figurene som

(...) befinner sig i overgang fra et sted til et andet. De er ofte karakteriseret ved en form for galskap, ved magiske eller overnaturlige evner, som gjør dem aktive og handlekraftige i forvandlingsprosessen. De er i pagt med naturen og kan forvandle sig fra synlig til usynlig, fra mand til kvinne, de har magt over mørke, liv og død i kraft af teknik eller mental styrke (Exe Christoffersen 1997: 203).

På den måten blir narren beskyttende på samme tid som den muliggjør forskyvningen fra virkelighet til fiksjon i likhet med framing. Samtidig er narrens galskap paradoksal, da den på ene siden er demonisk og påtar seg andres ulykker, og på den andre siden hellig, og fungerer som en kollektiv beskyttelse og som sikkerhet mot ulykken (Nygaard 1995: 126-127). Narrens handlinger blir dermed frigjort, og narren kan rette sin komikk og spott fra det opprinnelige mot det etablerte (op.cit.: 130). Forbryterens handlinger har allerede blitt dømt og forbryteren soner sin straff. Gjennom narrens beskyttelse frigjøres forbryterens handlinger og det tragiske kan vendes til noe positivt. Narren i dagens samfunn kan sees igjen som standup-komikere, revyartister og programledere. Narrekappen fungerer beskyttende i den grad den moderne narren retter sin spott og spe mot et bestemt samfunnslag eller et politisk parti gjennom et medium.

TBM kan gjennom framing virke beskyttende for sine deltagere, samtidig med at den skarpe tunge kan rettes mot institusjonens system, autoritet og maktrelasjoner. TBM kan som den moderne narr peke på alt og si hva det mener uten at det får alvorlige konsekvenser som i den hverdagslige situasjonen. Anvendt drama som kunstmedium, blir dermed en mulighetsbetingelse for at den ikke-hverdagslige situasjon skal finne sted, og for at den moderne narr skal kunne være en del av den totale institusjon. Når det gjelder narrens humor, må narren kunne akseptere sin tragiske tilværelse og le av seg selv, før narren kan gjøre narr av institusjonen. Som en innsatt uttalte i forbindelse med revyen *Kaos bak murene*: ”Vi har prøvd ikke å drite betjentene mer ut enn vi driter ut oss selv” (Hatland 2007:20).

Kasus 4

Med utgangspunkt i deltageres opplevelser av livet bak murene, ble revyen *Kaos bak murene* til gjennom devising og improvisasjon. Det lå ikke et manuskript for forestillingen, noe som medførte at det var rom for improvisasjon under selve fremsyningen. Revyen åpnet med en av deltagerne som konferansier som ønsket tilskuerne velkommen og ba tilskuerne ta godt i mot dem. Av numrene som ble vist, var det blant annet et nummer som tok for seg lappesystemet,⁵³ hvor roller som innsatt, nyutdannet fengselsbetjent, prest og lege ble trukket inn i lappekaoset. Et annet nummer ble sentrert rundt urinprøver, hvor utspekulerte betjenter og innsattes problem med å avlegge urinprøver foran andre fikk stå sin prøve. I øvrig var det en deltager som rappet to selvskevne tekster og to deltagere som holdt standup, henholdsvis knyttet til gatemote, besøksrommet i fengselet og første møtet med svigerforeldrene. Et nummer handlet om en innsatt som prøvde å få kjæresten til å smugle inn narkotika, hvor diverse koder for narkotika ble misforstått. Følgelig kom det påfølgende kroppsvisitasjon etter besøket, hvor diverse gjenstander ble funnet. Nummeret ble etterfulgt av en bildefremvisning om deltageres drømmer for fremtiden, og hockeyakademiets opplæring i å gå ned i hockey. Påfølgende nummer tok for seg forskning på innsattes treningsvaner, mens replikken; ”Visste du at fengselet er formet som et hjerte?” avsluttet revyen.

Forestillingen bygger på faktiske og tragiske forhold som belyses gjennom ulike institusjonelle aspekt ved revyen: Menneskets inntreden i institusjonen, relasjonene mellom innsatt og ansatt, innsattes drømmer og visjoner for fremtiden, og innsattes mulighet til å uttrykke seg fritt. Denne form for opplysning av institusjonens ulike aspekter kan bidra til dannelsesprosess blant tilskuerne. Vel og merke i den grad *Kaos Bak Murene* kan sees som tragikomisk. I følge Bentley er tragikomedien beskyttet av virkelighetens nøyaktighet hvor den nedre virkelighet er virkelig (Bentley 1964: 342). Forestillingens utgangspunkt er deltageres opplevelser av institusjonen, noe som bidrar til at forestillingens nedre virkelighet er virkelig. Tragikomedien har sitt utgangspunkt i komedien og dets begrensning av brutaliteten, hvor tragikomedien snarere øker brutaliteten og påpeker at brutaliteten ikke kan overstiges eller helbredes da den er naturlig og menneskelig (op.cit.: 342). På samme måte fremstår brutaliteten og det tragiske i revyen i form av menneskelige nedverdigelser; nedverdigelser som urinprøver, kroppsvisitasjoner og frihetsberøvelse. Det er ikke dermed sagt at det er naturlig eller menneskelig, snarere tvert i mot, men gjennom det komiske aspektet blir institusjonen utpekt og gjort tragikomisk i dens brutalitet. Et siste tragikomisk poeng er

⁵³ Lappesystemet er et system hvor innsatte må skrive en lapp når de ønsker å kommunisere med ulike avdelinger i institusjonen, det være seg helseavdelingen, fritidsavdelingen, første betjenter, kontaktbetjenter o.s.v.

livssynet hvor livet er et bredrageri og spørsmålet er å håpe eller ikke håpe, tro eller fortvile (op.cit.: 352). Nietzsches tragiske livssyn understreker at å si ja til lidelsen er å si ja til livet hvor den dionysiske rustilstand oppstår og hvor alle uttrykksmidler blir brukt på en gang. Forestillingens utgangspunkt og omdreiningspunkt er det tragiske livssynet, hvorigjennom aksepten av dette gjør at det blir mulig å uttrykkes gjennom revysjangerens satire.

Rammesettingen bidrar til avlastning av press på subjektet i forestillingssituasjonen. Forestillingens rammesetting gir deltagerne mulighet til å utforske institusjonens roller, endre perspektiver og bidra til å skape nye relasjoner. På samme tid er det tenkelig at forestillingssituasjonen legger et ytterlig press på subjektet med tanke på prestering, redselen for å feile og tilskuernes tilstedeværelse. Ved at forestillingen er bygget opp på improvisasjon og deltagerens egne hendelser, bidrar dette til at innholdet i forestillingen ligger kroppslig og naturlig forankret hos deltagerne. Improvisasjonen gir også rom for endringer og tilføyelser underveis i forestillingen, noe som bidrar til å lette redselen for å feile. Når det gjelder tilskueraspektet, er deltagerne allerede vant til å improvisere sammen i henholdsvis mindre grupper foran de øvrige deltagerne, og i felles improvisasjoner som i kasus 1 og 2. Deltagerens handlinger og atferd på scenen er gjennom deres roller rammesatt, jf. framing, og deltagerens handlinger vedheftes ikke deres personlighet, noe som igjen bidrar til avlastning av subjektet. Deltagerne har for øvrig selv valgt at forestillingen skulle lages, og vært medbestemmende i prosessen. Dermed er eierskapet synlig på flere plan.

Forestillingssituasjonen bidrar til at deltagerne og pårørende får tilbringe tid sammen utenfor besøksrommet. Denne situasjonen bidrar til at deltagerne får mulighet til å vise seg frem fra en annen side. Dette kan bidra til å bryte ned eventuelle fordommer øvrige besøkende har om forbryteren uten at forbryteren skal romantiseres. På tross av de positive og idealistiske aspektene ved forestillingssituasjonen, fremtrer det på samme tid risikoelementer knyttet til forestillingssituasjonen. De hverdagslige roller tilsidesettes, noe som medfører gjenetableringer av rollene. Det ikke-hverdagslige krever sin plass i institusjonen, og skaper dermed et forventningsbrudd. Deltagerne eksponeres for ulike tilskuergrupper, og institusjonens kollektive minne gir gjenklang etter forestillingen. Gjenklangen bidrar til å påminne deltagerne enten de gode eller de dårlige rollene.

Tilskuerne inndeles i fire grupper som medtenkes i forestillingen: Ansatte, innsatte, pårørende og inviterte gjester utenfra.⁵⁴ Inndelingen gjenkjennes i Goffmans institusjonelle seremonier, hvor innsatte, ansatte og besøkende opprettholder et forskjønnnet glansbilde av institusjonen. Forestillingen må romme de fire tilskuertypene hvor enkelte aspekter når alle tilskuerne og hvor enkelte aspekter kun når utvalgte tilskuere. Antakelig vil ikke tilskuerne utenfra oppfatte at bøtter, joggesko, pepper og frimerker er andre ord for narkotika. Aspektet ved at fengselsbetjentene er tynget av de norske lover, oppfattes høyst sannsynlig i de fire tilskuerne. Fremstillingen av deltagerens drømmer og håp om fremtiden, kan oppfattes på ulike måter i forhold til de ulike tilskuergruppene. Enkelte elementer vil for øvrig bidra til at innsatte og ansatte fremstår som et sosialt fellesskap. Dette var synlig i kasus 3, hvor direktøren og deltager M fremstod som et lag ovenfor tilskuerne.

Det sosiale fellesskapet mellom innsatte og ansatte i forestillingssituasjonen er konstruert og inneholder konsensus på samme måte som de besøkendes tiltreden i institusjonen. Den daglige distansen minsker mellom ansatte og innsatte. I forlengelse av forestillingssituasjonen og nedbrytingen av de sosiale rollene, skal det nevnes at under en teatersportkonkurranse med et lag utenfra, ble et dommerpanel sammensatt av underdirektør, fritidsleder, en kvinnelig og en mannlig innsatt. Rammesettingen bidro dermed til at de fire dommerne var likestilt og hadde like stor påvirkning på situasjonen. Tilskuerne var innsatte og ansatte fra ulike avdelinger. I forlengelse av kasus 4 bidrar forestillingssituasjonen til å skape et øyeblikks harmoni i institusjonen i kraft av en felles opplevelse. Opplevelsen skaper et fellesskap fremfor et motsetningsforhold, hvor ytrings- og handlingsfriheten får utspill i kraft av narren, rammesettingen og det tragikomiske. På andre siden blir der skapt kaos ved kosmos opphørsel, da rollene må gjenetableres for å opprettholde institusjonens orden.

⁵⁴ Teaterinstruktør Eugenio Barba inntenker fire ulike tilskuere i sine forestillinger, henholdsvis barnet som oppfatter handlingen bokstavelig, tilskueren som tror han ikke forstår, instruktørens alter ego og tilskueren som der igjennom forestillingen. Se Barba (1989) s. 207.

5.5.1. Den innsatte om å spille teater bak murene

I og med at TBM opererer innenfor rammene av en institusjon som erstatter den virkelige verden med en erstatningsverden, som straffer med den ene hånden og bygger opp med den andre, er det hensiktsmessig å ta et sprang til den innsatte. For å undersøke dette nærmere vil studien innhente uttalelser fra deltagerne gjort i forbindelse med forestillingen *Kaos Bak Murene*. Hva oppnår deltagerne ved å spille teater bak murene? En innsatt uttalte at ”det er en rus å stå på scenen” (Evensen 2007: 2). Rusen har paralleller til Nietzsche og den dionysiske rusen i det flere uttryksmåter blir benyttet samtidig. Den innsatte bruker sin kropp, sin stemme, sin intelligens og sine følelser på scenen. Innsatte er i forlengelse av Nietzsche mennesker som aksepterer det tragiske, overskrider grenser og finner sin egen art og mulighet for utfoldelse. ”De fleste her inne tør ikke å gjøre noe sånt. Samtidig vet de innerst inne at det krever sin mann å være med” (Evensen 2007: 3). ”Vi tør å drite oss ut” (ibid.). Å by på seg selv og gjøre seg selv til latter for institusjonen, krever selvtillit og mot hos deltagerne. Deltagerne viser gjennom deres uttalelser at de har mot til å eksponere seg selv for institusjonen.

Angående det tragikomiske aspektet, påpeker en innsatt at ”det er vår mulighet til å spøke med betjentene og tilværelsen vår uten at det får konsekvenser for oss” (Nielsen 2008a: 48). Bevisstheten knyttet til dobbeltblikket hos deltagerne, viser at deltagerne håndterer kompleksiteten ved dette aspektet. Rammesettingen avlaster samtidig som det utfordrer deltageren i forestillingssituasjonen. ”Det at vi utfordrer oss selv og står foran et publikum på denne måten gjør at vi øver oss på livet utenfor” (Nielsen 2008a: 47). Denne formen for frivillig risikotakning har et potensial den innsatte kan dra nytte av som ledd i dannelsesprosessen. Deltageren selv påpeker dette. Samtidig får den innsatte lov til å være seg selv i stedet for den identiteten deltageren delvis får og delvis konstruerer ved innsettelse i institusjonen. ”Det er utrolig kjekt å bare kunne være seg selv og ha det moro sammen med andre uten at jeg blir konstant minnet på at jeg er bak murene” (ibid.). Deltageren påpeker betydningen av å være seg selv og henholdsvis oppheve murene i den grad det kan la seg gjøre. Dette bidrar for øvrig til håndtering av kjedsomheten, noe som blir uttalt av flere deltagere: ”Å være med i dette stykket har hjulpet oss å få tankene over på noe annet” (Hatland 2007: 20). ”Det øker selvfølelsen”(ibid.). I forbindelse med håndteringen av den tapte tiden og de eksistensialistiske utfordringene den innsatte møter i den totale institusjon, uttaler en

innsatt at ”det har vært tungt å gå til øving mange ganger. Vi sliter ofte med tunge tanker alene på cellen. Men når du kommer på plass, så er det ren medisin” (Evensen 2007: 2). En annen deltager uttaler at ”det er utrolig godt å komme ut av cellen min for å være sammen med andre. Til tider blir en veldig ensom (...). Her [i teatergruppen] får du et fellesskap sammen med andre” (Nielsen 2008a: 48). I forlengelse av livet bak murene, påpeker en innsatt at ”det er folk her som sliter med sosial angst og det krever litt jobb å stå på en scene da” (Nielsen 2008a: 47-48). Deltagerne påpeker et endringspotensial i den grad enkelte har gått fra å slite med sosial angst til å stå på en scene. I forlengelse av endringspotensialet gjelder ikke dette bare den innsatte. ”(...) både de ansatte og de andre innsatte ser annerledes på meg nå. Jeg har fått respekt fordi jeg er med i teatergruppen” (Evensen 2007: 3).

Deltagernes uttalelser tyder på at de får utbytte av å delta i TBM. Dette gjelder både på et individuelt, sosialt og institusjonelt plan. På det individuelle planet uttaler deltagerne verdier som mot, økt selvfølelse, utfordring, få tankene over på noe annet, endring, være seg selv og respekt fra andre. På et sosialt plan uttaler deltagerne fellesskap, solidaritet, ha det moro sammen, status ved å være med i teatergruppen og gruppetilhørighet. På det institusjonelle planet gir TBM deltagerne mulighet til å gjøre narr av institusjonen uten at det får konsekvenser for deltagerne, og at de oppnår respekt fra innsatte og ansatte. Samlet sett tegner dette et bilde over den innsattes opplevelse av å spille teater bak murene, vel og merke knyttet til forestillingssituasjonen. Det skal også bemerkes at en av deltagerne påpekte at det til tider var hardt å komme seg på øving, mens en annen påpekte at det krever mot å stå på en scene. Dette bidrar til å nyansere bildet av TBM sin praksis ut fra deltagernes uttalelser.

5.6. Improvisasjon som egnet dannelsesideal?

Dette avsnittet vil drøfte improvisasjon som egnet dannelsesideal ut fra de tre dannelsesidealer studien har fremskrevet som gjeldende for improvisasjon. Disse er henholdsvis det romantiske, det opplysningsfilosofiske og det dionysiske dannelsesideal. Avslutningsvis vil studien drøfte hvordan improvisasjon kan fungere som metodikk i fengselskonteksten.

Det romantiske dannelsesideal er synlig i samtlige kasuser, da deltagerne frie utfoldelse finner sted under gitte rammer. Rammene bidrar til at deltagerne ikke ansvarliggjøres for deres handlinger og muligheten til å overskride grenser finner sted. I kasus 1 fungerer dog ikke dette idealet optimalt med tanke på deltager A sitt fiksjonsbrudd. Situasjonen har gjenklang i henholdsvis Johnstones paradoksale dannelsesstrategi og i Rousseaus erfaringsbaserte dannelse. Kroppen er stedet hvor erfaringen erfares fra. I kasusene er kroppene vendt mot situasjonene med en tilstedeværelse, åpenhet og konsentrasjon. Det er ikke bare det fysiske uttrykket deltagerne blir aktivisert gjennom, men også det kognitive, affektive, estetiske og sosiale. Stimuleringen på de ulike nivå bidrar til at det erfaringsbaserte dannelsesidealet gjelder både kroppen og intellektet. Dette kan sees igjen i kasus 3 og 4, hvor deltagerne på bakgrunn av tidligere erfaringer i øvingslokalet kan håndtere situasjonen og improvisere foran tilskuere. Den frie utfoldelsen er begrenset innenfor gitte rammer. I kasus 2 fungerer rammen hvor deltagerne klarer å opprettholde den kollektive improvisasjonen. Ved at deltagerne får mulighet til å velge hvilke rolle de vil spille, bidrar dette til vekst da deltagerne tar utgangspunkt i seg selv.

Det opplysningsfilosofiske dannelsesidealet synliggjøres i samtlige kasus. I kasus 1 forekommer opplysning når dramapedagogen belyser situasjonen ut fra perspektivet om den estetiske fordobling. For øvrig ligger det et opplysningsfilosofisk perspektiv bak øvelsen. Dette gjelder i den grad deltagerne er blitt bevisste på hvordan øvelsen fungerer, hvem som gjør hva og hvilke regler som ligger til grunn for å improvisere. I kasus 2 forekommer opplysningen i kraft av rammen som settes opp for deltagerne utfoldelse. Rammesettingen bidrar til at deltagerne får mulighet til å kritisere og problematisere autoriteten på en annethets måte, noe som krever en form for opplysning. Når det gjelder selve forestillingssituasjonen i kasus 3 og 4, har studien sett at det finnes en form for opplysning, eller snarere en form for belysning, av TBM og institusjonen. Dette bidrar til å igangsette en undringsprosess hos tilskuerne som igjen kan medføre til en dannelsesprosess. TBM sin praksis opererer som ikke-hverdagslig atferd i institusjonen, og finner sted på grunn av fiksjonen og rammen for fiksjonen. Gjennom opplysning knyttet til rammen og narren, frigjøres deltagerne fra sine handlinger. Dette inneholder dog ulike aspekter for risiko.

Når det gjelder flow og den dionysiske rus som dannelsesideal, beskriver kasus 2 en fornemmelse for flow. Deltagerne går inn og ut av roller, samtidig som de håndterer å spille og være tilskuere for hverandre. Kasus 3 bidrar også til en flowfornemmelse, da deltagerne håndterer situasjonen og improviserer seg frem til et resultat på tross av omgivelsene. Det er tenkelig at improvisasjonen mellom direktøren og deltager M har bidratt til en økt opplevelse av flow. Den dionysiske rusen trer frem i form av forestillingssituasjonen i kasus 4, hvor ulike uttrykksformer er på spill. Den dionysiske rusen som deltagerne sitter igjen med etter forestillingen, er for øvrig et resultat av flow. Forestillingens utgangspunkt i deltagerens opplevelser, bidrar til at flowet opprettholdes i den grad materialet er gjenkjennelig og kommer fra deltagerne selv.

Kasusene viser at improvisasjonen befinner seg på et romantisk, opplysnings og et flow nivå, men også på et individuelt, sosialt, estetisk og kulturelt nivå. På det individuelle nivå lærer den innsatte blant annet å håndtere kompleksiteten, den estetiske refleksjonen, kroppslig erfaring, det å være kreativ og spontan. På det sosiale plan beskrives håndteringen av å være i en gruppe, se seg selv gjennom andre, bevissthet knyttet til ramme. På det estetiske nivå demonstreres improvisasjon, tragikomedie, den estetiske fordobling, roller, forestillingssituasjonen, og synliggjøringen av det usynlige hentet i deltagerens erfaringer. På det kulturelle nivå innskriver TBM sin praksis seg i kriminalomsorgens kulturtilbud, Stortingets kultursatsning, institusjonens produksjon og anvendt drama.

Det fremgår ikke av studien hvordan prosessen er tilrettelagt med tanke på utvikling blant deltagerne. Det forekommer en form for progresjon hos deltagerne med tanke på utvalget av øvelser, henholdsvis nonverbale, fysiske og verbale øvelser, kompleksitetshåndtering, arbeid knyttet mot deltagerens bevissthet til den estetiske fordobling, voksende tillit og gruppedynamikk, og håndtering av ulike rammesettinger.

Hvordan fungerer improvisasjonen som dannelsesideal i TBM sin praksis? I forlengelse av Qvortrup, er det mulig å påpeke at det må forekomme en vekselvirkning mellom blomstens næring og karetts påfyll for å improvisere. I kraft av å kvalifisere deltagerne til å improvisere, må et vekstgrunnlag tilrettelegges. Når grunnlaget er lagt, blir deltagerens kar fylt på i den grad dramapedagogen stiller en øvelse. Erfaringen bidrar til at kompetansen finner sted. Når deltagerne har oppnådd kompetanse, trengs det mer

påfyll for å håndtere de ulike øvelsene i form av metoder, spillregler og rammer. Deltagerne må erfare øvelsene før de oppnår en form for kvalifikasjon. Når deltagerne har oppnådd kompetanse og kvalifikasjon, er det opp til deltagerne selv å bruke de redskapene de har fått og uttrykke seg kreativt. Karet er tilsynelatende fylt opp av redskaper, og forlates til fordel for næring av blomsten. For at blomsten skal slå ut i full blomst, vektlegges samspillet mellom dramapedagogen og deltagerne i den grad dramapedagogen må bidra til ytterligere vekst gjennom tilføring av næring. Tilførselen av næring skjer på ulike måter, henholdsvis ved å inspirere, utfordre, presse, motivere og stille krav for at deltagerne skal utvikle seg. Får deltagerne rett tilførsel av næring, resulterer dette henholdsvis til kreativitet og siden kultur. Improvisasjonsmetodikken kan dermed sees som prosessen fra frø til blomst, hvor frøet innehar de naturlige forutsetningene for å bli en blomst, men må følges vitenskapelig opp med passende mengde påfyll for å kunne spire. Når spiren er blitt stor nok til å plantes ut i en åker, er det regnet, solen, månen, skyene og himmelen som bidrar til at spiren florerer. Når så blomsten er sprunget ut, kan den settes inn i en større sammenheng hva der angår art og flora.

I et overordnet perspektiv fremgår det av kasusene, på tross av sin forskjellighet, at det forekommer en form for progresjon hos deltagerne. Gjennom deres erfaringer, henholdsvis på det sosiale, estetiske, affektive, kognitive og fysiske nivå, utvikler deltagerne seg til å håndtere improvisasjonens kompleksitet og anvendt drama. Når det gjelder dannelsesidealene, ser det ut til at det ene avhenger av det andre. Uten opplysning i kraft av rammesetting, spillregler og bevissthet knyttet til den estetiske fordobling, forekommer verken kreativitet, spontanitet eller frihet. Kombinasjonen av å gi forbryteren vekst og fylle på med viten, vekselvirkningen mellom frihet og grensesetting, og fornemmelsen av flow, blir dermed det optimale og et ideal med tanke på arbeidet til TBM.

5.7. Mellomregning

Spillreglene og mulighetsbetingelsene for improvisasjon i tråd med Johnstone, er at deltagerne skal akseptere medspillernes tilbud, gjøre partneren(e) god(e) og risikere. I forhold til forbryteren er det godt tenkelig at flere av disse aspektene er vanskelige å håndtere. Som vist i kasus 1, klarer ikke deltager A å gi slipp på seg selv eller sine

forsvarsmekanikker, akseptere medspillerens tilbud, lære gjennom å feile, gi seg hen til dramapedagogen. Disse aspektene inneholder ulike læringspotensialer, både når det gjelder å iakttas seg selv, erfare gjennom å feile, opplevelsen i fiksjon og av fiksjonen, være en del av en gruppe, samhandle i improvisasjonen o.s.v. Om man betrakter forbryteren som uhemmet og vill, er det vanskelig å håndtere de gitte reglene og rammene for improvisasjonen. Forbryteren vil ha vanskeligheter med å styre sin impulsivitet, noe som resulterer i det negative utfallet av improvisasjonen. Om man betrakter forbryterens muligheter til nettopp å overskride disse reglene, gis deltagerne et potensiale til spontan utfoldelse. Anvendt drama skal være med til å utvikle mennesker som både skal fungere i den gitte virkeligheten, og som skal kunne endre denne virkeligheten. Dermed kan et mål for improvisasjonen være å kvalifisere forbryteren til å fungere i livet utenfor institusjonen og bidra til kvalifikasjoner forbryteren kan bruke til endring i kraft av seg selv. Gjennom den dramatiske fiksjonen, improvisasjonen, vil deltagerne få mulighet til å prøve ut andre måter å håndtere, handle og reagere i lignende situasjoner.

Studien har tidligere vært inne på forbryterens vekstbetingelser og Johnstones vekselvirkning mellom det romantiske og opplysningsorienterte dannelsesideal. Som det fremgår av kasesene, fungerer improvisasjonen som erfaringsmetodikk hvor deltagerne lærer gjennom å spille og iakttas hverandres suksesser og mislykkede forsøk. For øvrig fremkommer det av kaseanalysene at de ulike improvisasjonssituasjonene bidrar til vekst hos deltagerne. På bakgrunn av kvalifikasjon, kompetanse og erfaring fra øvelsene får kreativiteten utløp. Det blir dermed avgjørende for at deltagerne skal kunne håndtere den estetiske fordobling og forestillingssituasjonen at vekstbetingelsene er tilrettelagt. Dramapedagogen må ivareta deltagerne, romme ulikhetene, være bevisst på rammesettingen, kunne veksle mellom å vite når blomsten må vannes og karet fylles på, samt ha en fornemmelse av flow, om improvisasjonen som dannelsesideal skal fungere i denne kontekst. På den måten kan improvisasjonsteater fungere som dannelse for forbryteren i institusjonen.

6. Teater Bak Murene - det uferdige

6.1. Inngang

Studien har på dette tidspunkt redegjort for kompleksiteten som ligger til grunn for anvendt dramas inntreden i institusjonen og undersøkt hvilke dannelsesidealer som ligger til grunn for TBM sin praksis. Gjennom et utvalg av kasus og analyser, har studien demonstrert at improvisasjonsteater kan fungere som dannelse av forbryteren i institusjonen. Studien vil på bakgrunn av dette drøfte hvorvidt TBM skal være blott til lyst eller dannelse, hvilket dannelsesideal som er gjeldende for TBM sin praksis og hvorvidt TBM skal være prosess eller produktorientert.

6.2. Blott til lyst eller dannelse?

Studien vil i dette avsnittet gå pragmatisk til verks og trekke frem ulike dannelsesidealer og hvilke eksistensialistiske utfordringer som fremskrives i studien. Studiens undersøkelser viser at den totale institusjon tilbyr et dannelsesideal i form av en erstatningspedagogikk. Det den innsatte går glipp av på utsiden skal erstattes i form av arbeidsoppgaver, fritidstilbud og arrangementer. Enkelte erstatninger skal den innsatte selv fortjene gjennom privilegiesystemet. Et alternativ til erstatningsidealet er det sosiale dannelsesidealet. Kriminalitet betraktes som lært atferd, og rehabilitering oppfattes som kompensasjon for mangel på sosialisering. Den totale institusjon rommer for øvrig et eksistensialistisk dannelsesideal, hvor kjedsomheten skal bearbeides av opplevelser. I forhold til forbryteren ligger det et overskridende dannelsesideal hvor den innsatte vurderes å ha et potensial for kunstnerisk utfoldelse. Kriminalomsorgen vil støtte både forbryteren, institusjonen og rehabiliteringen, og baserer seg dermed på et dualistisk dannelsesideal som straffer med den ene hånden og bygger opp med den andre. Det hyperkomplekse samfunnet fordrer et dannelsesideal som håndterer kompleksiteten i tilværelsen. Et hyperkomplekst dannelsesideal omfavner metadiskurser og iakttar seg selv, de andre og selve iakttakelsen. Dette dannelsesidealet tar utgangspunkt i et sosialkonstruktivistisk dannelsesideal. Når det gjelder det estetiske dannelsesidealet som kompleksitetshåndtering, fremskrives tre dannelsesidealer; (1) et annethetens dannelsesideal, (2) et dannelsesideal basert på drama for forståelse, (3) og et dannelsesideal med utgangspunkt i å lære av å lære å lage teater. Et tradisjonsbevisst

dannelsesideal åpner opp for det romantiske og opplysningsfilosofiske dannelsesideal. Idealene tar utgangspunkt i både det skapende og det lærende individ. I forlengelse av dette fremskrives et improvisatorisk dannelsesideal ut fra det spontane mennesket. Det spontane dannelsesidealet finner gjenklang i det dionysiske dannelsesidealet. Improvisasjonens dannelsesideal bygger således på det romantiske, det opplysningsfilosofiske og det dionysiske dannelsesideal.

På bakgrunn av de ulike dannelsesidealene deltagerne i TBM er omgitt av, og de øvrige idealene som ikke har fått plass i denne studien, vil studien i kraft av inndragelsen av det springende mennesketsom dannelsesideal, argumentere for dette dannelsesidealet.⁵⁵ Det springende mennesket som dannelsesideal har bakgrunn hos Niels Lehmann. Lehmann argumenterer for at fremfor å bygge broer mellom de ulike dannelsesidealene, skal vi lære å akseptere de ulike livsperspektiver på deres egne premisser og lære oss å springe i mellom dem (Lehmann 2002: 257). Det springende mennesket fungerer også som et ideal i det hyperkomplekse samfunn. Ved å iaktta fra flere posisjoner og springe mellom dem, kan dette bidra til å administrere det hyperkomplekse. Det springende mennesket som dannelsesideal rommer dermed samtlige dannelsesidealer og iaktakelsesposisjoner. Ved å springe mellom de ulike perspektivene, er det mulig for deltagerne å ta med seg del-meninger. Dette bidrar til mening som slukker henholdsvis meningstørsten og kjedsomheten. Det springende mennesket har for øvrig paralleller til forbryterens grenseoverskridelser og det spontane mennesket i den grad forbryteren overskrider gjeldende grenser og det spontane mennesket springer mellom ulike univers. Hvordan er det springende mennesket som dannelsesideal synlig i TBM?

Gjennom kasantalysene har studien sett at det ligger et potensial for institusjonen med tanke på perspektivskiftet. Et slikt skifte muliggjør at deltagerne får mulighet til å oppleve perspektivskifter i fiksjonen. Deltagerne overskrider grenser, søker etter livsmening og iakttar ulike perspektiver. Det springende mennesket er for så vidt synlig i TBM sin praksis i den grad det håndterer kompleksiteten, klarer å skape et sosialt læringsrom i institusjonen hvor det betrakter ulike perspektiver. Det springende mennesket som dannelsesideal medfører samtidig en avlysning av dramapedagogiske

⁵⁵ Det springende mennesket er et dansk begrep som på norsk oversettes til det løpende, bevegende eller dansende mennesket. Ingen av oversettelsene rommer det Lehmann hentyder i sin anvendelse av begrepet med tanke på vekselvirkningen mellom de ulike dannelsesidealene. Jeg velger derfor å beholde det danske uttrykket i resten av min tekst.

debatter knyttet til prosess/produkt, skole/fritid, kunst/pedagogikk, dannelse/opplevelse. Det springende mennesket som dannelsesideal medfører nemlig et både og. Deltagernes uttalelser tyder også på at der ligger et subjektivt, kollektivt og institusjonelt endringspotensial.

Studien har i dette avsnittet trukket frem ulike dannelsesidealer som studien har skrevet frem i sin undersøkelse. Idealet om det springende mennesket medfører at TBM kan både være blott til lyst samtidig som det innehar et dannelsesperspektiv. For å drøfte dette ytterligere, vil studien drøfte forholdet mellom prosess og produkt.

6.3. Prosess og produkt

Når det gjelder debatten mellom det estetiske og det pedagogiske som studien tidligere har vært inne på, forlater Astrid Gulddammer og Steen Sidenius debatten om hvorvidt dannelse handler om å fremkalle eller slutte til seg sannheter. Gulddammer og Sidenius spør også hvorvidt dannelse er den eneste måten vi kan vite hva som er der ute⁵⁶ (Gulddammer og Sidenius 2001). Gulddammer og Sidenius anvender Richard Rorty sitt *edification* begrep hvor opplæring skjer på betingelse av erfaringen (op.cit.: 56). Dermed ligger erfaringen til grunn for dannelse. Edification befinner seg som en mellomposisjon hvor den kreative prosess innehar et tosidig potensial: "On the one hand they could increase the receptivity of the participants and thereby strengthen their aesthetic sensibility. On the other hand the creative process could help to improve the students overall vitality" (op.cit.: 57). Ved å øke deltageres mottakelighet og styrke deres estetiske sans gjennom prosessen, bidrar dette til at deltagerne kan springe mellom de to potensialene. Gulddammer og Sidenius avslutter med å fremheve at anvendt drama er en aktivitet som har en eksperimenterende holdning til tradisjonen, erfaringen og tenkningen.

TBM sin praksis fungerer i tråd med Gulddammer og Sidenius oppfattelse av anvendt drama som eksperimenterende til tradisjonen. Parallellene er knyttet til dannelsesidealene som fremskrives i studien og i forlengelse med håndteringen av tradisjonen med improvisasjonen og det springende dannelsesidealet. Erfaringen ligger

⁵⁶ Platon påpeker at det kun er gjennom tenkning mennesket kan oppnå viten om idéverdenen, og ikke gjennom sansninger og antagelser, jf. hulelignelsen. Se Svendsen og Säätelä (2007) s.25-29.

for øvrig som en mulighetsbetingelse for at TBM skal finne sted, da erfaringen muliggjør både den kroppslige og den intellektuelle læringen. Opplæringen i TBM forholder seg dermed også til prosessen på den ene siden og produktet på den andre. Kasusstudien har vist at vekselvirkningen mellom prosess og produkt bidrar til ytterligere vekst, på samme måte som vekselvirkningen mellom å vanne blomsten og fylle karet.

Spørsmålet knyttet til TBM sin nytteverdi kunne innledningsvis i studien leses om Taylor og Rasmussens sin enighet knyttet til transformasjon som formålet med anvendt drama. Transformasjonen henspiller til Lars Løvlie sitt begrep om den estetiske erfaring; den estetiske erfaring skapes i erfaringsprosessen, og det estetiske moment rommer både prosess og produkt (Løvlie 1990: 2). Løvlies estetiske erfaring bidrar til forståelsen av erfaringen som skjer i anvendt drama rommet. Dog er vekstmetaforen forlatt i den transformative tankegangen til fordel for selvrealisering. Dette medfører at det komplekse forholdet mellom skaperen, verket og mottakeren er det som realiseres. Resultatet av denne selvrealiseringen blir et subjekt som er i stand til både oppleve og distansere seg fra opplevelsen, og som kan leve i samspillet mellom nærhet og distanse (op.cit.: 14). Om subjektet klarer å leve i dette samspillet mellom nærhet og distanse, stemmer det overens med det springende mennesket. Men når det gjelder selve transformasjonen, forstått som forvandling til noe annet, skaper det løfter om forandring av deltagerens perspektiv på samme tid som alvoret påpekes. Denne transformative tankegang møter motstand hos Nicholson, da hun ikke ser seg enig i at transformasjon er anvendt dramas formål (Nicholson 2005: 12). Snarere ser Nicholson transporterering som mål, transporterering forstått i den forstand at noe overføres til en annen side. Nicholson påpeker at transformasjonen påvirker en permanent forandring som for eksempel inngåelse av ekteskap. Transporteringen omhandler derimot at deltagerne blir tatt ett annet sted hen, og returnerer mer eller mindre til startstedet. Nicholson påpeker at flere transportereringer over tid kan oppnå permanent forandring (ibid.). Dette perspektivet bidrar for øvrig til å forstå Johnstones improvisasjonsstrategi ytterligere, da transporterering kan betraktes som formål for praksisen snarere enn transformasjon, men transformasjon finner sted i Boltons drama for læring.

Nicholson håndterer problemet knyttet anvendelse av transformasjonsbegrepet pragmatisk.

Although I recognise the power of theatre-making to touch people's lives, I remain rather uneasy about using the term 'transformation' to describe the process of change afforded by practising drama. This is partly because I feel uncomfortable about such grand claims for the effects and effectiveness of my work as a practitioner (ibid.).

De store kravene til effekt og virksomhet for anvendt drama, kan føre til belastning på både faget og dramapedagogen. Når det så gjelder TBM sin praksis, hvilke ambisjoner har dramapedagogen til TBM? Det ville vært naivt å tro at anvendt drama kan bidra til å endre forbrytere til ikke-forbrytere ved deltagelse i TBM. Studien støtter seg dermed til Nicholsons pragmatiske holdning. På samme tid kan anvendt drama sin inngang i institusjonen bidra til en langsiktig transporterung av verdier og holdninger hos deltagerne. Som studien har påpekt, ligger det et endringspotensial som igjen kan bidra til dannelsesprosessen; vel og merke ikke selv alene. Ved TBM sin strukturering av praksis og med sitt utgangspunkt i improvisasjonsteater snarere enn skuespillertrening og oppsetning av dramatikk, gir TBM avkall på noen aspekter ved anvendt drama. Dette medfører at det ikke ligger noen former for kvalifikasjoner eller kompetanser til grunn for deltagelse. TBM er åpen for dem som ønsker å delta og formålet er å skape et frirom hvor medlemmene er likeverdige. Dette valget medfører at TBM fungerer som et sosialt estetisk handlingsrom.

6.4. Det uferdige

Når det gjelder TBM forekommer det vanskeligheter knyttet opp til den kulturelle aksept av TBM autonomi. Som studien påpekte innledningsvis har ikke TBM fått tildelt en særlig plass i institusjonen, men snarere funnet veien inn i institusjonen. Den nye stortingsmeldingen påpeker at kultur skal være en del av tilbakeføringsverktøyene i kriminalomsorgen. Dette tyder på at det er endringer på vei, men TBM fremstår likevel som det uferdige. Det uferdige er et begrep hentet fra Mathiesens skrift *Det uferdige* (Mathiesen 1992). Her foreslår Mathiesen

(...) å skape et alternativ til det bestående som motsier det bestående samtidig som det konkurrerer med det, dvs. som negerer eller sier nei til og går på tvers av det bestående samtidig som det gjør menneskene nysgjerrige, pirrer dem, utfordrer dem til å bli med (Mathiesen 1992: 13).

Mathiesen påpeker at filosofien til det uferdige gjelder målene for bevegelsen, selve bevegelsen og organiseringen av bevegelsen, hvor alternativet ligger i prosessen og i overskridelsen til det nye før det nye er ferdig utformet (ibid.). Spørsmålet er dermed knyttet til hvordan igangsette og opprettholde alternativet det uferdige før en vet hva det uferdige er og skal bli. Det uferdige bygger på det gamle systemets premisser, men motsier systemet på ett eller flere punkter, noe som resulterer i at motsigelsen er et nødvendig element (op.cit.: 19). Mathiesen trekker frem kjærlighet som eksempel på et uferdig forhold; kjærligheten er grenseløs siden ingen vet hvor den fører hen eller hvor den vil stanse (op.cit.: 22). På denne bakgrunn kan TBM betraktes som uferdig. TBM har ikke sin særlige posisjon i institusjonen på tross av sin levedyktighet, og det er heller ikke økonomisk stabilisert. Øvingslokalet er på et annet territorium, og TBM motsier systemet på et eller flere punkt. Når det gjelder motsigelsen skal TBM fungere i et rom hvis formål er å straffe, føre kontroll og fremme sikkerhet. Motsetningsforholdet er det underordnede mål som er å tilrettelegge for forbryterens egeninnsats når det gjelder endring av sitt kriminelle handlingsmønster. Det er i det underordnede målet TBM innordnes i systemet og hvor det skal ha sitt virkeområde. Dette medfører at det underordnede målet aldri vil stå helt alene, da det er underordnet straffen. TBM motsier dermed systemet fordi straffen ikke er i fokus, men snarere det underordnede målet. Samtidig skaper den komplekse rammen ytterlige vanskeligheter. Dette gjelder gjennomføring av TBM da det inngår under institusjonens normer. Rekruttering av deltagere blir begrenset i den grad systemet skal bestemme over hvem som får være med eller ikke. Mangel på territorium og økonomi bidrar til at TBM ikke har et fast tilholdssted. Det forblir dermed fremmed i institusjonen. Fremmed eller ikke, så motsier TBM systemet i tilstrebingen etter å skape et frirom; et frirom for institusjonens dagligdagse virksomhet hvor rutinen brytes og erstattes med det ikke-hverdagslige. TBM fokuserer på det sosiale fellesskapet med vekt på innhold, hvor deltagerne aktiviseres fremfor å passifiseres. Motsigelsene blir i tråd med Mathiesen dermed en nødvendighet for at TBM skal fungere i systemet; en mulighetsbetingelse.

I forlengelse med drøftingen om det uferdige og TBM som motsigelse fremfor direkte tilpasset kriminalomsorgens mål, sikkerhet og kontroll, kan spørsmålet stilles om TBM skal være importmodell eller selvforsyningsmodell i institusjonen. Som nevnt tidligere innebærer importmodellen importering av kompetente ansatte fra ulike fagmiljø, det være seg undervisere, sykepleiere, prester og psykologer som yter sine tjenester for de

innsatte. Selvforsyningsmodellen innebærer derimot at institusjonens egne ansatte skal håndtere ulike aspekter med erstatningsverdenen og arbeide med importerte modeller. Ståle Olsen og Sturla Falck påpeker at programvirksomhetene i fengslene får et fortrinn fremfor undervisningen, da programvirksomheten kommer innenfra og får muligheten til fri utfoldelse i motsetning til importeringsmodellen (Olsen og Falck 2005: 229). Selvforsyningsmodellen gir de ansatte nye ferdigheter og muligheter til utvikling av sin kompetanse, og for innsatte gir det avbrudd i hverdagen. Faren med selvforsyningsmodellen er at den lukker institusjonen mer enn den åpner, og fører den tilbake til totaliteten fremfor å utvide horisonten. Hvilken modell er da ideell for TBM? Importmodellen tilfører i motsetning til selvforsyningsmodellen et friskt pust fra det øvrige samfunnet inn i den altomfattende institusjonen. Med seg fører den annetheten i den grad de ansatte ikke er fengselsbetjener. For at den friske pusten skal fungere, kreves det en form for rotering blant de importerte ansatte. Om importmodellen skal fungere i institusjonen, må den importerte tjenesten adapteres til omgivelsene. I TBM sitt tilfelle krever det et mestringsfokus fremfor et selektivt fokus, da deltagergruppen allerede er selektert bort fra samfunnet. Det krever også en omsorg fra dramapedagogen samtidig som dramapedagogen skal vise autoritet. Blomsten skal vannes samtidig som karet skal fylles. Dog går adaptasjonen kun en vei i den grad de importerte modellene må tilpasses institusjonen og ikke motsatt. Dette tilfører igjen vanskeligheter i motsetning til selvforsyningsmodellens nærmest frie utfoldelser. Til tross for importmodellens tilsynelatende svakheter, er det her endringspotensialet ligger. Om institusjonen er åpen for importmodellen og adapterer den snarere enn omvendt, vil det åpne opp flere muligheter for både de innsatte og ansatte. Importmodellen bidrar til opprettholdelse av kontakt med det øvrige samfunn. Samtidig reduserer modellen muligheten for at ansatte kan arbeide med andre interesseområder som for eksempel TBM. Så er spørsmålet hvorvidt det er innsattes eller ansattes behov som kommer i første rekke i kriminalomsorgen uten at studien skal komme nærmere inn på dette.

6.5. Mellomregning

Studiens intensjon med dette kapitlet var å drøfte hvorvidt TBM skal være blott til lyst eller dannelse, prosess eller produkt og hvilket dannelsesideal som er gjeldende for TBM sin praksis. Utover dette ble studiens tittel drøftet i lys av TBM som uferdig. Dette brakte frem spørsmål knyttet til hvilke ambisjoner dramapedagogen har til TBM og

hvilket formål anvendt drama har. Ut fra denne redegjørelsen foreslås det springende mennesket som dannelsesideal for TBM. Dette medfører at kompleksiteten i det hyperkomplekse samfunn kan håndteres, fordi iakttakelsesperspektivet vil kunne skifte alt etter hvilken posisjon deltageren ønsker å iakttå fra. Det springende mennesket som dannelsesideal har også paralleller til forbryteren i den grad forbryteren forstås som grensesprengende. Det springende mennesket rommer for øvrig improvisasjon som metode. Deltageren må være klar til å hoppe inn i situasjoner, bevege seg mellom ulike univers og ta utfordringer på lett fot. Det springende mennesket som dannelsesideal i TBM sin praksis vil også kunne bidra til den innsattes håndtering av eksistensielle problemer; det springende mennesket kan veksle mellom ulike opplevelser.

Når det gjelder debatten knyttet til prosess og produkt, bidrar edification begrepet til å romme både prosessen og produktet som TBM gjør. Ved å øke deltageres mottakelighet og styrke den estetiske sansen bidrar dette til at deltagerne kan bevege seg mellom de to potensialene. Anvendt drama sitt formål diskuteres ut fra henholdsvis transformasjon eller transport som ideal. TBM innskriver seg i transportidealet fremfor transformasjonsidealet, da anvendt drama ikke alene kan forandre kriminelle til ikke kriminelle. Denne tankegangen bidrar for øvrig at TBM skiller seg ut fra andre kunstpraksiser.

Når det gjelder studiens tittel som understreker det uferdige kan TBM sees som et kjærlighetsforhold mellom institusjonen og anvendt drama. Begge parter har tredd inn i et forhold som ingen vet hvor vil ende. TBM er uferdig i den grad det ikke har fått sin særlige posisjon i institusjonen, verken økonomisk eller i forhold til eget lokale i institusjonen. Dette medfører et motsigende forhold til institusjonen som igjen resulterer i en mulighetsbetingelse for TBM. I og med at TBM ikke har funnet sin plass i institusjonen, fremmes importmodellen som alternativ så fremt en gjensidig adaptasjon kan finne sted.

7. Et perspektiv til England

Studien vil i dette kapittelet perspektivere anvendt drama til den engelske tradisjonen for teater i fengsel. Studien vil se nærmere på organisasjonen Theater In Prisons and Probation Research and Development Center (TiPP) og Jodi Kanter sin improvisasjonspraksis.

Når det gjelder anvendt drama utover Norges fengselmurer, ligger England langt foran med tanke på både på det praktiske, organisatoriske og forskningsbaserte plan. Allerede i 1992 ble TiPP grunnlagt av Paul Heritage og James Thompson. Opprinnelig var TiPP en del av University of Manchester's Drama Department og ble selvstendig i 1996. Senteret tilbyr ulike prosjekter i form av teaterarbeid med domfelte, publisering av bøker og forskningsprosjekter. TiPP tilbyr ulike kurs og programmer til ulike virksomheter i fengselssystemet, hvor de arbeider endringsrettet.

TiPP work from the belief that theatre and related arts have the power to transform people's lives. We develop and implement participatory arts projects and undertake training for artists and for professionals working in the Criminal Justice System (TiPP sine hjemmesider).

TiPP arbeider dermed ut fra en verdi om transformasjon og endring av menneskers liv. I forlengelse av TiPPsenteret har det blitt publisert bøker og artikler om teater i fengsel i England. Thompson har blant annet utgitt *Prison Theatre: Perspectives and Practices* (Thompson 1998), *Drama Workshop for Anger Management and Offending Behaviour* (Thompson 1999) og "Critical Citizenship: Boal, Brazil and Theater in Prisons" (Thompson 2000). For øvrig har Michael Balfour utgitt *Theater and Prison – Theory and Practice* (Balfour 2004). Det finnes nok flere bøker på feltet som denne studien ikke har oppdaget. De ulike utgivelsene påpeker i forlengelsen av TiPP at det er en annen tradisjon for forskning og anvendt drama i fengselssystemet i England. Organiseringen av TiPP med forskere og praktikere tilknyttet fengselssystemet fremstår som et ideal kriminalomsorgen kunne adoptert for at anvendt drama skal finne sin plass.

I artikkelen "Disciplined bodies at play: improvisation in a federal prison" (Kanter 2007) beskriver Jodi Kanter sin praksis med improvisasjonsstrategier som verktøy i sitt arbeid med innsatte i et fengsel. Tilknyttet arbeidet har Kanter både psykolog og

teaterstudenter. Kanter benytter seg henholdsvis av Viola Spolin og Augusto Boal sine øvelser og teknikker i sitt arbeid med innsatte. Hun fremmer tre aspekt for arbeidet: (1) Arbeidet har ingen sluttprodukt, (2) arbeidet foregår fysisk og improvisatorisk, og (3) arbeidet skjer i samarbeid med en part fra fengselet (op.cit.: 381). Dermed utøves Kanters praksis i et noe større format enn TBM, da det er tilknyttet både psykolog og studenter, samt at man samarbeider med fengselet. Samarbeidet med psykologen bidrar til at studentene og de innsatte får mulighet til å snakke om sine opplevelser. Tilsynelatende ser det ut til at Kanters praksis fungerer for dem som ønsker å delta i prosessens for prosessens skyld. Kanter fremhever tre gaveaspekter ved arbeidet som gir deltagerne nytt mot, aksept ved å akseptere og friheten som oppstår i improvisasjonen.

7.1. Mellomregning

Perspektivet til England har vist at feltet anvendt drama i den totale institusjon kan operere på en annen måte enn TBM. TiPPsenteret fremstår som et ideal i dens samling av ulike innstanser under samme tak for å fremme anvendt drama i fengsler. Det viser også at England har en annen tradisjon og forståelse for anvendt drama i fengsler enn her i Norge. Kanters praksis bidrar for øvrig til forståelsen av improvisasjon som egnet metode for denne deltagergruppen. Hennes praksis fremmer også et samarbeid med institusjonen som bidrar til en bedre forståelse av den andre, både ovenfor dramafaget og institusjonen, den innsatte og den ansatte, samt studenter og innsatte.

8. Sammenfatning

Avslutningsvis vil jeg problematisere bruk av metoder og sammenfatte studiens forskningsspørsmål. Utover dette vil jeg peke mot videre forskning.

Når det gjelder studiens metode, har jeg gått induktivt til verks ut fra egen praksis. I øvingslokalet har det oppstått situasjoner som jeg har ønsket å studere nærmere. Situasjonene var mange og komplekse. Dette medførte problemer knyttet til et stort materiale og en viss nærhet knyttet til feltet. Den induktive metoden har medført problemer med tanke på strukturering av studien. Å gå fra det spesielle til det generelle medførte en kompleksitet i forhold til mitt forskningsdesign. Nærheten til feltet har medført at det til tider har vært vanskelig å opptre objektivt ovenfor analyseobjektene. Gjennom studien har jeg prøvd å distansere meg fra feltet. Permisjon fra praksis har bidratt til en økt distanse som har åpnet for ytterligere refleksjoner og forståelser knyttet til TBM sin virksomhet og kulturpolitiske spørsmål. Noen av dem har kommet inn i studien, andre ligger og venter til neste anledning byr seg. Svakheten ved å forske på egen praksis og gå induktivt til verks, er at enkelte aspekter kan forekomme som legitimerende og innforståtte. Kasusmetoden forekom anvendelig for studien og dets fokus. Enkelte problemer oppstod ved analysen, da jeg selv måtte finne en vei å gå.

Innledningsvis ble forskningsspørsmålet ”Hvordan kan anvendt drama fungere som dannelsesideal i den totale institusjon?” stilt som utgangspunkt for studien. Studien har løpende besvart underspørsmålene knyttet til hvilke dilemmaer, potensialer og utfordringer som oppstår i møtet mellom den totale institusjon og anvendt drama, hvilke mulighetsbetingelser som ligger til grunn for dette arbeidet og hvorvidt improvisasjonsteater fungerer som dannelsesideal i den totale institusjon. Studien har vist at anvendt drama kan fungere som dannelsesideal i den totale institusjon som kompleksitetshåndtering. Avhengig av hvilken iakttakelsesoptikk som benyttes, utgjør det springende mennesket anvendt drama sitt dannelsesideal. Dette medfører at kompleksiteten kan iakttas fra ulike perspektiver. Om institusjonen iakttas som en sosial læringsmodell, kan anvendt drama fungere som dannelsesideal. Om institusjonen iakttas som en radikal skole, kan anvendt drama fungere som dannelsesideal med ikke-kriminelle verdier. Anvendt drama er tenkt å fungere som dannelsesideal innenfor rammen av straff og rehabilitering. Denne mulighetsbetingelsen medfører at anvendt

drama må operere under institusjonens normer og regler. Paradokset ligger i at Teater Bak Murene, bortvist fra den øvrige verden, har troen på at endring kan finne sted.

Studien har kun fått med seg et lite utvalg av de interessante situasjonene som har oppstått i forbindelse med Teater Bak Murene. Denne studien har redegjort for kompleksiteten anvendt drama opererer i og hvilke dannelsesidealer som kan skrives frem. Studien har ikke undersøkt forskjellene mellom innsatte som har vært med i Teater Bak Murene og innsatte som ikke har vært med. Den har heller ikke undersøkt dramapedagogens mellomrolle mellom ansatt og innsatt. Heller ikke har den undersøkt hvorvidt improvisasjonen som forekommer i institusjonen virkelig er fri; og heller ikke håndteringen av makt blant dramapedagogene. Dermed er Teater Bak Murene på langt nær ferdig utforsket og virksomheten finner stadige nye veier inn i institusjonen. Anvendt drama i den totale institusjon står dermed igjen som det uferdige...

9. Litteratur

- Balfour, Michael (ed.) (2004): *Theatre in prison: theory and practice*. Bristol: Intellect.
- Bentley, Eric (1964): *The life of the drama*. New York: Applause Theatre & Cinema Books.
- Bolton, Gavin (1981): *Innsikt gjennom drama: et bidrag til teorien om pedagogisk drama*. Oslo: Dreyer. (Org. utg. 1979).
- Bolton, Gavin (1984): *Drama as education: an argument for placing drama at the centre of the curriculum*. Harlow: Longman.
- Braanaas, Nils (2008): *Dramapedagogisk historie og teori*. Trondheim: Tapir akademiske forlag. (5.utg.).
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1991): "Hvordan undgå kaos?" *Flow. Optimalopplevelsens psykologi*. København: Munksgaard. (Org. utg. 1989).
- Dahle, Aase Marie (2007): "Fengselende teater". *Aktuelt for Kriminalomsorgen*, Nr.1.2007.
- Drotner, Kirsten (1995): *At skabe sig - selv*. København: Nordisk Forlag A/S.
- Drotner, Kirsten (2004): "Andethetens dannelse: at håndtere senmoderne kompleksitet". *DRAMA - Nordisk Dramapedagogisk Tidsskrift*, Nr. 2. 2004.
- Drægebø, Heidi (Eds) (2006): *Miljøarbeid i fengsel*. Oslo: KRUS Nr 2. <<http://img.custompublish.com/getfile.php/299099.823.qwpxpufvt/rapport22006.pdf?return=www.kriminalomsorgen.no>> [nedlastet 5.4.2009].
- Eidsvik, Øyvind Lefdal og Okkenhaug, Liv Solli (2008): "Drømmer om A4-liv". *Bergens Tidene*, 28.09.2008 : 8-9.
- Engelsrud, Gunn (2006): *Hva er kropp*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Evensen, Hilde Schjølberg (2007): "En rus å stå på scenen". *Bergens Tidene*, 20.12.2007 : 2-3.
- Exe Christoffersen, Erik (1997): *Teater Poetik. En walkabout i det moderne teater*. Aarhus: Klim forlag.
- Foucault, Michel (1994): *Overvåkning og straff*. Oslo: Gyldendal. (Org. utg. 1975).
- Foucault, Michel (1999): *Seksualitetens historie I. Viljen til viten*. Oslo: Pax Forlag. (Org. utg. 1976).
- Friestad, Christine og Hansen, Inger Lise Skog (2004): *Levekår blant innsatte Fafo rapport*. <<http://www.fafo.no/pub/rapp/429/429.pdf>> [nedlastet: 23.01.09]: Sosial- og helsedirektoratet og Justisdepartementet.

- Goffman, Erving (1967): *Anstalt og menneske*. Viborg: Jørgen Pauldans Forlag. (Org. utg. 1961).
- Goffman, Erving (1992): *Vårt rollespill til daglig. En studie i hverdagslivets dramatikk*. Oslo: Pax Forlag. (Org. utg. 1959).
- Guldhammer, Astrid og Sidenius, Steen (2001): "Drama and edification" i Rasmussen, Bjørn (ed.) *Nordic voices in drama, theater and education*. Bergen Oslo: IDEA Publications.
- Guttu, Tor (2005): *Norsk ordbok* Oslo: Kunnskapsforlaget
<<http://www.ordnett.no/ordbok.html>>.
- Hatland, Hugo Ivan (2007): "Fengslende humor". *Bergensavisen*, 16.12.2007 : 20-21.
- Heggstad, Kari Mjaaland (2008): "Prosperos nyve og den sokratiske orden. En undersøkelse av en TIU-praksis via begrepet framing " i Nytnes, Aslaug & Lehmann, Niels (eds.) *Ut frå det konkrete*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Henriksen, Petter (Eds.) (2009): "Dannelse" *Store Norske Leksikon*. Oslo: Kunnskapsforlaget <<http://www.snl.no/>>.
- Johansen, Martin Blok (ed.) (2002): *Dannelse*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Johnstone, Keith (1987): *Impro: improvisation og teater*. København: Hans Reitzels Forlag. (Org. utg. 1979).
- Johnstone, Keith (1999): *Impro for storytellers: theatresports and the art of making things happen*. London: Faber and Faber.
- Kant, Immanuel (1996): "Idé til en almen historie med verdensborgerlig hensigt" i Jeppesen, Morten Haugaard (ed.) *Immanuel Kant: Oplysning, historie, fremskridt*. Århus: Slagmark. (Org. utg. 1784).
- Kant, Immanuel (2000): *Om pædagogikk*. Århus: Klim. (Org. utg. 1803).
- Kanter, Jodi (2007): "Disciplined bodies at play: improvisation in a federal prison". *Cultural studies <=> Critical methodologies*, Nr. 7.
- Kriminalomsorgen Sentrale Forvaltning, (Ksf) (2004): Strategi for faglig virksomhet i kriminalomsorgen 2004-2007.
<<http://img.custompublish.com/getfile.php/161782.823/fagstrategi.pdf?return=www.kriminalomsorgen.no>> [nedlastet 13.04.2009]
- Kriminalomsorgens Sentrale Forvaltning, (Ksf) (2002): Retningslinjer til lov om straffegjennomføring mv (straffegjennomføringsloven) og til forskrifter av loven.
<<http://img.custompublish.com/getfile.php/622524.823.awyqqxawef/Retningslin>

- jer%20-
%20straffegjennomføringsloven.pdf?return=www.kriminalomsorgen.no>
[nedlastet: 03.09.2008]: Kriminalomsorgen.
- Krøgholt, Ida (2006): "Spilletts attraksjon. Interaktivitet i rollespill og teater" i Sandvik, Kjetil & Wade, Anne Marit (eds.) *Rollespill - i æstetisk, pædagogisk og kulturelt perspektiv*. Århus: Aarhus universitetsforlag.
- Lehmann, Niels (2002): "Pragmatisk dualisme: dannelse mellom rationalitet og rationalitetskritik" i Johansen, Martin Blok (ed.) *Dannelse*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Lehmann, Niels og Szatkowski, Janek (2004): "Theatrical Virtuality - Virtual Theatricality" i Andersen, Peter Bøgh & Qvortrup, Lars (eds.) *Virtual applications: applications with virtual inhabited 3D worlds*. London: Springer.
- Lovdata (2001): Lov om gjennomføring av straff mv. (Straffegjennomføringsloven). <<http://www.lovdata.no/all/tl-20010518-021-003.html#21>> [nedlastet 22.08.08]
Lovdata.
- Lübcke, Poul (2006): *Politikens filosofi leksikon*. København: Gyldendals Bogklubber.
- Løvlie, Lars (1990): "Den estetiske erfaring". *Nordisk pedagogik*, Nr. 10.
- Mathiesen, Thomas (1992): *Det uferdige*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Mathiesen, Thomas (2006): "Ti grunner til ikke å bygge nye fengsler". *Kriminal Politikk UiO.No*, <<http://www.kriminalpolitikk.uio.no/Ti%20grunner.pdf>> [nedlastet 5.10.2008].
- Mathiesen, Thomas (2006b): "Rehabilitering i fengsel?" *Kriminal Politikk UiO.No*, <http://www.kriminalpolitikk.uio.no/Uke45_2006_rehabilitering_fengsel.pdf> [nedlastet 5.10.2008].
- Neelands, Jonathan (2006): "Re-imagining the Reflective Pracitioner: towards a philosophy of critical praxis" i Ackroyd, Judith (ed.) *Reserch methodologies for drama education*. Stoke on Trent: Trentham Books Limited.
- Nicholson, Helen (2005): *Applied drama: the gift of theatre*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Nielsen, Thomas Anthun (2008a): "Kaos bak murene". *Megafon*, Nr. 2 2008 : 46-49.
- Nielsen, Thomas Rosendal (2008b): "Verdandes Væv - Værk, dannelse og interaktivitet; to analyser" Institut for æstetiske fag, Aarhus Universitet: Århus
- Nietzsche, Friedrich (1969): *Tragediens Fødsel*. Oslo: Pax Forlag. (Org. utg. 1886).

- Nietzsche, Friedrich (1996): *Afgudernes ragnarok - eller hvordan filosoferer med hammeren*. København: Gyldendal. (Org. utg. 1888).
- Nietzsche, Friedrich (2008): "Den lystige vitenskap " i Bale, Kjersti & Bø-Rygg, Arnfinn (eds.) *Estetisk teori*. Oslo: Universitetsforlaget. (Org. utg. 1882).
- Nygaard, Jon (1995): *Teaterets historie i Europa. Del 1*. Østfold: Spillerom.
- Nylenna, Magne (2005): *Medisinsk ordbok*. Oslo: Kunnskapsforlaget
<<http://www.ordnett.no/ordbok.html>>.
- O'Toole, John (2006): *Doing drama research: stepping into enquiry in drama, theatre and education*. Queensland: Drama Australia.
- Olsen, Ståle og Falck, Sturla (2005): "Straff og pedagogikk - sosialiseringssystem i konflikt" i Langelid, Torfinn & Manger, Terje (eds.) *Læring bak murene. Fengselsundervisningen i Norge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Qvortrup, Lars (2001): "Skolen i det hyperkomplekse samfund" *Undervisningsministeriets Tidsskrift Uddannelse*. nr. 2, 2001:
<<http://udd.uvm.dk/200102/udd02-8.htm?menuid=4515>> [nedlastet 03.12.08].
- Qvortrup, Lars (2002): *Det hyperkomplekse samfund*. København: Gyldendal.
- Rasmussen, Bjørn (2001): *Meninger i mellom - perspektiv på en dramatisk kulturarena*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Rotman, Edgardo (1990): *Beyond punishment. A new view on the rehabilitation of criminal offenders*. Westport: Greenwood Press.
- Rousseau, Jean-Jacques (1962): *Emile - eller om opdragelsen*. Ringkjøbing: Borgen Forlag. (Org. utg. 1762).
- St.Meld.Nr.37, (2007-2008) (2008): *Straff som virker. Mindre kriminalitet - tryggere samfunn. Kriminalomsorgsmelding* Oslo: Det kongelige Justis- og politidepartementet.
- Stortingsmelding, Nr.37 2007-2008 (2008): *Straff som virker. Mindre kriminalitet - tryggere samfunn. Kriminalomsorgsmelding* Oslo: Det kongelige Justis- og politidepartementet.
- Sundin, Bertil (1972): *Individ institusjon ideologi: anstaltens sosialpsykologi*. Oslo: Gyldendal. (Org. utg. 1970).
- Svendsen, Lars Fr. H. (2000): *Kunst: en begrepsavvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Svendsen, Lars Fr. H. (2003): *Hva er filosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Svendsen, Lars Fr. H. (2005): *Kjedsomhetens filosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Szatkowski, Janek (1985): "Når kunst kan bruges... om dramapædagogik og æstetik" i Szatkowski, Janek & Jensen, Chr. B.M. (eds.) *Dramapædagogik i nordisk perspektiv*. Århus: Teaterforlaget DRAMA.
- Szatkowski, Janek (1989): "Dramaturgiske modeller. Om dramaturgisk tekstanalyse" i Christoffersen, Exe, Kjølner, Torunn & Szatkowski, Janek (eds.) *Dramaturgisk analyse. En antologi*. Århus: Institut for dramaturgi.
- Szatkowski, Janek (1991a): "Dramaturgiens årti". *DRAMA nordisk dramapædagogisk tidsskrift*, Nr.1/1991.
- Szatkowski, Janek (1991b): "Det åbne teater". *DRAMA nordisk dramapædagogisk tidsskrift*, Nr.2/1991.
- Szatkowski, Janek og Jensen, Chr. B.M. (eds.) (1985): *Dramapædagogik i nordisk perspektiv*. Gråsten: DRAMA.
- Taylor, Philip (2003): *Applied theatre: creating transformative encounters in the community*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- Taylor, Philip (2006): "Power and Privilege: re-envisioning the qualitative research lens" i Ackroyd, Judith (ed.) *Research methodologies for drama education*. Stoke on Trent: Trentham Books Limited.
- Thompson, James (1998): *Prison theatre: perspectives and practices*. London: Jessica Kingsley.
- Thompson, James (1999): *Drama Workshops For Anger Management And Offending*. London: Jessica Kingsley
- Thompson, James (2000): "Critical Citizenship: Boal, Brazil and Theater in Prisons". *Annual Review of Critical Psychology*, Vol.2.
- Thompson, James (2003): *Applied theatre: bewilderment and beyond*. Oxford: P. Lang.
- Tonna, Erika (2008): "Drama og teater i endringsarbeid med straffedømte: en teoretisk diskusjon av estetiske læreprosesser og et empirisk eksempel" Masteroppgave ved Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo: Oslo
- Winther-Jensen, Thyge (1995): *Undervisning og menneskesyn*. Århus: Akademisk Forlag. (Org. utg. 1989).
- Ziehe, Thomas (1989): *Ambivalenser og mangfoldighed*. København: Politisk Revy.

Hjemmesider

Kriminalomsorgen, tilgjengelig fra < <http://www.kriminalomsorgen.no/>> [nedlastet 10.05.2009]

Theater in Probation Prison, tilgjengelig fra <<http://www.tipp.org.uk/tipp/index.php>> [nedlastet 15.05.2009]

Vedlegg

Vedlegg 1

Power point versjon av foredrag tilknyttet studien

Det uferdige – Anvendt drama i den totale institusjon

En teoretisk og praktisk studie
av Teater Bak Murene i
Bergen Fengsel



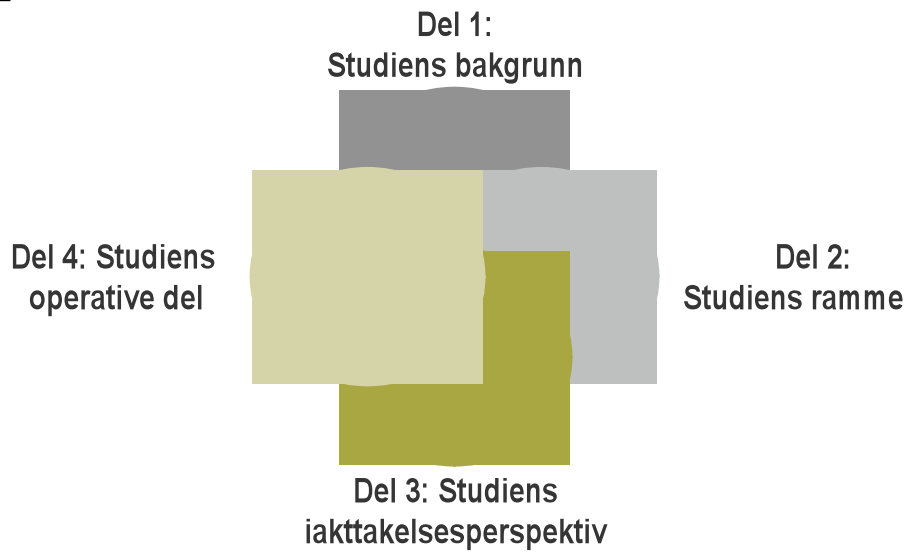
[Problemstilling]

- Hvordan kan anvendt drama fungere som dannelsesideal i den totale institusjon?

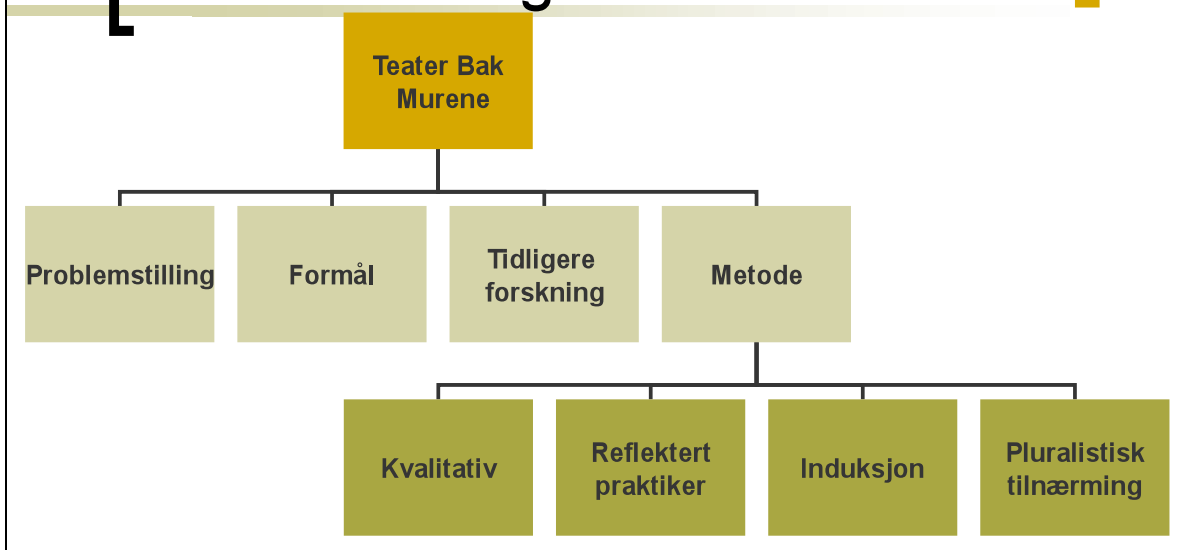
[Forskningsspørsmål]

- (1) Hvilke mulighetsbetingelser ligger til grunn for anvendt dramafaglig arbeid i rammen av den totale institusjon?
- (2) Hvilke dilemmaer, utfordringer og potensialer oppstår i møtet mellom den totale institusjon og anvendt drama?
- (3) Hvordan kan improvisasjon fungere som dannelse av forbryteren i den totale

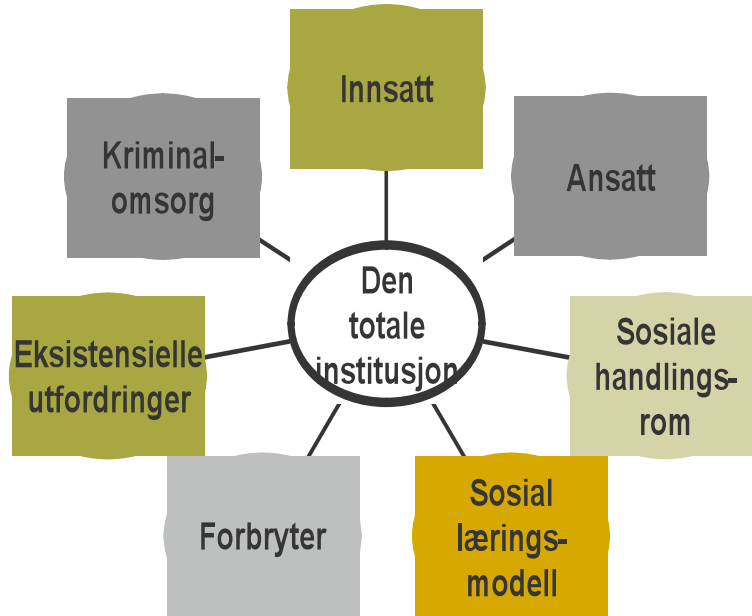
[Studiens konstruksjon]



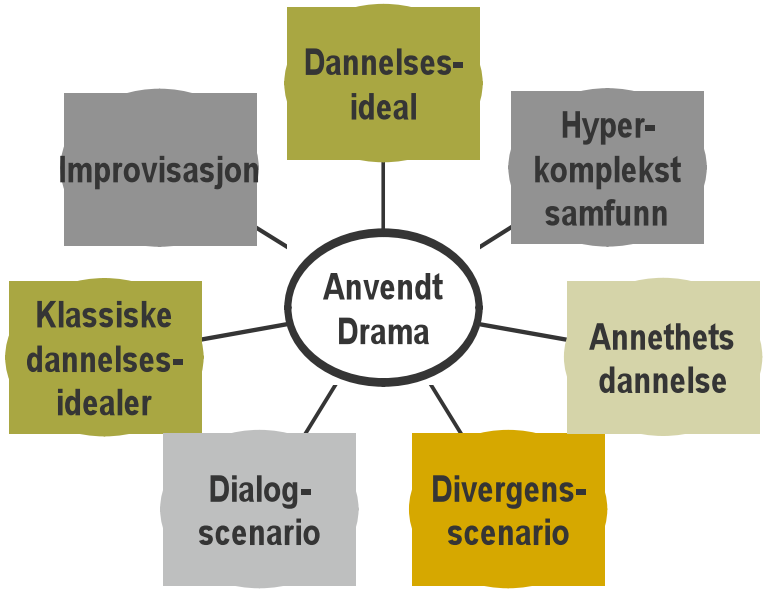
[Studiens bakgrunn]



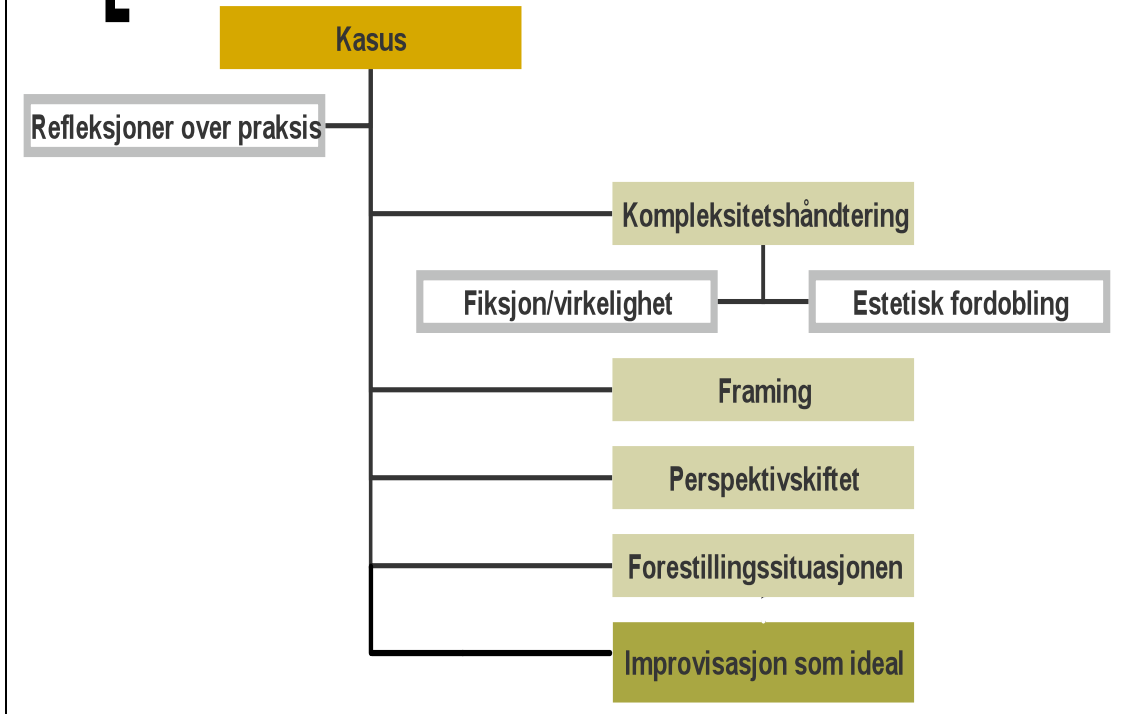
[Studiens ramme]



Studiens [iakttagelsesperspektiv]



[Studiens operative del]



[Studiens operative del 2]

Teater Bak Murene

Blott til lyst
eller dannelse

Prosess og produkt

Det uferdige

[Mulighetsbetingelser]

- Den totale institusjon
- Sosial læringsmodell
- Forbryteren
- Eksistensialistiske utfordringer
- Dannelsesprosess
- Kriminalomsorgen
- Kompleksitetshåndtering
- Prosess og produkt

[Dilemmaer]

- Straff/tilbakeføring
- Ansatt/innsatt
- Opplevelse/dannelse
- Kriminalomsorgen/anvendt drama
- Fiksjon/virkelighet
- Import/selvforsyning

[Utfordringer]

- Forbryteren
- Ramme
- Dannelsesideal
- Metode
- Form
- Innhold

[Potensialer]

- Forbryterens grenseoverskridelse
- Dannelsesprosess
- Perspektivskiftet
- Kompleksitetshåndtering

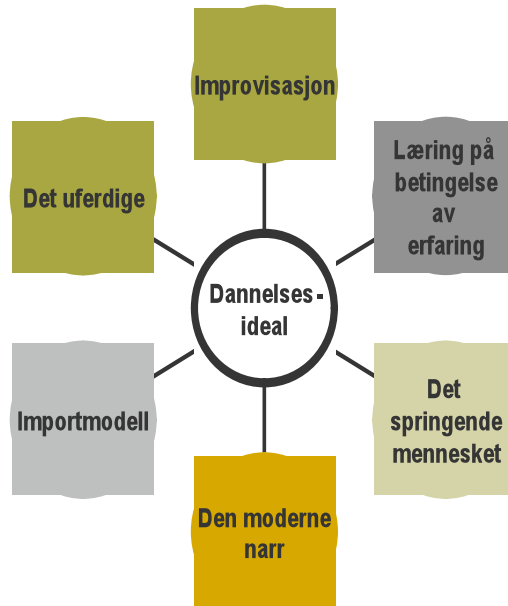
[Improvisasjon som ideal]

- Tre ulike dannelsesidealer
- Nytt perspektiv på deltakeren
- Dramapedagogen som veileder og autoritet
- Spontanitet
- Frigjørende
- Grenseoverskridende

[Problemstilling]

- Hvordan kan anvendt drama fungere som dannelsesideal i den totale institusjon?

[TBM som dannelsesideal]



[Kritiske refleksjoner]

- Egen praksis
- Metode
- Det uferdige