

Ledelse af kreativ tænkning

Teaterkreativitet for erhvervslivskursister

Af Ida Krøgholt

Denne artikel er tænkt som et lille modtræk til nogle af de kreativtetsideologier, der dominerer vores samtid. Artiklen udspringer af en teaterfaglig interesse for kreativ praksis og for de udfordringer, kunstfagene møder, når kunstens kreative former overføres til andre steder og kontekster. Med det udgangspunkt bevæger artiklen sig uden om de strømninger, der opfatter kreativitet som en borgerpligt og en markedsøkonomisk ressource. Artiklen stiller sig dog heller ikke helt på linje med fortalere for kreativitetens frie og subversive skaberkraft, der helst ikke ser kreativ praksis sat ind i institutionelle, erhvervsrettede eller pædagogiske rammer. Artiklen analyserer en case; jeg har som forfatter af artiklen været observatør til en kreativ idéudviklingsproces, og gennem analyse af processen udreder jeg, hvordan æstetisk 'andethed' konkret kan struktureres og faciliteres til kursister i erhvervslivet. I forlængelse heraf giver artiklen et bud på, hvad der kan være den æstetiske ydelse i en sådan kreativ proces. Metodologisk er artiklen optaget af at lade kreativ praksis og begribelig viden om kreativitet udfordre hinanden. Derfor er forskning *i* kunst (research into art), hvor man nærmer sig praksis ved at lægge distance til den med teoretiske diskurser, og forskning *gennem* kunst (research through art) som aktionsforskning og anvendt forskning¹, sameksisterende perspektiver i denne artikel.

Artiklens caseanalyse er drevet af en interesse for at undersøge regulativer, som kan styre deltageres valg i en kreativ proces. Jeg har undersøgt, hvordan sådanne regulativer kan faciliteres, idet afstemningen mellem *for mange* og *for få* valgmuligheder er i undersøgelsens fokus. En udfordring for facilitatoren vil i dette perspektiv bestå i at gøre rammerne for en situation så stramme, at dens valgmuligheder ikke overvælder og dermed passiviserer aktørerne. Og dog så åbne, at de ikke indfrier alle aktørernes forventninger og gør deres idéer og interventioner forudsigelige. Dette forhold, mellem de principielt uendelige valgmuligheder og de faktiske begrænsninger af dem, udtalte den tyske sociolog, Niklas Luhmann, sig generaliserende om for efterhånden 40 år siden, idet han pegede på modernitetens skisma i vores frihed til at vælge i alle forhold over for det praktisk umulige i samme. Som Luhmann udtrykte det: "alt kunne være anderledes, og næsten intet kan jeg ændre" (Luhmann 1994 (1971)). Knastørt italesatte Luhmann hermed kontingensvilkåret, dvs. de mange og kontinuerligt nye muligheder, omverdenen giver os for at tilslutte os den og reagere på den. Og det samtidigt uldsiggørlige ved alle disse potentialer for kreativ respons. Citatet rummer også den pointe, at vi i det sociale agerer samtidig med, at vi forsøger at forstå meningen med andres måder at agere på. For når en har leveret en handling, reagerer en anden og sender signaler tilbage til den første, der iagttager den andens reaktion og skaber en mening ud af den. Det samme gør modparten, og den sociale relation kan derfor beskrives som begge parter mulighed for at foretage valg, respondere og handle, og evt. at handle anderledes end modparten havde forventet. På den måde er den enkeltes valgmuligheder justeret af andre, og med Luhmanns formulering kan subjektet alene "næsten intet (...) ændre". Når jeg knytter an til Luhmanns bemærkning, er det for at henlede opmærksomheden på, at kreativitet også kan anvendes som et begreb, der har med strukturerne og

1) Distinktionen mellem research into art og research through art er Christopher Fraylings (Frayling 1993/1994).

aktørerne i en proces at gøre og samspillet mellem disse. I iscenesatte handlingsrum som æstetiske læreprocesser og kreative undervisningsforløb kan sådanne komplekse relationer gøres til genstand for undersøgelse. En kreativ proces kan reducere kompleksitet og indkredse valgmuligheder, så deltagerne fornemmer, at ikke alt men blot *noget* kunne være anderledes, og at *det her* kan jeg ændre, jf. Luhmanns bemærkning. I forlængelse heraf viser nærværende artikel, hvordan kontingensvilkåret kan håndteres strukturelt gennem lederens måde at iscenesætte og formgive deltagerens valgmuligheder på, ligesom deltagerens måde at relatere til processen på i både første og anden orden muliggøres via ledelsesstrukturen. Hovedpointerne suppleres med en skildring af, hvordan deltagende aktører kan animeres til at idéudvikle og problemløse uden om deres vante måder at agere på, og analysen viser, hvordan deltagerne *frames* til at tænke og agere kreativt. Begrebet *frame* er her hentet hos Goffman, der bruger det for at betegne den måde, hvorpå aktører iscenesætter, rammesætter og italesætter hverdagens mikro-sociale interaktioner og rollespil². I det eksempel, artiklen trækker på, forekommer aktøren på den ene side at være et produkt af strukturen: *framingen* og konkretheden i de opgaver, som skal løses i processens enkelte trin, kan aflaste den enkelte aktør. På den anden side vil rammer kunne frisætte aktøren til at producere kreative idéer og løsninger, og sådan er artiklens tese, at strukturer kan udformes og faciliteres med henblik på kreativ kommunikation, og derved kan de fungere idé-genererende.

Eksport af kreative greb

Casen, som skal belyse disse pointer, er et *Applied Theatre* forløb som blev gennemført af Astrid Guldhammer (AG) på Institut for Æstetiske Fag ved Aarhus Universitet i november 2010. *Applied Theatre* er de senere år blevet et udbredt paraplybegreb, der bruges om anvendelsen af teatrets kreative strategier inden for mange forskellige brancher (fx Taylor 2003, Nicholson 2005, Prentki og Preston 2008). Teaterbegrebet benyttes her i forbindelse med brug af teatral fordobling i fx rolle- og fiktionsspil, hvor man iagttager hinanden teatralt, dvs. i rolle. *Applied* pointerer, at teaterarbejdet har med den praktiske transport af viden og færdigheder fra et rum til et andet at gøre (jf. Nicholson 2005) – fra teatrets kontekst til skoler, virksomheder, lokalsamfund, integrationsprojekter og politiske debatfora. Paraplybegrebet er samtidig betegnende for den arena, mange teaterarbejdere befinder sig i i dag, som facilitatorer i partnerskaber mellem kunstsyste­met og andre sociale systemer, primært mellem kunst- og økonomisyste­met, *Theatre in Business*, og kunst- og uddannelses­systemet, *Theatre in Education*.

Kurset *Design og ledelse af kreative processer* er et led i universitetets brobygning i forhold til omverdenen, et program kaldet OutReach, og henvender sig til deltagere fra erhvervslivet, ofte personaleledere, HR-konsulenter og lignende. Idéen bag kurset er at præsentere deltagerne for kunstfagenes kreative andethed med henblik på at kunne oversætte konkrete greb til egen verden. Kurset foregår i løbet af et semester og består normalt af fire intensive undervisningsmoduler, hvoraf jeg har fulgt et enkelt som observatør.

Vertikal og lateral viden

Forud for den mere detaljerede beskrivelse af forløbet skal jeg kort redegøre for de tankemodeller, jeg har iagttaget det igennem. Det konkrete kursusforløb var struktureret på en sådan måde, at deltagerne kontinuerligt blev præsenteret for problemstillinger og opgaver, som de skulle give respons

2) Se i tillæg hvordan Kari Mjaaland Heggstad tager Dorothy Heathcotes forståelse af begrebet *framing* i anvendelse i en analyse af et TIUforløb i artiklen "Prosperos nye og den sokratiske orden. En undersøgelse af TIU praksis via begrebet 'framing'" (Heggstad 2008).

på. Men AG styrede dem behændigt uden om egentlige løsninger på problemer og undgik såkaldt 'tidlige lukninger' af forløbet. Derved honorerer forløbet i hovedtræk de præmisser, som hjerne- og kreativitetsforskeren, Edward de Bono, sætter for kreativ tænkning (de Bono 1990 (1970)). De Bonos teori er skrevet i et forsøg på at adskille to vidensformer, som han udmaler ved to forskellige hjerneaktivitetsprocesser med hver sit formål: den vertikale, rationelle, selektive og kausale og den laterale, sidespringende, ekspanderende, associerende og ikke-lineære kreative tankegang. Vi har ifølge de Bono brug for begge former for viden, men da en af hjernens primære funktioner er at give os en oplevelse af, at der er symmetri mellem det, vi allerede ved, og det nye, vi møder på vores vej, for på den måde at gøre verden overskuelig i al dens kompleksitet, indarbejder den hele tiden ny information om verden i forhold til det allerede kendte. "The mind is a cliché making and cliché using system", ræsonnerer de Bono (de Bono 1990: 36), og idet vi perciperer og agerer ved at søge det genkendelige, er vi normalt langt mere vertikale og lukkede i vores måde at møde verden på end laterale og åbnende. Dette er dog ikke ensbetydende med, at vores handlinger nødvendigvis er et resultat af, at vi først har tænkt os om. Oftest handler vi automatisk, idet vi har gjort noget lignende før og fundet ud af at det virkede, og på den måde lejes erfaringer som vaner i kroppen. Det er den form for kognitiv erfaring, Bourdieu kalder habitus (Bourdieu 1997). Vores vaner og instinktive handlinger kan altså ofte begrunde, hvorfor vi gør, som vi gør. Men det betyder også, at vores handlinger i handlingsøjeblikket kan forekomme ubegrundede og uhensigtsmæssige. Dette er nogle af de bagvedliggende grunde til, at det ifølge de Bono ikke er helt enkelt at gå kreativt til forandringsprocesser. At tænke kreativt og lateralt afkræver at man bogstaveligt talt spørger anderledes til det, man møder, end man normalt ville gøre og, dermed udfordrer habitus ved bevidst at vende tingene på hovedet. Hvis man skal designe en bolig, kan det begunstige den kreative proces at fordreje den viden, vi allerede har om boliger, fx at de skal bygges af velafprøvede materialer som beton, sten og træ og skal funderes på jorden. Hvad nu hvis der ikke fandtes huse? Hvad nu hvis man ikke behøvede et hjem? Hvad nu hvis man kunne bo på vandet? Hvad nu hvis et hus kunne bygges af vand? Osv. Den laterale tænkning kræver også, at man lægger mindre vægt på målrettet og subjektorienteret aktivitet, da det ikke harmonerer med den laterale lytten til verden og stillen sig modtagelig for omverdenens impulser. Under forhold, hvor der ikke er for stort pres på den enkelte i forhold til at skulle agere originalt og løsningsorienteret, men derimod er åbenhed for responser på en opgave, har den laterale modus altså de gunstigste vilkår. Sådanne forhold har kunsthøj muligheden for og ekspertise i at rammesætte, mens laterale arbejdsforhold er mere uvante for et bundlinie- og forretningsorienteret erhvervsliv.

Design af laterale processer

Den norske designudvikler Erik Lerdahl har bl.a. med inspiration i de Bonos teori udviklet en model for kreativ idéudvikling i designprocesser (figur 1). I den praksistradition, han henvender sig til, ser Lerdahl to forskellige retninger for arbejdet med kreative processer, som han med sin idéudviklingsmodel forsøger at mediere: *black box*-traditionen, der opererer med en rationalitetskritisk fordybelsesform, som Lerdahl forbinder med kunstpraksis, og den såkaldte *glass box*-tradition, der tilhører ingeniørfaget, og som har til hensigt at rationalisere processen ved at synliggøre dens faser og greb for på den måde at kunne kontrollere produktudviklingen (Lerdahl 2005). Lerdahl ser en pointe i at lade metodebevidstheden fra *glass box*-traditionen øve indflydelse på *black box*-traditionen – og omvendt at befrugte *glass box*- med *black box*-traditionens udsættelse af mål- og produktkrav.

Med visse tilføjelser kan Lerdahls model belyse den kreative proces, som AG og deltagerne gennemførte i kurset, idet den tilbyder en struktur, som processens vertikale og laterale niveauer kan iagttages igennem. Podningen af *black box* og *glass box* udstyrer Lerdahls model med den kvalitet, at den kan fremstille idéudviklingsprocesser som ikke-lineære iterationer, og modellens præmis synes derfor at være, at idéudviklingen i en kreativ proces ikke på noget tidspunkt ophører. Som modspil til en lineær, ikke-kreativ struktur som den renhjertede *glass box*, der typisk ville tage afsæt i en åbende brainstormfase for dernæst at hellige sig en vertikal og relevansorienteret løsningsfase, satser Lerdahls design for en kreativ proces ikke på at finde en suveræn løsning. Ved at undgå en lineær struktur lægger modellen op til at kreative teams anelser om, hvor en proces skal ende og hvilken form for produkt, den skal materialiseres i, kan flytte sig, bearbejdes og idéudvikles under processen. Idéudviklingsmodellen forekommer i forlængelse heraf at være skabt med en interesse for at gøre processen til en tænkemaskine, der genererer mange tanker og idéer frem for én masterplan, og som tankegods kan den ses som del af traditionen for forskelstænkning hos fx Deleuze og Derrida – altså med udviklingen af forskelligartede men ligeværdige tankefigurer som grundprincip. Modellen inkluderer et værdi- og kriterieniveau samt et koncept- og løsningsniveau, og i kombination med forskelstænkningen betyder det, at modellen ikke lægger op til at idéudvikle på baggrund af faste værdimæssige kriterier, men ansporer til at værdien af bestemte perspektiver undersøges løbende. Selv om det centrale anliggende i Lerdahls model, som markeret i dens grafiske centrum, er at finde idéer frem for at finde idéen, indeholder den altså også et selektionsniveau, hvor værdier og koncepter bliver valgt til og fra.

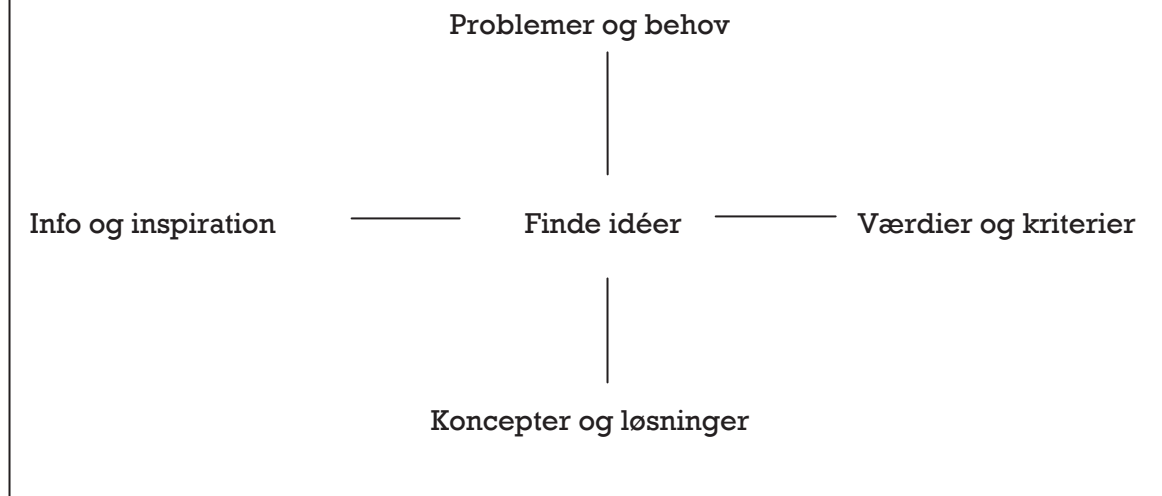
Nu er Lerdahls designmodel udviklet med henblik på at kunne strukturere produktudviklings- og problemløsningsprocesser, der ofte vil være styret af konkrete og ultimative målsætninger: et design skal være en god forretning, produktet skal opfylde bestemte krav, fx indfri brugerens forventninger til komfort og funktionalitet. Problemløsningsprocesser vil normalt være rettet mod afhjælpning af bestemte problemer, det kan være at sætte energiforbruget i et boligkompleks ned eller at reducere antallet af kønssygdomme hos en bestemt målgruppe. Sådanne determinerede mål tilstræber modellen at udfordre med sit processuelle greb, og den forekommer derfor både at kunne anspore til overblik over og analyse af egen proces og at kunne bruges som hjælpemiddel til at kortlægge og strukturere sammenhænge i en udviklingsproces (Lerdahl 2008: 58). Modellens detaljerede processtruktur kan ses som et forsøg på at tvinge opmærksomheden væk fra idéen om et fremtidigt produkt- eller løsningsmål. Hvert procesniveaus konkrete afgrænsning og delmål synes dels at kunne gøre problemløsningsprocessen overskuelig og dels at kunne give gode betingelser for fordybelse og nærvær – såkaldte her-og-nu-effekter. Lerdahls model forekommer altså, i kraft af disse differentierede strukturelle niveauer, at være udviklet med henblik på at forstyrre rationel målstyring, og dens laterale proceslogik leder på den måde uden om vante tankebaner og begunstiger kreativ problemløsning og produktudvikling.

En problemudviklingsproces

I følgende belysning af casen kan Lerdahls model hjælpe med at præcisere, hvilke præmisser AGs indledende øvelser lagde til rette for processen, mens det bliver nødvendigt at supplere Lerdahls designbegreber, når de teatrale dele af forløbet skal uddybes.

Som ovenfor beskrevet forstår Lerdahl-modellen problemløsning og idéudvikling som del af samme proces. Identifikation af et problem findes altså ikke ved en problemløsningsproces' begyndelse, men emergerer (bliver til) i løsningsprocessen. I modellen markeres dette med niveauet *at finde problemer og behov*. At problemidentifikationen er en bestanddel af den samlede proces belyste

Erik Lerdahls model for kreativ problemløsning



Figur 1: Erik Lerdahls model for kreativ problemløsning

AGs workshop ret eksemplarisk, idet hun indledte med en problemsøgende fase. Denne markering tilkendegav, at problemstillinger vælges, men også vil forskydes, forandres og formes, alt imens de bliver undersøgt og udredt. Og problemløsning er derfor synonymt med problemudvikling. Centralt i forløbet var et fiktionsspil, hvilket jeg betragter som denne kreative proces' æstetiske medie og den form, som processens forskellige dele indførte deltagerne i, lod dem afprøve og ledte dem ud af igen.

Finde problemer og behov. AG indledte sin workshop med at uddele en bunke post-its og bad deltagerne om at nedfælde et medieaktuelt emne som forslag til dagens problemstilling og tema. På den måde blev det tidligt markeret, at deltagerne fungerede som aktører og forventedes at bidrage aktivt til at *finde problemer og behov*, for nu at blive i Lerdahl-modellens distinktioner. Samtlige post-its blev hængt op på en tavle til fælles beskuelse. Og med Lerdahl påbegyndtes en *problemidentifikation*, idet AG bundtede forslagene på tavlen i fire kategorier: 1. æstetik, kreativitet, musikundervisning, komplekse dagligdage med stress og innovation 2. ungdomskultur, refleksive processer, stoffer 3. kollegiale forhold, 4. Tea party, bananstat, midtvejsvalg i USA.

Finde kriterier og værdier. AG påtog sig som facilitator en ledende funktion i forbindelse med kategoriseringen af deltageres forslag. Hun markerede med en prøvende attitude, at kategorierne blev skabt på stedet, og derved fik hun også præsenteret de rammer, hun derved skruede deltageres forslag ned i, som udkast, der i udgangspunktet var kontingente. Dermed berørte hun det gennemgribende paradoks, nemlig friheden til at vælge i stort set alle forhold og det praktisk umulige af samme. Med sine kategoriseringer løste AG paradokset ved at lukke forløbet om bestemte problemstillinger, som skærpede rammen om processen og dermed ændrede betingelserne for det videre forløb. På den måde positionerede AG sig som en eksperimentel lederskikkelse, hvis opgave var at samle deltageres forskelligartede idéer og associative indfald i nogenlunde overskuelige og

stabile enheder, hvorved forventningerne til et videre forløb måtte justeres hos hin enkelte, samtidig med at AG bevarede samtlige forslag i spil en lille stund endnu.

Finde koncepter og løsninger. Efter forslagsrunden indtrådte en beslutningsrunde, der procedurermæssigt var delt i to faser. Først markeredes fire rum på gulvet, et til hver kategori, og hver af deltagerne placerede sig fysisk ud for den problemoverskrift, de fandt mest interessant. De to kategorier, der fik flest stemmer, gik videre til anden valgrunde, hvor to deltagere skulle argumentere for relevansen og det interessante i hvert sit problem, og på den måde hvervede forslagene dels forventninger og dels stemmer. På den måde vekslede processen mellem lateral *generering* af idéer og vertikal *selektion*. Resultatet af den sidste del af processen, hvor man altså forsøgte at identificere en fælles problemstilling, var, at deltagerne fik truffet beslutning om et noget komplekst og ved første blik sammenkøbt problemfelt: “æstetik, kreativitet, musikundervisning, komplekse dagligdage med stress og innovation”. Men der var formentlig gode grunde til at netop dette emne faldt i flest deltageres smag. I hvert fald viste forløbet, at emnevalget inkluderer en interesseudsættning mellem kunstfagsorienteret kreativitet og bundlinieorienteret innovation, som blev udfoldet i løbet af processen, og som værdimæssigt syntes både at styre og motivere forløbet.

Finde information og inspiration. I den følgende øvelse skulle deltagerne associere og derved idégenerere. AG indarbejdede her en distancerings effekt, som skulle give stof til den fælles problemsøgning og anspore den enkelte deltager til at bidrage til processen uden at lægge pres på den enkelte. Frem for at lade deltagerne udtale sig om, hvad de hver især måtte få af tanker og associationer ved indholdet i problemoverskriften, *framede* AG på meget enkel vis en anden vej til den enkeltes bidrag, idet deltagerne skulle vælge sig en afdød person, hvis mening om problemoverskriften, “den komplekse dagligdag” ... osv., de kunne tænke sig at lade sig inspirere af. Gennem den måde, øvelsen blev framet på, blev deltagerne fritaget fra selv at skulle ytre sig og udtalte sig i stedet om, hvad bedstemor, Shakespeare eller Bohr ville have tænkt om den aktuelle situation: “jeg tror xx ville have tænkt...”. Derved var øvelsen decentrerende, og den udfordrede deltagernes habitus ved ret nænsomt at lede dem ind i andre tankebaner end de vante. Samtidig blev de varmet op til det efterfølgende arbejde med teatral fordobling.

Teatral fordobling som kreativt greb

Den efterfølgende del af problemudviklingsprocessen foregik som debatskabende fiktionsspil. Et fiktionsspil skal forstås som en teatral interaktion, der fordobler tid, rum og figurer. Min beskrivelse af processen tager derved en drejning fra Lerdahls model, idet den fiktive ramme åbner for andre dimensioner af en problemudviklingsproces end designfagenes modeller. Og hypotesen er, at deltagerne fik mulighed for at tilegne sig en særlig viden om et kreativt forløbs *handlingsfelt* i denne del af processen.

Det dramapædagogiske rollespil, som AG her havde hentet sine redskaber fra, foregik i tre faser: en fiktionsopbygnings-, en spil- og en refleksionsfase. I den følgende beskrivelse af fiktionsspillet vil jeg benytte disse tre faseafgrænsninger som overskrifter.

Fiktionsopbygningsfasen

AG informerede om den fiktion, der nu skulle finde sted og leverede på den måde de opbyggelige rammer: spillet ville foregå i Undervisningsministeriet, selv ville hun være i rollen som departementschef, mens deltagerne blev bedt om at vælge en rolle-funktion som enten underviser i gymnasieskole eller på seminarium, kommunaldirektører, konsulenter fra private virksomheder eller politikere. I opbygningsfasen blev deltagerne således forberedt på rummets følgende forvandling til

teaterrum, på, om muligt, at iagttage hinanden teatralt og på, gennem sit valg af rolle, at udse sig en position at iagttage spillet (problemudviklingsprocessen) fra. Med andre ord opbyggede disse indledende greb deltageres forudsætninger for at indleve sig i fiktionen og spille med. En væsentlig dimension i den grundige opbygning af fiktionen var altså AGs ledelse af deltageres teatrale iagttagelse og, med et knap så elegant ord, deres meningstilskrivningshorisont. Processen var tydeligvis stramt styret med udgangspunkt i det begrænsede rolleudvalg. Omvendt fik den enkelte faktisk mulighed for at træffe et valg, der nødvendigvis måtte få konsekvenser for forløbet, idet deltagerens rolle blev afgørende – det var lige præcis ikke ligeegyldigt, om man valgte at gå i politikerens sko eller i gymnasielærers. Således er dette et eksempel på, hvordan sådanne rollepositioner kan tænkes at give struktur til oplevelsen og kommunikationen i en proces, og hvordan disse præcist udvalgte positioner, som deltagerne blev ledet igennem, kan etablere et 'sted' hvorfra situationens mening konstrueres. Rollen skal derfor ikke forstås som en komplekst sammensat figur, men som en optik der tilskriver mening til situationen. Endvidere giver valgfriheden deltagerne en indflydelse på situationens struktur.

Rent teknisk introducerede AG det såkaldte 'lærer-i-rolle'-greb, som dækker over underviserens deltagelse i improvisationen, og faciliteringen af improvisationen ville nu foregå 'inde fra' i hendes rolle som departementschef i ministeriet³. Lærer-i-rolle er en velkendt teater- og dramapædagogisk metode (se fx Braanaas 2008: 261 ff.), og igennem sit bidrag til spillet inde fra fiktionen vil underviseren normalt arbejde for to præmisser: dels at fiktionen skal kunne fungere som et beskyttet rum, der kan være impulsfrisættende. Og dels at der arbejdes bevidst med en kropslig forankring, som kan levere andre impulser end dem, man normalt ville gribe til i en problemløsning.

Når AG valgte at benytte lærer-i-rolle var det, som hun selv forklarede, for at medvirke til at holde liv i det improvisatoriske spil. Denne formulering forener den teater- og dramapædagogiske tradition med Lerdahls procesforståelse, idet improvisationsteaterets principper er koncentreret om at få de deltagende til at bidrage med en affirmativ indstilling til interaktionen: improvisation drejer sig om at respondere på medspillernes bud og om at reagere spontant på disse ved at bruge sit allerførste indfald. For at begunstige denne spontane udveksling af impulser, parkerer improvisationsteatret så vidt muligt den kritiske rationalitet uden for døren, og med dette fokus kan improvisationsarbejde træne en affirmativ indstilling, der hos Lerdahl er en betingelse for at en problemløsningsproces kan udfolde sig kreativt. I dramapædagogisk teori findes en supplerende idé om at *gennemleve* en situation gennem i-rolle-improvisation ('living through experience' jf. Bolton 1986), men denne suppleres af et erkendelsesteoretisk argument om distance, idet spillerens dobbeltposition – den teatrale fordobling – kan give en særlig mulighed for at *se oplevelsen udefra*, fra en oplyst position⁴. Det hænger sammen med, at spilleren både oplever og ser med rollens særlige optik på sin egen oplevelse. Gavin Bolton har fremsat den teori, at mens rollen gennemlever den situation, som fiktionen rammesætter, er deltageren befriet fra opmærksomhed i forhold til situationen, og på den måde inviterer den æstetiske fordobling til 'forhøjet opmærksomhed' i situationen (Bolton 1986 og 1992). Ser vi på casen her i perspektiv af hhv. gennemlevelse og oplyst refleksion, forekom gennemlevelse umiddelbart at være den indstilling hos rollerne, AGs ledelse tydeligst positionerede. For en teaterunderviser, der arbejder på baggrund af en vestlig teatertraditions idé

3) Dramapædagogik spænder over forskellige aktiviteter der arbejder med teatral fordobling som pædagogisk greb, hvor deltagere faciliteres i forhold til at iagttage et perspektiv gennem et fiktivt scenarie. I lærer-i-rolle arbejder underviseren med en teatral dobbeltposition, idet han/hun dels faciliterer spillet og dels spiller en rolle, så faciliteringen kommer til at foregå 'inde fra' fiktionen.

4) For uddybet analyse af dette forhold, se Stig Eriksson 2009.

om ' troværdigt skuespil', kan det forekomme naturligt at lægge emfasen her, men lytter man til kreativitetsteoretikeren de Bono, vil han også bifalde prioriteringen, da ombrydningen af de mønstre, hjernen normalt benytter til bearbejdning af information, netop kan sættes i gang ved indlevet koncentration om et andet perspektiv end det vante. Derved kan den fiktive ramme ses som et lateralt greb, der understøttede deltageres kreative tilstand. Helt konkret kom AGs prioritering af gennemlevelse til udtryk som små påmindelser til deltagerne om, at man skulle vælge sine indspil til idéudvikling og improvisation uvilkårligt: "brug det første der falder dig ind", og at man selekterede uden at beregne konsekvensen af sit valg: "i morgen kan det være, I havde valgt en anden (rolle)". Sådan kan lærer-i-rolle-grebet være medvirkende til at fremme gennemlevelspositionen ved at forsøge at forføre de menige deltagere til at overgive sig til fiktionen eller, som det omvendt kan formuleres, at opgive en eventuel mistillid til fiktionen.

Spilfasen.

AGs rolleskift blev markeret diskret ved, at hun iførte sig en habitjakke og præsenterede sig som departementschef i Undervisningsministeriet. Hun forklarede, at hun var stedfortræder for Bertel Haarder, "der desværre er blevet forhindret i at deltage i dagens møde, da han lige er blevet udnævnt til minister." Med dette let ironiske anslag, der på den ene side situerede hende som mødeleder og på den anden side tilkendte hende en lavere status i spillet, end hvis hun havde haft rollen som ministeren selv, havde AG givet deltagerne mulighed for proaktivt at begynde at fornemme fiktionen, forholde sig til den og overveje egne tilslutningsmuligheder via deres rolle-position. Den forholdsvis ydmyge rolle, AG havde tildelt sig selv, tillod hende i det videre at forholde sig spørgende til situationen – hun var jo lovligt undskyldt i sin egenskab af vikar for ministeren – og på den måde undgik hun rollen som autoritær prototype, fik mindre fokus og tildelte deltagerne et større råderum. Fiktionsspillet undgik således at aftvinge deltagelse og tilstræbte i stedet at lokke deltagerne til at indleve sig i fiktionen ved at dosere spillet præcist.

Men det var tydeligvis ikke en ubrudt indlevelse, der var hensigten med problemløsningsprocessen, og gennemlevelspositionen stødte kontinuerligt op mod deltageres gennemtænkte overvejelser, der også løbende blev faciliteret. Især viste den reflekterede måde at iagttage verden på sig som en støtte for indlevelse i spillet, da AG som departementschef afslørede, at man var samlet for at diskutere en spritny og faktisk eksisterende rapport om De Kunstneriske Fag, lige udarbejdet af forskere ved Danmarks Pædagogiske Universitet: "Musikfag i undervisning og uddannelse: Status og Perspektiv 2010". Kort forklarede AG (i rollen som departementschef) om rapporten, at den viste, hvordan især musikfaget nedprioriteres, bla. ved at der uddannes færre kunstfagslærere. På den måde lagde temarammen op til, at der mellem rollerne skulle udspille sig en diskussion om kunstfagenes værdi. Man kan ikke forvente, at deltagerne havde noget kendskab til den konkrete rapport, men gennem AGs (departementschefens) beskrivelse af indholdet i den, fik man mulighed for at se den som parallel til tematikkerne i den medieomtalte Bamfordrapport⁵, som flere deltagere kunne forventes at have hørt om (Bamford 2006). Deltagerne måtte altså formodes at have en fælles reference her, hvilket sandsynliggjorde, at de ville kunne engagere sig i en debat om emnet. Med præsentationen af rapporten fik fiktionen således en aktualitet tilført, der ville kunne motivere til deltagelse. Men idet rapporten ikke tilhørte det fiktive univers, bidrog den – med de

5) Anne Bamfords rapport *The Ildsjael in the Classroom* bekræfter dels, at børn får udviklet eksperimentelle og fantasiudøvende evner gennem kunstfag, og dels at kunstfagenes træning af børns evner til at udtrykke sig sanseligt og formgivningsmæssigt har en synergieffekt, der begunstiger læring i andre faglige sammenhænge.

Bono – med en stabiliserende vertikal dimension, hvilket kan være risikabelt for et fiktionsspil. For ved at bringe en faktisk genstand som rapporten med i spillet, risikerede rapporten at blive mødt med rutineprægede automatikker, og man kunne have ængstet sig for, om det så skulle føre til en klichépræget og forudsigelig debat. Min vurdering som observatør er, at det muligvis af samme grund ikke lykkedes helt at få diskussionen tacklet uden om det klichéfylde, idet de synspunkter, rollerne stod for i debatten, blev præsenteret ret unuanceret. I kraft af rollefordoblingen fik man derimod som deltager mulighed for at afprøve nogle af de klichéer, man normalt ikke ville tænke på at gøre sig til talsmand for i samfundsdebatten. Fra et hold blev der fremført rindalistiske meninger og argumenteret mod statslig kunststøtte. Fx var der en deltager, der, i rolle som resultatorienteret virksomhedsrepræsentant, fandt det omsonst at spille penge på kunstfagsuddannelse, når dette fører til arbejdsløshed. Så hellere bruge pengene på jobskabende og kapitalgenererende aktiviteter. Fra andet hold blev der argumenteret for at erhvervslivet gennem support af kunst kan bidrage til at udvikle samfundets kulturelle værdier, mens et tredje synspunkt i forlængelse heraf diskuterede værdien af tv-programmet X-factor og funderede over, hvorvidt programmet fremstiller et kulturelt taber- eller vinderhold. Man må, med udgangspunkt i den kompromisløse måde rollerne ytrede deres ofte vertikalt orienterede holdninger på, antage, at fiktionen medvirkede til at generere mere ubøjelige værdipositioner, end deltagerne ville have påtaget sig uden for fiktion. Men samtidig blev den vertikale tænkning et iscenesat tankesæt og dermed et ikke selvfølgeligt, men et iagttageligt perspektiv: en særlig rolle- og værdiposition. Således kunne man som deltager her få mulighed for at 'se' de tankemodeller, kommunikationen styredes af. En pointe er også, at denne potentielle bevægelse mellem forskellige iagttagerperspektiver betyder, at faser mellem spil og refleksion ikke kan adskilles som to forskellige lineære faser, men må betragtes som iterationer.

Et af de særlige greb, AG benyttede for at lede deltagerne mod et lateralt blik på sagen, bestod i at hun som departementschef spurgte enkelte deltagere "hvordan afspejler rapporten *din* virkelighed?" Dermed aftvang hun på det nærmeste deltageren en bestemt position, hvorfra han/hun forventes at tænke og agere med støtte i sin rolle. Eksemplet markerer, hvordan et æstetisk greb skaber udveksling mellem den statiske rapport og den potentielt dynamiske rolle, deltageren arbejder med, og peger på, at det er i udvekslingen, det kreative potentiale er indfældet. Endelig ser man i eksemplet, hvordan faciliteringen lagde op til, at deltagerne skulle konkretisere rollens forhold til rapporten, og selv om flere agerede vertikalt, idet de var fast forankret til bestemte synspunkter i kraft af deres rolle, syntes faciliteringen konsekvent at lægge vejen uden om sandhedssøgende og vertikale udlægninger af kunstfagsdebatten ved netop gennem rollen at fritage deltageren fra personligt at tage stilling.

Refleksionsfasen

Fiktionsspillet blev perspektiveret gennem flere øvelser, der tilsammen – og med de modifikationer i forhold til en faseindeltes linearitet i forløbet, som jeg formulerede ovenfor – betragtes som spillets refleksionsfase. Der indledtes med en statusøvelse, idet deltagerne skulle stille sig på række og derved markere rollens mulige indflydelse på kunstfagernes virkelighed. På den måde blev de anmodet om at iagttage rollen 'udefra': de trådte på skift frem og præsenterede rollen med titel og navn, mens de øvrige deltagere kunne opponere, hvis de mente rollen burde have en anden status i rækken. AG udfordrede med spørgsmål som: "hvor ligger de frie agenter? Ville erhvervsledere ikke placere sig i nærheden af politikere?" Dette ledte til, at AG udlagde sin version af fiktionsspillet hovedkonflikter, og på den måde guidede hun deltagerens refleksion. For det første pegede hun på den værdimæssige diskussion omkring, hvorvidt det er kunstfagernes sær- eller tværfaglighed, der skal

prioriteres. For det andet på de divergerende holdninger til kunstens økonomiske konstitueringer: om kunst skal finansieres via frie initiativer eller ved hjælp af statsstøtte. Deltagerne grupperede sig med ligesindede omkring disse synspunkter, hvorved holdet delte sig i to grupper, der udfordrede hinanden på forskellige måder. Deltagerne trak tov – tovet var imaginært – imens de sang Fra Engeland til Skotland. Med inspiration i Augusto Boals statueteater skulle hvert hold danne et utopisk krops-tableau med overskriften “når kreativiteten blomstrer”, hvilket blev efterfulgt af “en dystopi af samme”. Tableauerne blev vist for en partnergruppe, og med inspiration i eget udtryk forandrede partnerne nu gruppens tableau. Det er værd at bemærke, at problembearbejdningen, der under spillet var foregået siddende i det fiktive mødelokale, nu blev udsat for fysiske og visuelle formgreb, der gav fokus til mere kropslige kommunikationsveje. Tableauets visuelle formgreb fungerede her som en såkaldt prototype, der lader idéudkast blive skitseret i et konkret og sansestimulerende udtryk.

Workshopen blev rundet af med to mindre stramt rammesatte fiktionsspil. Først var deltagerne to og to i rolle som hhv. en forælder og et ungt menneske, hvis opgave var at fortælle den pågældende mor eller far, at han/hun ville søge ind på musikkonservatoriet og droppe sin gymnasieuddannelse til fordel for en karriere i musikken. Efterfølgende blev disse par bedt om at diskutere konfliktpotentialer i den lille improvisation og at drøfte, hvordan forholdet mellem konflikt, relationskontakt og forståelse havde fungeret.

Slutteligt blev der arbejdet med en improvisation i to trin, hvor to rolleindehavere var ledere af det fiktive firma *Innovation Now*, mens to var i rolle som nyuddannede, der skulle til hver sin ansættelsessamtale hos firmaet; den ene var uddannet indenfor business, den anden havde en alternativ baggrund som kandidat i Musikvidenskab. I improvisationens andet trin diskuterede og besluttede ledelsen, hvem af de to ansøgere, der skulle tilbydes stillingen. De øvrige deltagere bidrog parallelt ved at diskutere, hvad udfaldet af ansættelsessamtalen mest sandsynligt ville blive, og som finale afslørede ledelsen deres foretrukne, der viste sig at være musikkandidaten. Om dette var en lykkelig slutning eller ej var der delte meninger om, men den perspektiverende måde at afslutte forløbet på kan ses som et resultat af den samlede facilitering – den løbende undersøgelse og diskussion af værdien af bestemte perspektiver var netop denne workshops helt gennemgående træk.

Æstetisk læring

I denne gennemgang af en kreativ proces har jeg tilstræbt at være grundig, nok grænsende til det omstændelige, i beskrivelsen af de mange forskellige perspektivskift, der blev foretaget undervejs. Det er væsentligt for mig at få pointeret, at selv om forløbet var perspektivrigt, havde det en struktur, der kunne håndtere den kompleksitet, det selv producerede. For at tydeliggøre den pointe, sammenfatter jeg herunder de principper, der blev taget i brug for henholdsvis at forøge og at reducere kompleksitet. Ligeledes peger jeg på, hvordan opmærksomheden på den enkelte på forskellig måde blev nedtonet for bl.a. at modvirke kreativitetshæmmende selvkritik undervejs. Endelig skal forløbets måde at forme refleksivitet på fremhæves, da det udgør dets læringsmæssige krumtap.

Forøget kompleksitet

- Kontinuerlig præsentation af nye øvelser.
- Opmuntring til hurtig udveksling af impulser.
- Produktion af mange idéer frem for få.
- Omgåelse af endelige produkt- og løsningsmål.

Reduceret kompleksitet

- Klart formulerede og konkrete opgaver.
- Mange reelle fravalg.
- Invitation til iagttagelse af egne selektionskriterier: produktion af lister, udarbejdelse af idé-hierarkier, opstilling af parametre for pointfordeling til idéer.

Formindsket opmærksomhed på den enkelte

- Afprøvning af synspunkter og idéer i fiktive formater, diskussion i rolle.
- Udfordring af habitus, bevidst vendt vante måder at se verden på på hovedet.
- Omgåelse af originalitetspres, fokus rettet mod selve problemet og mod opgaven.

Øget refleksivitet

- Teatral fordobling med mulighed for at iagttage bestemte perspektiver.
- Iagttagelse af, hvordan vi selv iagttager.
- Perspektivskift ved efterprøvning på egen krop.

Forøget kompleksitet øger også mulighederne for at vælge. Men uden modspil vil kompleksitetsøgning nemt føre til processuel usikkerhed og uoverskuelighed og kan ende i stagnation og tomgang. Derfor imødegås det i processen her af et princip om kompleksitetsreduktion, der giver regulativer for, hvordan der luges ud i idérigdomme, selekteres og træffes afgørelser. Princippet om at formindskede opmærksomheden på den enkelte er i processen her indarbejdet som små distanceskabende greb som fx i-rolle-arbejde, der skal modvirke, at man forstyrres af egne selvkritiske iagttagelser. Refleksivitetsprincippet er baseret på andenordens-iagttagelse, dvs. en dynamisk forholden sig til egen agens, hvilket jeg skal uddybe i det følgende.

Den problemløsningsform, forløbet præsenterede, bestod i at udvikle en kæde af perspektiver, der i kombination med hinanden giver løsningen. Dette skal naturligvis forstås modificerende, for i lighed med Lerdahls idéudviklingsmodel efterspurgte forløbet ikke en handlingsplan – det efterlyste jo ikke løsningen. Snarere undersøgte det, hvordan et problem kan konstrueres, idet det gøres observer- og kommunikerbart, og forløbet synes derfor at eksemplificere, hvordan kompleks kommunikation kan struktureres ved en tydeliggørelse af dens forskellige niveauer. I kraft af dette er det interessant at iagttage, hvordan fiktionsspillet teatral fordobling supplerer Lerdahl med et æstetisk læringsperspektiv. I fiktionsspillet så vi, hvordan deltagerne mulighed for at slutte sig til handlingen og reagere på den blev overskueliggjort i kraft af deres rolleperspektiv, som afgrænsede deres blik på situationen i Undervisningsministeriet. Sådan blev deres mulighed for at foretage valg og agere i det sociale handlingsrum altså formgivet af rollen og fiktionen, og derved forekom kompleksiteten i deltagerne indbyrdes kommunikation at blive reduceret. Men forløbet kan også vise, hvordan den teatral fordobling fungerer perspektivudvidende – som refleksivitet – ved at præsentere bånd, der hjælper deltagerne til at 'tænke ud af boksen' for at få øje på nye komplekse sammenhænge. I kraft af den teatral fordobling gennem de roller, deltagerne var positione-

ret i, fik de mulighed for at bidrage til handlingsrummet på flere forskellige måder og i vekslende ordner: I første orden indgik de i handlingen som nærværende og indlevede konferencedeltagere. I anden orden deltog de som refleksevene kursister og kunne forholde sig bagudrettet til den handling, der lige var gennemspillet. Og de fik mulighed for at være fremadrettede strategiske med henblik på rollens næste bidrag til problemudviklingsprocessen. Her kunne de også taktisk kalkulere eller 'mærke efter' hvilke værdier, de, via rollen, skulle repræsentere. Fiktionsspilsformen tillader således en kontinuerlig vekselvirkning mellem to iagttagelsesordner, og via de værdimæssige klichéer, som rollen havde fået tildelt, kunne forskellige værdier prøves af. Spillet så tydeligvis på verden gennem det bestemte tema, deltagerne havde besluttet sig for at forfølge tidligt i forløbet, mellem kunst-kreativitet og erhvervslivs-innovation. Der kom som beskrevet flere værdimæssige markeringer i spil, blandt andet blev kunsthøg og arbejdsløshed nævnt i sammenhæng, idet rollerne var uenige om, hvorvidt kunst er en ressource for erhvervslivet eller øger arbejdsløsheden. Denne diskussion lod sig kun gøre ud fra en skelnen mellem mere/mindre nytte 'på bundlinjen', og denne værdidebat fik modspil, da en af rollerne spontant tematiserede X-factors indflydelse på kulturen, og derved vendte spillets opmærksomhed fra det bundlinieorienterede nytteperspektiv til et dannelsesmæssigt spørgsmål om nytte, nemlig om X-factors indflydelse på kulturens taber- og vinderpositioner. Spillets æstetiske ydelse synes dermed at vise sig i de forskellige perspektiver, deltagerne i rolle gjorde sig til talsmænd for, idet *fiktionen* gjorde det muligt at sætte 'fremmede' værdimæssige distinktioner i spil. Casen skulle således gerne vise, hvordan denne måde at arbejde med en fiktiv rammesætning kan åbne for perspektivskift, som kan tilføre en problemundersøgelse nye og overraskende optikker.

Ledelse i fiktion

Afslutningsvis vil jeg forholde mine observationer mere principielt til ledelsen af forløbet, idet spørgsmålet er hvad lærer-i-rolle-formen, der jo er udsprunget af den pædagogiske verden, kan tilføre organisatoriske ledelsesformer. Hvordan adskiller dette forløbs i-rolle-ledelse sig fra beslægtede former for situationsledelse? Den form for ledelse, AG demonstrerede, kunne umiddelbart sammenlignes med facilitatorrollen, som den beskrives i en organisationspsykologisk samling af faciliteringsteori redigeret af Roger Schwarz i *The Skilled Facilitator* (Schwarz 2005). Facilitatorrollen forbindes i *The Skilled Facilitator* med organisatorisk forandringsledelse. En stor del af de strukturer, der i dag udvikles i organisationslivet, har til hensigt at decentralisere relationer mellem ledelse og medarbejdere for, ideelt set, at gøre medarbejdere til organisationens medledere. Det betyder konkret, at en stor del af ansvaret for virksomhedsarbejdet – medledelsen – uddelegeres til selvstændige teams med en teamleder i spidsen, hvis opgave består i at facilitere teamets processer indenfor de rammer, som den centrale ledelse har udstukket. Facilitatorens ledelsesmæssige status og funktion er derfor ret forskellig fra den såkaldte leder af første orden, der indtager en central organisatorisk magtposition gennem forbilledlighed og suverænit. Teamlederen vil ofte reelt være en del af teamet og må derfor indgå en kontrakt med sine kolleger, som giver ham/hende formelt lederskab til at skabe de rammer, teamet kan udfolde sig bedst muligt i. På den baggrund kan teamledelse ses som ledelse af anden orden, der i al væsentlighed drejer sig om at understøtte teamdeltagernes beslutninger, da pointen er at skabe konstruktiv deltagelse. Den, der skal facilitere teamledelse, skal derfor løse en kommunikationsopgave, der minder om den, som er beskrevet i denne artikels kreative proces. Med en psyko-social indgang til facilitatoropgaven prioriterer Schwarz tydeligvis såkaldt *Low-level inference* og karakteriserer *The Skilled Facilitator* som en leder, der forholder sig yderst diskret i sin observation af den faciliterede gruppe, er værdineutral i forhold

til teamets kommunikation og økonomiserer mest muligt med sine interventioner. Det er oplagt at Schwarz foreslår dette, da han forholder sig til en situation, hvor facilitator ikke har større sagsmæssig ekspertise end teamets øvrige medlemmer og derfor må håndtere den vanskelige balance mellem både at lede og at være jævnbyrdig. I sammenligning med Schwarz' anbefaling af *Low-level-inference* forekommer AGs facilitering af workshoppen dog at kunne bidrage til et mere differentieret syn på ledelse af kreative processer. Det, som blev tydeligt i AGs forløb, var, at hun stillede en faglig ekspertise til rådighed for problemudviklingen ud fra devisen "deltagerne har problemet, facilitator har formen". Det interessante i hendes faciliteringsform var således ikke værdineutralitet, men måden hvorpå hun både rammesatte og ledede forløbet og gjorde ledelsesforholdet til objekt for iagttagelse. Stik imod Schwarz' ideal for *The Skilled Facilitator* var der ikke megen tvivl om, at AG ledede workshoppen forholdsvist suverænt. Dog ikke i alle forhold, for snarere bevægede hendes ledelse sig strategisk mellem to positioner, mellem Low- og High-level-inference. Hun nøjedes ikke med at sætte rammerne, som når hun definerede spillereglerne for de fiktive dele, hun justerede også deltagerens forventninger på et værdimæssigt niveau, idet hun fx opmuntrede til at "bruge det første indfald". Men der var også flere eksempler på, at hun som leder konfronterede sin egen hierarkiske ledelsesform. Dels, som jeg har peget på, ved eksplicit at betone kontingensen i de valg, både hun og deltagerne tog: "i morgen ville I have valgt anderledes", hvorved hun fik pointeret, at værdier ikke kan betragtes isoleret fra de kontekster, hvori de indgår. Og dels gav hun den suveræne lederposition modspil med sit æstetiske formgreb, ved, i rollen som departementschef i Undervisningsministeriet, at performe en ekstraordinært åben og samtidig noget defensiv facilitator. Med dette greb fik AG markeret en minimal forskydning mellem sin facilitering i- og ude af rolle, men forskellen var nøjagtig stor nok til at præcisere, hvordan facilitator i rolle kan udforske ledelsesformen selv. Gennem den iagttagelsesmæssige forskel som den teatral fordobling skabte mellem AG som offensiv leder af forløbet og defensiv leder i fiktionsspillet, fik deltagerne – hvoraf mange var ledere og mellemledere af profession – tilbudt et dobbeltblik at studere faciliteringen af processen igennem. Og hypotesen er altså, at de derved fik mulighed for dels at se, at relationen mellem leder og deltager kan faciliteres med forskellige greb, og dels at ledelse ikke blot er en funktion, men også kan være flytbare positioner. Ifølge hypotesen er dette altså et eksempel på forløbets æstetiske ydelse.

Sammenfattende synes den mest signifikante opgave i ledelse af kreative processer at være sikring af den laterale dimension af processen, hvilket facilitatoren i denne specifikke problemudviklingsproces udøvede ved kontinuerligt at arbejde logisk – vertikalt – med små rammesatte opgaver, der kunne lede deltagerens opmærksomhed uden om vante løsninger og logikker. Forløbets teatral fordobling nuancerede dog perspektivet: deltagerne blev ikke blot indviet i, hvordan en idéudviklingsproces kan struktureres og faciliteres med øvelser og gruppedynamiske regulativer; de afprøvede også på egen krop, hvordan teatral teknikker kan supplere den kreative proces med perspektiver, den enkelte muligvis ikke ville kunne tænke eller formulere uden for fiktion. Ved at bygge forløbet op omkring dels idéudvikling, dels valg af en problemstilling og dels gensyn med problemstillingen i en teatral fiktion, forekom forløbet at konsultere både den entrepreneurielle og rationelle *glass box*-tradition fra designfagene (Lerdahl 2005) og mere dynamiske produktforståelser fra kunstfagene såkaldte *black box*-tradition. Resultatet af denne dynamik har jeg forsøgt at belyse ved at beskrive, hvordan der blev genereret og selekteret idéer parallelt med, at der gennem teatral fiktion blev foretaget iagttagelsesmæssige sidespring. Dette begunstigede både deltagerens mulighed for at komme tæt på en problemstilling og at se reflekteret på den kreative proces' sociale handlingskompleks, herunder processens ledelse, og på de værdimæssige distinktioner, de selv kommunikerede igennem.

Valgmulighederne kan forekomme uendelige, når man som i processen her først genererer en masse idéer for dernæst at søge en orden i dem. Den høje grad af kompleksitet kunne godt have udmattet deltagerne og sået mistillid til lederen, til de andre og til det læringsmæssige resultat. Dette syntes imidlertid ikke at være tilfældet, for mens forløbet på mange måder støttede op om Luhmanns kontingensbetingede bemærkning: "alt kunne være anderledes, og næsten intet kan jeg ændre", forekom facilitatoren at acceptere det almene kontingensvilkår gennem sin håndtering af samme. En af forløbets forcer var i det lys, at det lykkedes facilitatoren at forbinde kontingens og tillid, så deltagerne kunne blive delagtige i en vanskeligt håndterbar kompleksitet, uden at processen derved mistede styring.

Litteratur

Bamford, Anne, 2006. *The Ildsjæl in the classroom: a review of Danish arts education in the Folkeskole*. Kbh.: Kunstrådet. http://www.kunstraadet.dk/db/files/the_ildsjael_in_the_class_room.pdf

Bolton, Gavin, 1986. *Selected Writings*. London and New York: Longman.

Bolton, Gavin, 1992. *New perspectives on classroom drama*. London: Simon & Schuster.

de Bono, Edward, 1990(1977). *Lateral thinking*. London: Pinguin Books.

Bourdieu, Pierre, 1997. *Af praktiske grunde: Omkring teorien om menneskelig handlen*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag.

Braanaas, Nils, 2008. *Dramapedagogisk historie og teori*. 5. udg. Trondheim: Tapir, akademisk forlag.

Eriksson, Stig, 2009. *Distancing at close range. Investigating the significance of distancing in drama education*. Åbo: Akademisk Avhandling.

Frayling, Christopher, 1993/1994. Research in Art and Design. *Royal Collage of Art Research Papers*, 1 (4).

Goffman, Erving, 1997. *The Goffman Reader*. Oxford: Blackwell.

Heggstad, Kari Mjaaland, 2008. Prosperos nyve og den sokratiske orden. En undersøgelse af TIU praksis via begrebet 'framing'. I: Niels Lehmann og Aslaug Nyrrness, red. *Ut ifra det konkrete. Bidrag til en retorisk kunstfagdidaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Lerdahl, Erik, 2008. *Slagkraft*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Lerdahl, Erik, 2005. The Vision-Based Methodology: a holistic approach to the design of products. I: B. Rønning, red. *FLYT: en nøkkel til kreativitet og innovasjon*. Trondheim: Tapir, Akademisk forlag.

Luhmann, Niklas, 1994(1971). *Politische Planung. Aufsätze zur Soziologie von Politik und Verwaltung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Nicholson, Helen, 2005. *Applied drama: the gift of theatre*. London: Palgrave Macmillan.

Prentki, Tim and Sheila Preston, eds., 2008. *Applied theatre reader*. London and New York: Routledge.

Schwarz, Roger et. al., 2005. *The Skilled Facilitator Fieldbook*. San Francisco: Jossey-Bass.

Taylor, Philip, 2003. *Applied theatre: creating transformative encounters in the community*. Portsmouth: Heinemann.



OutReach. (Foto: Torben Nielsen)

Ida Krøgholt

Ph.d., lektor ved Dramaturgi, Institut for Æstetik og Kommunikation, AU. Underviser bl.a. i kurset Design og ledelse af kreative processer. Har skrevet bøger og artikler om teaterprocesser og performativitet i bred forstand, i teatret, i kulturelle udvekslingsformer og i kunstpædagogisk praksis.
