

Faciliteringens dramaturgi i affektive rum

Ida Krøgholt

Aarhus universitet Danmark

Abstrakt

Denne artikel undersøger facilitering som dramaturgisk kommunikation med fokus på de affektive og kropslige dele af kommunikationen.

Facilitering åbner som begreb for en spændvidde af teknikker og tilgange til processer indenfor organisationsledelse, pædagogik og kunstprocesser. I artiklen er begrebet specifikt rettet mod teaterpædagogik men har også generel didaktisk relevans. Gennem analyse af et konkret eksempel på en facilitators ledelse af en kropslig samarbejdsøvelse med en gruppe unge, spørger jeg, hvordan affektteori kan bidrage til at observere og analysere de fintfølede dele af faciliteringen, der ellers falder udenfor den sproglige registrering. Der introduceres to teoretiske perspektiver – vitalistisk affektteori samt kognition- og spejlteori – gennem hvilke de affektive aspekter belyses som kollektive intensiteter og kropslige spejlinger. I forlængelse heraf udskilles tre greb til faciliteringens dramaturgi – *det side-coachende, det spejlende og det kinæstetisk-empatiske* – der fremhæver konkrete former for kommunikation med fokus på det affektive i det undersøgte felt for teaterpædagogisk facilitering.

Nøgleord: *Procesledelse; teaterpædagogik; kropslig læring; affektteori; kognitionsteori og spejlteori*

Abstract

The dramaturgy of facilitation in affective spaces

This article examines facilitation as dramaturgical communication with a special interest in the affective and bodily parts of the communication.

Facilitation opens as a concept for a range of techniques and approaches to processes within organizational management, pedagogy and artistic processes, but in this article the concept is specifically aimed at theatre pedagogy and with focus on the facilitation of the process. Through analysis of a concrete example of a facilitator's conduction of a bodily collaborative exercise with a group of young people, I ask how affect theory can help to observe and analyze the sensitive parts of the facilitation that otherwise fall outside the linguistic registration. Two theoretical perspectives are introduced – vitalist affect theory as well as cognitive- and mirror theory – through which the affective aspects are illuminated as collective intensities and bodily reflections. In continuation of this, I suggest three approaches to the dramaturgy of facilitation – *the side-coaching, the mirroring and the*

*Korrespondanse: Ida Krøgholt, e-mail: draida@cc.au.dk

© 2021 I. Krøgholt. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: I. Krøgholt. «Faciliteringens dramaturgi i affektive rum». *Journal for Research in Arts and Sports Education, Special issue: Dramaturgiske perspektiver på didaktiske kontekster*, Vol. 5(2), 2021, pp. 73–87. <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v5.3176>

kinesthetic-empathic – which highlight concrete forms of affective practice in the researched field of theatre pedagogical facilitation.

Keywords: *Process management; theatre pedagogy; bodily learning style; affect theory; cognition- and mirror theory*

Received: April, 2021; Accepted: May, 2021; Published: June, 2021

Hvordan spiller affekter med i faciliteringens dramaturgi?

Affekter er intense stemninger som er i os, rundt om os, spiller med i rummene vi bevæger os i, indgår strategisk i mediernes kommunikation, er med til at få kunst til at virke og gør, at vi kan mærke os selv og hinanden. Men hvordan kan der skabes bevidsthed og gives begreb til disse immaterielle fænomener med henblik på konkrete sammenhænge som didaktiske og teaterpædagogiske? Affektteori kan ses på som eksperimenter med at give overordnede svar på dette. Det såkaldte *affective turn* (Clough & Halley, 2007) repræsenterer et modbillede til 70-er og 80-ernes *linguistic turn*, hvor sproget fik stærk opmærksomhed som betydningsskabende, og affektteoriene er mangeartede og eksplorative. Ved at følge Brian Massumis vitalistiske affektbegreb (2002) og Daniel Sterns vitalitetsaffekter (2010), begrebsætter jeg affekt som vanskeligt repræsenterbare stemninger, fornemmelser og intensiteter i kroppen, med henblik på at skærpe forståelsen af det affektive i den teaterpædagogiske kontekst.

Gennem en case drøftes den måde, en facilitator arbejder med krop, bevægelse, stemninger og respons. Case-observationen er del af et større forskningsprojekt *Ej Blot Til Lyst* (Krøgholt, 2018) i samarbejde med Aarhus Teaters teaterpædagogiske afdeling, Aarhus Teater Læring, og de anvendte data er fra projektet. Deltagerne i observationen er elever i en 7. klasse. De er anonymiserede, idet navne er skiftet ud, mens teaterpædagogen, Stine Guldborg, har givet sin tilladelse til inddragelsen. Jeg vil med forløbet bringe en simpel teaterpædagogisk grundøvelse, den såkaldte ”tømmerflådeøvelse”, ind i billedet for at demonstrere, hvordan forholdet mellem facilitering, dramaturgi og affekt kan iagttages, for derefter at kunne nærme mig denne artikels spørgsmål om, *hvordan affektteori kan bidrage til at observere og analysere de fintfølede dele af faciliteringen, der ellers falder udenfor den sproglige registrering.*

Artiklen sammenkæder undersøgelsen af facilitering i affektive rum med dramaturgi som begreb. Overskriften *Faciliteringens dramaturgi* er en markering af, at en facilitators ledelse gennem en skabende proces også kan ses som en dramaturgisk opgave. Dramaturgi er i det perspektiv ikke blot strukturer men også de særlige værdier – sproglige og affektive – som kommunikeres og forhandles i den faciliterede situation, og vi kan se facilitatoren som en dramaturgisk kommunikationseksperter, og eleverne/deltagerne som lærende gennem den dramaturgiske kommunikation. Denne systemteoretiske forståelse kommer til udtryk i Janek Szatkowskis teori om dramaturgi (Szatkowski 2019) og markerer en modsætning til den handlingsteoretiske

kommunikationsforståelse (Andersen, 2001, s. 3), hvor kommunikation baseres på afsender og modtager og anses for vellykket, når modtagelsen svarer til afsendelsen. Med et systemteoretisk begreb er kommunikation derimod basalt usikker, idet den ikke begrænser sig til verbalsproget men består af kropssprog, tanker og det som endnu ikke formulerede. Da vi ikke kan læse hinandens tanker, og da der er forskelle og forskydninger mellem det, vi meddeler og det, vi tænker og føler, er kommunikation i dette perspektiv kontingent, hvilket vil sige, at den ikke kan kalkuleres. Med den systemteoretiske kommunikationsforståelse som udgangspunkt for koblingen af facilitering og dramaturgi, forsøger jeg således at indkredse en position for facilitering, som imødekommer usikkerhed og vægter tillidsskabende greb, da disse afgør om deltagerne kan fæste tillid til kommunikationen, selv om den i udgangspunktet er baseret på usikkerhed.

Forbindelsen mellem artiklens basale begreber afspejles i dens opbygning: først udfoldes *faciliteringsbegrebet* og *facilitering i et dramaturgiperspektiv*, og derefter præsenteres det *affektteoretiske*, som danner afsæt for nærmere undersøgelse af facilitering som dramaturgisk kommunikation med en sensibilitet for det immaterielle og affektive.

Facilitering

Faciliteringsbegrebet er brugt i både organisatoriske og pædagogiske kontekster. Indenfor organisatorisk ledelse har begrebet en særlig funktion i forhold til at artikulere et processuelt perspektiv i teambaseret innovation (Bilton, 2007; Hunter, 2009; Schwarz, 2005). I pædagogisk sammenhæng er det især deltagerperspektivet i kollaborativ læring og forhandlingspositionen i forhold til deltagere, som faciliteringsbegrebet anvendes til at belyse (Dawn, 2019; Hogan, 2002; Van den Bossche, 2013).

Mit fokus på teater- og dramapædagogisk facilitering i sammenhæng med dramaturgibegrebet, aktualiserer Drama in Education, procesdrama og lærer-i-rolle-metodikkerne, der er udviklet og bearbejdet i et stort omfang i form af praksisrettede operationelle teorier (bl.a. Bolton, 1992; O'Neill, 1995; Taylor, 2006) og i ph.d. afhandlinger (bl.a. Eriksson, 2009; Hustvedt, 2013; Nicholson, 2005). I O'Neills procesdrama tildeles dramalæreren en procesdramaturgisk funktion (O'Neill, 1995, s. xvi). O'Neill ser dramalæreren som facilitator af et narrativt netværk – ”web of meaning” – skabt gennem lærerens samspil med eleverne (Ibid.). I lærer-i-rolle-formen får dramalæreren mulighed for at iscenesætte sin og deltagerens rollepositioner, og denne grundidé om bevidst skiftende roller er også relevant, når man taler mere generelt om drama- og teaterpædagogisk facilitering. Rollebevidst positionering er dog ikke kun et væsentligt aspekt af teaterpædagogik men kan være relevant i mange former for didaktisk arbejde, hvor underviseres egne kulturelle positioner og roller reflekteres og bearbejdes.

Forskningsmæssigt er faciliteringsbegrebet blevet grundigt udfoldet som teaterpædagogisk term af Sheila Preston (Preston, 2013, 2016). Preston fremstiller

teaterpædagogisk facilitering som kulturkritisk praksis, og hun ser et interessant udviklingspotentiale i facilitatorens eget emotionelle arbejde i dialog med dilemmafyldte kontekster, hvor facilitatoren arbejder uden for sin komfort zone, ikke føler sig helt tilstrækkeligt klædt på til opgaven, oplever konflikt blandt deltagerne eller møder modstand i form af aggression, apati, misstemning. Især er facilitatorens kritiske selvrefleksion omkring egen kulturelle performance i søgelyset, og her viser bredden i Prestons teori sig, hvilket gør den relevant for didaktiske kontekster generelt. Preston argumenterer for en modstandsdygtig ikke-vidende facilitatorposition, der i stedet for at tackle uden om vanskelige og mislykkede situationer, går spørgende ind i disse med et "What's happening here? Isn't it interesting, that (...)" (Preston, 2016, s. 71). Hos Preston spiller faciliteringens affektive niveau altså en vis rolle, når hun argumenterer for, at facilitatoren må møde sit mærkelig opdeling ubehag ved negative stemninger med et udforskende mindset frem for at søge uden om disse (Preston s. 31, s. 48–51). En facilitator er altid allerede "a man in a mess" og gennem den ikke-vidende strategi, kan facilitatoren gå kreativt til udfordringen, argumenterer Preston (2016, s. 71). Prestons formulering omkring *ikke-viden* er en pointe, som er produktiv i forhold til at forstå affektiv kommunikation i faciliteringskontekster, idet det retter sig reflekteret mod det uforudsigelige. Facilitatorens procesledelse er underlagt det vilkår, at vedkommende ikke kan vide præcis, hvad der foregår i de enkelte deltagere. Prestons forståelse af ikke-viden inkluderer således faciliteringens ikke-kontrollerbare affektive niveau, og det interessante er, hvordan hun italesætter det som et vilkår og drøfter dets udfordringer for facilitatoren.

Facilitering i et udvidet dramaturgiperspektiv

Man har gennem en årrække kunnet iagttage en ekspansion mod det interdisciplinære indenfor det dramaturgiske og teatervidenskabelige felt, blandt andet artikuleret som "New Dramaturgies" (Romanska, 2015; Trencsényi & Cochrane, 2014) og i dansk kontekst som "Theatre Studies 3.0" (Lehmann, 2019) og "Wide-range theory of dramaturgy" (Szatkowski, 2019), ligesom dramaturgi bliver brugt som både verbum, håndværk og funktion (Romanska, 2015, s. 14). Dramaturgibegrebet har på den måde både fået en fornyet status som værktøj i processer i organisationer, som didaktisk processtruktur, i medier og kunstprocesser, og en forskningsmæssig status. På sin vis mister dramaturgibegrebet autonomi gennem disse reformuleringer. Samtidig kan man se, hvordan der i forskningen opstår nye måder at adskille dramaturgi fra rationalitet og funktionalitet, og der foregår intensiverede værdidiskussioner, hvor der for eksempel argumenteres for det sensoriske som dramaturgisk komponent (Trencsényi & Cochrane, 2014). Der er en parallel tendens til at værdisætte dramaturgi som kunst- og kreativitetsprocessuelt overbegreb, hvilket Trencsényi og Cochrane fremhæver i deres undersøgelse af nyere dramaturgisk forskning: "Dramaturgy is now considered to be the inner flow of a dynamic system" (Trencsényi & Cochrane, 2014,

s. xi). Et udvidet og bredt anvendeligt dramaturgibegreb og en samtidig adskillelse af begrebet fra rationel anvendelse ses også i den norske professor, Anna-Lena Østerns forskning (2012; 2014; 2021). Østern har udforsket forholdet mellem dramaturgi og didaktik og åbner det kunstvidenskabelige perspektiv mod praksisnære (2014) og atmosfæreskabende, performative og emergerende didaktiske former (2021). Denne dobbelthed i dramaturgiforståelsen, der både insisterer på at være rationalitetskritisk og anvendelsesorienteret, finder jeg interessant og konstruktiv for et dramaturgisk faciliteringsfokus. Men teoretisk og forskningsmæssigt er det en udfordrende åben position – begrebet må udredes og redefineres i forhold til den aktuelle kontekst og det forskningsmæssige greb.

Faciliteringens didaktiske stabiliseringer

Jeg har indledningsvis vægtet usikkerhed og kontingens som en kommunikations-teoretisk præmis for facilitering og dramaturgisk arbejde. Men faciliteringens dramaturgi handler også om stabilisering af kommunikation gennem beslutninger om form, når man for eksempel arbejder teaterdidaktisk med en gruppe deltagere, som improviserer scenarier og fremstiller figurer. På den måde fungerer dramaturgi også som en særlig form- og kompositionsbevidsthed, der kan bidrage til at fiksere kommunikationens kontingens og ikke-viden, og til at skabe en fornemmelse af klarhed mellem deltagerne. Det dramaturgiske overblik kan have en didaktisk funktion, og gennem *veltimede* åbninger og lukninger i form af valgmuligheder, rammer og benspænd kan deltagere få en viden om, hvad deres opgave er her og nu, så de kan sanse en fælles retning. Faciliteringens dramaturgiske beslutninger vil altså være stabiliserende kommunikationsgreb. Jeg antager desuden, at en facilitator planlægger sine teaterdidaktiske greb i sekvenser bestående af forskellige dramaturgiske komponenter. De dramaturgiske komponenter kan være fænomener som tid, rum, sted, figur, krop, rytme, impuls, og disse kan facilitatoren altså i et vist omfang planlægge og rammesætte et forløb efter, mens arbejdet med deltageres kommunikative feedback 'kontrolleres' gennem tillidsskabende greb og affektiv sensibilitet som for eksempel intens lytning og et afstemt kropssprog. Det er dynamisk, som de her beskrevne, der karakteriserer faciliteringens dramaturgi som en kompleks og følsom kommunikationsproces, som det er facilitatorens opgave at stabilisere.

Det affektive niveau

Kan affekter faciliteres? Nej, ikke umiddelbart. Jeg finder den vitalistiske affektteoretiske retning anvendelig i sammenhæng med teaterpædagogik og facilitering, da den har potentiale til at belyse sociale og kollektive affekter, og i det perspektiv er affekter noget, der indgår i vores kommunikation med hinanden, og som sker i relationer. I lighed med den tidligere beskrevne præmis for kommunikation, må affekter derfor ses som kontingente. På den måde kan facilitering af affekter, ligesom klasserumsledelse

i almindelighed, ikke kalkuleres og beregnes på forhånd. Men opmærksomheden på den affektive dimension i faciliteringen vil til gengæld åbne for bestemte iagttagelser og didaktiske muligheder.

Den deleuzeiansk inspirerede affekteori, den såkaldt vitalistiske tradition, forbindes bl.a. med Deleuze & Guattaris vitalisme, som den formuleres i *Hvad er filosofi* (1994). Her skildres et kunstværk som ”affektive blokke” (Deleuze & Guattaris kap. 7) bestående af mængder af sansbart og taktilt stof, vi som mennesker ikke umiddelbart kan rumme, men som et værk kan samle og trænge ind i. Kunstværker og -praksis har som følge en særlig affektiv mulighed, da kunst former stof og derved gør det æstetisk sansbart. Indenfor denne tradition er bl.a. den canadiske professor i kommunikation, Brian Massumis tanker repræsentative (2002; 2011). Massumi ser affekt som præ-ekspressive og præ-kognitive reaktioner i kroppen, ”nonsignifying response (Massumi, 2002, s. 35) som for eksempel den intensitet der opleves i kroppen inden man sprogligt bliver i stand til at skelne mellem følelser som irritation og vrede. Primært er den vitalistiske retning dog interesseret i affektive intensiteter mellem kroppe og placerer derfor affekter udenfor det diskursive. Dermed adskiller den vitalistiske tradition også følelser og affekter, idet følelserne allerede er bearbejdet kognitivt i diskursive mønstre mens affekter er flydende og ikke-fikserede (Massumi, 2002). Det er dog ikke helt enkelt at ville anvende den forholdsvis abstrakte affektteori i analysen af en praksis, og for at kunne opbygge en anvendelsesorienteret begrebsmæssig sammenhæng, som kan give kvalificerede bud hvordan den affektive og hele den kropslige og interrelationelle dimension konkret fungerer i en faciliteret praksis, vil jeg tilføje et dels relationspsykologisk og dels kognitivt aspekt til den teoretiske horisont.

Kinæstetisk empati og spejling

Mens affektteori kan give en forståelse for, hvordan forhold mellem kroppe og affekter cirkulerer under facilitatorens ledelse, kan neuropsykologien supplere med begreber om spejling, spejlneuroner og kinæstetisk empati (Nielsen, 2014). Spejlneuroner er særlige hjerneceller, som hjælper os med to ting: at fornemme hvordan en bevægelse skal udføres, og at følge og forstå andres handlinger og bevægelser (Bauer, 2005; Hart, 2007). Det er den kinæstetiske sans, der gør ens krop og dens bevægelser mærkbare, mens spejlneuroner henviser til det, at vi ubevidst er i stand til at interagere med andre ved at sanse og spejle deres bevægelser med kroppen, bl.a. ved at imitere dem. Begrebet kinæstetisk empati kan forklare, hvordan vi får viden om andre gennem kropsligt samspil og lytning, dels til egen krop og dels til den andens, og det er derfor en basal, men ofte overset dimension af kommunikation og social interaktion (Nielsen, 2014; Parviainen, 2002). Til gengæld er kinæstetisk empati en kapacitet, der formentlig kan opøves og udvikles gennem kollektiv fysisk træning, og som er betegnende for skuespillerens kropsfornemmelse og evne til at læse og interagere med andre (Kemp, 2012, s. 17).

Vitalitetsaffekter

Vi kan komme nærmere en forståelse af kinæstetisk empati ved at gå til den amerikanske psykolog, Daniel Stern, som har skabt væsentlige begreber om interpersonelle samspil inden for udviklings- og relationspsykologien (Stern, 2010). Den viden, Stern har formidlet om såkaldte vitalitetsaffekter, drejer sig om oplevelser mellem individniveau og det fælles, med særlig interesse for kollektivt samspil i temporale og performative kunstoplevelser som musik og teater. Stern viser, hvordan små sammensatte komponenter som et smil, en håndbevægelse og en særlig betoning får betydning for det, man oplever i en kommunikation, og at modaliteter som rum, retning, form og timing spiller sammen, når man interagerer. Samspillet mellem mimik, lyde og gestus betegnes ”kraft i bevægelse” (Stern, 2010, s.18), og når vi kan fornemme, hvordan en levende relation bevæger sig og kan ane, hvor den er på vej hen, er det fordi, vi kan koble modaliteterne og interagere synkront og forskudt med andre. Dette sker til dels ubevidst, og begrebet ”affektiv afstemning” betegner denne ubevidste registrering af, hvordan andres affekter og kroppe spiller sammen med ens egen. Begrebet dækker delvist spejling, men indeholder ikke imitationer, som spejlingsbegrebet gør (Køppe, 2005, s. 225).

Sterns relationspsykologiske teori er kompleks og inddrager ifølge nogle af hans kritikere så mange aspekter af udviklingspsykologiens genstandsområde – det neuropsykologiske, det kropslige, det bevidsthedsmæssige og det interaktionelle – at teorien risikerer at opløse sig selv (Stern, s. 209) og flere af hans begreber er synonyme. Vel vidende at det forholder sig sådan, finder jeg kompleksitetsniveauet i Sterns teori egnet til undersøgelse af den komplekse kommunikation i faciliteringens dramaturgi. I min videre henvisning til Stern, er det hans mest centrale begreb, affektiv afstemning, som primært vil blive taget i anvendelse.

Efter denne teoretiske indkredsning vil jeg præsentere det observerede forløb og skitsere, hvordan faciliteringen og den dramaturgiske ramme medvirker til at stabilisere kommunikationen. Dette vil jeg i første omgang vise ved at nedskrive forløbet til dramaturgiske sekvenser og komponenter.

Case-studiet. Facilitering i et affektivt rum

Den såkaldte tømmerflådeøvelse, som jeg her har observeret faciliteringen af, kan ses som basal træning af deltagerens kropsfornemmelse. Den faciliteres stramt af rutinerede Stine Guldborg. I øvelsen er deltagerne fordelt i rummet, og mens de instrueres i at bevæge sig som på en tømmerflåde, hvor den fælles opgave er at skabe ligevægt, sådan at ingen ’falder i vandet’, introduceres de til figurerne i manuskriptet til forestillingen *Sunny side* af teatret Opgang 2. Inden forløbet har klassen læst *Sunny side*, der omhandler det at være ung i en multikulturel, kriseramte verden, hvor mødet med et andet menneske tematiseres, og humanistiske løsninger af det multikulturelle som medmenneskelighed, nærvær og kærlighed er i fokus. En ung marokkaner, Amir,

I. Krøgholt

tager arbejde som opvasker på et feriehotel i Spanien for at tjene penge til medicin til sin syge far i Marokko. Samtidig går den danske pige, Rose, rundt og føler sig glemte af sin far, der er mest optaget af at være sammen med sin nye kæreste.

Øvelsesforløbet er et udsnit af et længere forløb. Øvelsen foregår i et flow, som for overskuelighedens skyld er sekvenseret i 13 sekvenser, der indeholder dets dramaturgiske komponenter. Følgende spørgsmål har været ledende for observationen:

Hvordan stabiliseres kommunikationen gennem rammesatte dramaturgiske sekvenser og komponenter?

Dramaturgiske sekvenser og komponenter	Forløbsbeskrivelse
1. Impuls gennem håndtryk	Deltagerne står i en rundkreds. Facilitatoren står i kredsen blandt dem. Hun ser grundigt og venligt rundt i kredsen og sender et håndtryk som en impuls, de skal reagere på. Der er enkelte fnis. Hun sender roligt et nyt håndtryk rundt i kredsen nogle gange, indtil det fungerer koncentreret.
2. Impuls gennem klap	Med åbne øjne sendes et energiklap rundt i cirklen. Facilitatoren instruerer deltagerne verbalt og kropsligt i klappets kvalitet, så de kan være omhyggelige med at modtage og sende impulsen. "Send et klap, som er så tydeligt, at man kan høre energien." "Kan I se, det er vigtigt, at man er tydelig, så man kan se og høre at man får og giver energi?"
3. Impuls gennem bevægelse i rum	Facilitatoren beder deltagerne gå blandt hinanden på gulvet. Hun bevæger sig selv blandt dem. Hun er omhyggelig med sin øjenkontakt med deltagerne. "I skal forestille jer gulvet som en stor tømmerflåde, der hviler på havet. Når I bevæger jer på den, skal den være i balance. I skal samarbejde om, at flåden ikke tipper." Deltagerne bevæger sig lidt tøvende i rummet, mange ser opmærksomme ud, de holder øje med hinanden og tilpasser sig hinandens bevægelsesbaner, så de ikke støder sammen. Nogle har svært ved at gå med på præmissen. En gruppe drenge klumper sig hujende sammen, de springer op på ryggen af hinanden og udbryder vilde hyl. Facilitatoren bevæger sig lynhurtigt og med mærkbar energi i modsat retning: "Pas på balancen i rummet!" Flere gange henvender facilitatoren sig kropsligt til en deltager, hun lægger en hånd på skulderen af én, som ser nølende og ukoncentreret ud og trækker hende med.
4. Tempo	Facilitatoren instruerer tempo og rytme. "I går nu i tempo 4. Vi prøver at lege med, at tempoet skrues op til en 8-er." "Og nu skrues jeg ned på en 2-er." Deltagerne er generelt aktive og arbejder med de bevægelsesmæssige forskelle.
5. Kropsfornemmelse	På signal fra facilitatoren udvides grundøvelsen. Deltagerne skal gå på bestemte måder. En udvalgt kropsdel, f.eks. næsen eller albuen, skal føre. Facilitatoren 'spiller for' og viser, hvordan man kan gøre.
6. Figurarbejde	Forestillingsevnen rettes nu mod figurniveauet. En af deltagerne skal gå som en dronning. De andre ser på. Facilitatoren beder de øvrige aflæse hendes krop og forklare, hvordan kroppen bruges: "Læs kroppen."

(fortsættelse)

(fortsættelse)

Dramaturgiske sekvenser og komponenter	Forløbsbeskrivelse
	<p>”Hvordan bruger hun kroppen til at vise, at hun er lige præcis en dronning?”</p> <p>Alle deltagere skal derefter gå som forskellige stereotyper: en fornem konge, en hiphopper, et lille barn, en gammel dame. Facilitatoren sørger for at holde deltagerens opmærksomhed rettet mod de forskellige typers kropslige aktioner: ”Læg mærke til, hvad det gør ved kroppen, når I forvandler jer til en gammel dame.” Komplexiteten øges med instruks: ”Husk at I stadig går på en tømmerflåde.”</p>
7. Gensidig observation i bevægelse	<p>Deltagerne arbejder fortsat med figurtyper men får mere præcise kropslige instruktioner. Facilitatoren har nu placeret sig på sidelinjen: ”Gå som om du har gelé i knæene. Hvad gør det ved dig?”</p> <p>”Hvordan går man, hvis man er bange? Mærk godt efter.”</p> <p>Denne gang skal de også kommentere på andres kropslige reaktioner og ledes mod iagttagelse af følelsen ”bange”: ”Hvad gør det ved de andre, når deres krop udtrykker at være bange?”</p>
8. Tekstens figurer	<p>Der er fokus på møder mellem figurer og kroppe fra teatermanuskriptet, som deltagerne har læst, og som de senere skal se opført på teatret.</p>
9. Synkronisering af figurer	<p>Alle deltagerne skal gå som <i>samme</i> rolle. Facilitatoren siger: ”Gå som (rollen) Amir. Han er på flugt; nogen ånder ham i nakken. Han er bange for politiet. Han lever illegalt i Spanien.”</p> <p>Alle deltagerne er <i>framet</i> som Amir, dvs. de fremstiller figuren kollektivt og bevæger sig synkront. Facilitatoren skifter mellem at være på sidelinjen og være deltagende i øvelsen. Ved tegn på ukoncentration på gulvet, er hun hurtigt inde blandt deltagerne og trækker sig ud igen, når øvelsen er i flow.</p>
10. Tempo, nu i fiktion	<p>Facilitatoren beder deltagerne skifte tempo, så man bedre kan <i>mærke</i> rollen: ”Det, I laver, er en 3-er. I skal op på en 8-er, så jeg kan mærke, han er på flugt.”</p> <p>Facilitatoren befinder sig her på sidelinjen.</p>
11. Kollaboration og spejling	<p>Når de dramaturgiske komponenter er kommet i spil samtidig, stopper facilitatoren deltagerne. Her anmoder hun dem om at ’gå i frys’, beder så en deltager om at fortsætte sin bevægelse som figuren Amir.</p> <p>De andre instrueres nu i at være iagttagere. Facilitatoren spørger: ”Hvad kan vi sige om Tobias’ kropssprog?”</p> <p>Derefter skal alle synkront kopiere og dermed spejle den første deltager.</p>
12. Affektiv afstemning	<p>Derefter gøres det samme med ’køkkenchefen’: ”Gå som køkkenchefen med fremskudt hofte og en smøg.”</p> <p>Gennem leg med den fysiske kliché, justerer deltagerne deres kroppe, bevægelser og indstiller deres rytmer i forhold til hinanden, nærmest som i en dans.</p>
13. Afrunding	<p>Facilitatoren stopper øvelsen, og sammen med deltagerne sprogliggøres de trin, de har været igennem.</p>

Hvordan kan det affektive niveau i casen registreres og begrebsliggøres?

Jeg vil nu gøre enkelte nedslag i de observerede sekvenser og behandle den primært tavse del af faciliteringen. Her kommer jeg nærmere ind på, hvordan det flydende affektive niveau i kommunikationen kan udskilles, idet samspillet mellem didaktiske greb og affekthåndtering er i fokus. Med et begreb fra litteratur- og affektforsker, Sianne Ngai, bliver det muligt at observere ”affektive retninger” (Ngai, 2007), hvilket skal forstås som guidende stemningsmæssige betoning. Begrebet supplerer vitalitetsaffekter og spejlteoretiske begreber, hvilket tilsammen bidrager til at udskille momenter igangsat af facilitatoren, hvor den kollektive kommunikation intensiveres gennem en bevægelse i rummet eller gennem berøring. Jeg vil demonstrere dette og drøfte, hvordan der etableres affektiv retning og affektiv afstemning, hvilket jeg forbinder med kinæstetisk empati og kraft i bevægelse.

Min observations sekvensering i dramaturgiske komponenter kan få øvelsesforløbet til at se overvejende kontrolleret og enkelt ud. Men det er en gruppedynamisk øvelse med højt kompleksitetsniveau, som kræver en faciliteret ’orden’ i form af kropsligt affektivt samspil med deltagerne, så øvelsen ikke mister tempo og balance.

De sekvenser, som jeg finder mest interessante er der, hvor den kommunikative kompleksitet er høj, og hvor facilitatoren i sin krop registrer det, Massumi kalder ”nonsignifying response” (Massumi, 2002, s. 35). Dette er affekter, spændinger og intensiteter, som ikke kan bestemmes indenfor følelsernes modalitet. Da det affektive dog ikke kan verificeres, er den empiriske iagttagelse henvist til at notere responser i faciliteringen, og jeg vil dels eksemplificere, hvordan facilitatoren med kinæstetisk empati responderer kropsligt på støj, forvirring og tøven i rummet, og dels vil jeg gennem nedslag i øvelsen pege på faciliteringens dramaturgi som en kraft i bevægelse (Stern 2010), hvilket jeg observerer gennem tegn på intensivering i responserne. I mine observationer indgår også den verbale del af faciliteringen, da den er en dimension af den dramaturgiske rammesætning, som fokuserer og reflekterer deltagerens arbejde med kroppen, og som derfor har en vigtig didaktisk funktion.

I analysen herunder samles observationerne under to temaer: *kinæstetisk empati* og *kraft i bevægelse*.

Kinæstetisk empati

Begrebet kinæstetisk empati kan overordnet give forståelse for tømmerflådeøvelsens funktion som samspilsøvelse. Facilitatorens krop er en vigtig komponent i samspillet, man bemærker, hvordan hun justerer bevægelserne i rummet nonverbalt ved at bevæge sig ind og ud af øvelsen. Denne vekslen berherskes af forskellige greb. Når facilitatoren står på sidelinjen, er hun på afstand af deltagerens affektive rum, og herfra instrueres de primært verbalt. Idet hun bevæger sig ud i rummet iblandt dem, faciliteres indefra, og her aktualiseres den kinæstetisk empatiske position. Dette er som tidligere nævnt især observerbart, når deltagerne ikke matcher hinandens dynamikker i rummet, når nogle falder ud af øvelsen og virker tøvende eller ukoncentrerede. Et

eksempel på hvordan faciliteringen responderer kinæstetisk empatisk er i sekvens 3, hvor facilitatoren lægger en hånd på en deltagers skulder og uden i øvrigt at korrigere personen, justerer relationen til kollektivet. Kropsligt og bevægelsesmæssigt omformer hun her dynamikken ved at trække deltageren ind i sit eget kropslige tempo, og på den måde kan den bevægelsesmæssige kvalitet og omsorg bestemmes som kinæstetisk empatisk. Sterns vitalitetsaffekter kan ligeledes belyse denne form for facilitering som ”overafstemning” (Stern, 2010, s. 127), idet facilitatoren med sin feedback forsøger at ændre energien i en interaktion. Med greb som disse, afstemmer facilitatoren rummet affektivt og kommunikerer nonverbalt noget meget væsentligt til deltagerne, nemlig at hun har blik for den enkeltes kropslige udtryk, samtidig med at hun forsøger at lede hele rummet mod en kinæstetisk empatisk grundstemning, hvor man synkroniserer og afstemmer affektivt med hinanden.

Kraft i bevægelse

Stern bruger som sagt begrebet affektiv afstemning om den måde, relationer skabes som tidlige intensive former (Stern, 2010), og kraft i bevægelse er resultatet af en sådan interrelationel proces. Kraft i bevægelse kan forklare en anden af de faciliteringsdynamikker, som er observerbare i sekvens 3. Her noterede jeg, at tømmerflåden er ved at ’tippe,’ da nogle af deltagerne klumper sammen, mens facilitatoren synkront reagerer kropsligt, som om hun vil bringe rummet i ligevægt. Man kan betragte situationen som en forhandling af rummets dynamik indefra, hvor facilitatorens sensibilitet og hurtige feedback er afgørende. Hendes bevægelse formidler her en affektiv retning (Ngai, 2007). I senere sekvenser ser man, at deltagerne bliver bedre til at tune sig ind på hinanden med hensyn til *rytme* og *timing*. Gruppen forbinder sig således med hinanden i tid, intensitet og form, jf. Stern. Man kan forklare dette ved, at deltagerne over den tid, øvelsen varer, begynder at kunne genkende affekter. I Sterns beskæftigelse med forholdet mellem affekter og kunst, kan oplevelse af for eksempel et musikalsk værk skabe affekter, som vil blive genkendt som intensitet, når man oplever lignende værker eller lytter til samme værk igen. Vitalitetsaffekter dannes over tid, og når der sker en genkendelse af affektiv art, vil der ubevidst være en tendens til at forvente og foregribe affekten. Man bliver med andre ord sensorisk stemt. Så når deltagerne i tømmerflådeøvelsen gennem sekvenserne synes at blive mere sensible overfor hinandens bevægelser, kan det forklares med Sterns teori om affektiv genkendelse af lignende vitale fornemmelser. Dette gør det også muligt at pege på betydningen af temporalitet i sekvenseringen af tømmerflådeøvelsen. Når der sendes et håndtryk rundt i kredsen i sekvens 1, dannes et affektivt aftryk, en vitalitetsaffekt, som vil være genkendelig i andre former senere i forløbet, som når der i sekvens 2 udveksles et klap. Håndtryk-kets rytme og den intensive spænding, som opbygges i kredsen, vil som vitalitetsaffekt danne forventning og være med til at foregribe oplevelsen af de senere sekvenser i øvelsen. I dette perspektiv vil deltagerne potentiel over tid begynde at fornemme et dramaturgisk mønster i den måde, øvelsen intensiverer dem affektivt på.

Forholdet mellem tid og affektiv intensitet er et argument for de læringsmæssige potentialer i en dramaturgisk sekvenseret øvelse som tømmerflåden, og det begrundes at deltagerne i de senere sekvenser, 9 og 12, synes mere engagerede kropsligt og udtryksmæssigt. Her i denne sidste del af øvelsen omkring figurarbejde med køkkenchefen, hvor de spankulerer rundt med smøg i mundvigen, forekommer de mere sikre i de kropslige interaktioner. Øvelsens komplekse samspilsniveau, som begrebet kraft i bevægelse spidsformulerer, er altså betinget af de rammesatte dramaturgiske komponenter, deres udstrækning i tid, rækkefølgen mellem dem og faciliteringen. Tilsammen synes dette at være udslagsgivende for øvelsens affektive intensitet.

Forholdet mellem facilitering, dramaturgi og affekt

Jeg har i denne artikel set dramaturgisk på facilitering af affektive dele af en teaterpædagogisk øvelse og har således ønsket at iagttage facilitatoren som element i en større samordnet dramaturgisk dynamik.

Opsamlende kan der fra min analyse udskilles tre forskellige former for faciliteringsgreb. De fungerer som didaktiske dynamikker og vil kunne overføres og justeres ind i andre didaktiske rum:

- *Den side-coachende*, der er i brug, når facilitatoren placerer sig på sidelinjen, hvorfra hun har overblik og kan guide deltagerne. Grebet bruges primært i sekvens 4, 6, 8, 10 og 12, når øvelsen er kommet i flow, idet facilitatoren justerer deltagerens arbejde med præcise kommentarer, der ikke forstyrrer den kollektive intensitet, men derimod vedligeholder den.
- *Den spejlende*, hvor facilitatoren selv er til stede på gulvet sammen med deltagerne. Hun 'spiller for' og tilbyder deltagerne at følge sit udtryk, sin energi og affektive retning. Det sker typisk, når facilitatoren sætter nye dele af øvelsen i gang, men bruges også i hendes spring ind og ud af øvelsen og ses især i sekvens 1, 2, 3, 5, 7 og 9.
- *Den kinæstetisk-empatiske*, hvor der gives feedback på responser fra deltagere, som har vanskeligt ved at følge øvelsens flow. Grebet mobiliseres, når facilitatoren forsøger at fiksere fokus og koncentration i rummet ved eksempelvis at lægge en hånd på en urolig deltagers skulder, og på den måde guides den affektive retning indefra mod det kollektive kommunikationsflow.

Det er en pointe, at jeg ikke har ønsket at fremstille facilitatoren som hovedaktør, og valget af et vitalistisk affektteoretisk perspektiv kan hjælpe til at forskyde fokus fra facilitatoren til iagttagelser af intensiteter mellem kroppe. Fra Massumis abstrakte og mere spekulative forståelse af det affektive som præ-kognitivt og nonverbalt, har jeg dog samtidig søgt begreber, som kan stabilisere det affektive niveau med henblik på at iagttage og analysere et empirisk materiale. Her har Ngais begreb, affektiv retning, gjort det muligt at observere kvaliteten i den bevægelse, som kommer til udtryk

i facilitatorens kropslige måde at pejle sig ind på stemninger på. Dette bringer mig videre til Sterns vitalitetsaffekter. Med dette begreb hos Stern har jeg peget på, hvordan facilitering af en gruppe deltagere også må ses som en forhandling af stemninger i rummet gennem affektiv afstemning og overafstemning. Facilitatorens kinæstetisk-empatiske overafstemninger, bevæger formentlig enkeltdelegerede og kollektivet i en affektiv retning. Således får affektiv afstemning en omsorgsmæssig funktion som faciliteringens kropslige og bevægelsesmæssige humanitet.

Spørgsmålet er nu, om jeg med relationspsykologiske affektbegreber og spejlteori kommer til at modarbejde min egentlige intention og går på kompromis med det procesorienterede dramaturgibegreb, den systemteoretiske procesforståelse og den vitalistiske affektteori, ved alligevel at fremstille facilitatoren som et handlende subjekt? Får jeg på den måde tillagt facilitatoren psykologiske og mentale intentioner som omsorgsperson og leder? Mit svar vil være, at i praksisobservation er handlingsperspektivet et vigtigt supplement, mens begrænsningen i systemteorien er, at der principielt ikke gives mulighed for at undersøge specifikke kroppe og deres følelser. En lignende kritik kan rettes mod den vitalistisk orienterede affektteori: den har ikke, som de queer- og postkoloniale affektteorier (Ahmed, 2004; 2010; Berlant, 2011; Ngai, 2007), et begreb for følelser og er forholdsvis abstrakt i sit forsøg på at fange affekter som immaterielle og ikke-diskursive strømme. Når jeg alligevel har orienteret mig mod den vitalistiske teori, er det af hensyn til artiklens særlige interesse for affekt som dimension af faciliteringens kommunikative kropslige dramaturgi. Jeg vil dog afslutningsvis pege på den queer-feministiske forfatter, Sara Ahmeds kritisk orienterede fokus på affekternes raciale og kønnede historie (2004, 2010), og på Ngais orientering mod negative affekter, *ugly feelings* (2007), som begge markerer en spænding overfor den affirmative og 'glade' vitalisme. Et mere kritisk affektperspektiv jf. Ahmed og Ngai ville i analysen af denne artikels case give anledning til at stille spørgsmål til fortolkningen af den gestus, jeg har udlagt som en velafstemt kinæstetisk-empatisk berøring fra facilitatorens side, når hun lægger en hånd på en deltagers skulder. Man kunne magtkritisk spørge, om jeg i tolkningen overser at gestussen kunne være en potentiel overskridelse af deltagernes grænser, og man kunne herfra fortsætte og ønske nærmere undersøgelse af, hvordan facilitatoren i det hele taget performer sin kulturelle krop i det affektive rum. Disse kritiske aspekter er afgjort kvaliteter, den faktiske facilitator må forholde sig til, og det vil være oplagt som undersøgelseshorisont i fremtidige forskningsprojekter, mens jeg her og nu af hensyn til denne artikels ærinde, nøjes med denne lille selvrefleksion.

Trods den selvkritiske bemærkning viser min undersøgelse, hvordan vitalistisk affektteori, vitalitetsaffekter og spejlteori kan bidrage til observation og analyse af det fintfølede affektive niveau i faciliteringens dramaturgi. Analysen peger på, at facilitering med dramaturgisk sensibilitet i form af forhøjet affektiv opmærksomhed, afstemning og respons har et dobbelt perspektiv, da den faciliterede dramaturgi kan bidrage til at fremme en gruppe unge deltagers kinæstetiske fornemmelse af sig selv

og hinanden, samtidig med at dette introducerer dem til teaterfaget. Dette er argument for, at det teaterfaglige perspektiv i artiklen også indbefatter et alment affekt-didaktisk potentiale som rækker ud over teateret.

Forfatteromtale

Ida Krøgholt, PhD, lektor i dramaturgi, Institut for Kommunikation og Kultur, Aarhus Universitet, DK. Underviser, vejleder og forsker i dramaturgisk ledelse, teater- og dramapædagogik og teaterpraksis. Har været associeret følgeforsker i flere projekter, senest Ej Blot Til Lyst, Aarhus Teater (2015–2021).

Referencer

- Ahmed, S. (2004). *The Cultural Politics of Emotion*. Edinburgh University Press.
- Ahmed, S. (2010). *The Promise of Happiness*. Duke University Press.
- Andersen, N. Å. (2001). "Beslutningens ubesluttelighed". Working Paper 3. Handelshøjskolen Kbh. Institut for Ledelse, Politik og Filosofi.
- Bauer, J. (2005). *Hvorfor føler jeg det, du føler. Intuitiv kommunikation og hemmeligheden ved spejlneuroner*. Borgen.
- Berlant, L. (2011). *Cruel Optimism*. Duke University Press.
- Bolton, G. (1992). *New Perspectives on Classroom Drama*. GB: Simon and Schuster.
- Chris B. (2007). *Management and Creativity*. John Wiley and Sons Ltd.
- Bossche, P. V. den (2013). *Facilitating Learning in the 21st Century*. Springer.
- Clough, P. T & Halley, J. (2007). *The Affective Turn*. Duke University Press.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1996). *Hvad er filosofi*. Gyldendal: Kbh (Originaludgave 1991 Qu'est-ce que la philosophie?).
- Eriksson, S. (2009). *Distancing at close range*. Åbo Academy.
- Fredriksen, M. B. (2012). *I affekt. Skam, frygt og jubel som analysestrategi*. Varia Nr. 8. Københavns Universitet. Center for Kønforskning.
- Hart, S. (2007). Spejlneuroner, kontakt og omsorg. *Psykolog nyt* 11, s. 7–20.
- Hogan, C. (2002). *Understanding Facilitation: Theory and Principles*. Cogan Page Publishers.
- Hunter, D. (2009). *The Art of Facilitation*. Jossey Bass.
- Hustvedt, K. (2013). *Kontingente iagttagelser: bidrag til en konstruktivistisk dramapædagogik*. Aarhus Universitet.
- Kemp, R. (2012). *Embodied Acting*. Routledge.
- Kirk, H. Krøgholt, I. (2018). *Fagdidaktik i Teater og Drama*. Frydenlund.
- Knudsen, B. T, & Stage, C. (2015). *Affective Methodologies*. Palgrave Macmillan.
- Krøgholt, I. (2018). *Skolen i lære på teatret. Mod krop og drama i danskfaget*. Projektrapport. Aarhus Universitet.
- Køppe, S., Harder, S., & Væver, M. (2005). "Vitalitetsaffekt. Et kernebegreb hos Stern". *Nordisk Psykologi*, 57(3): 209–228.
- Lehmann, N. (2019). What Happened to Theatre Studies. *Nordic Theatre Studies* 30(2)
- Massumi. B. (2002). *Parables for the Virtual. Movement. Affect. Sensation*. Duke University Press.
- Massumi. B. (2011). The half-life of disaster. *The Guardian*, 15.
- Morley, D. (2019). *Facilitating Learning in Practice*. Routledge.
- Ngai, S. (2007). *Ugly Feelings*. Harvard University Press.
- Nicholson, H. (2005). *Applied Drama. The Gift of Theatre*. Palgrave Macmillian.
- Nielsen, C. S. (2014). Krop, kinestetisk empati og pædagogisk tone i undervisningsprocesser, i H. Winther (red.) (2014). *Kroppens sprog i professionel praksis – om kontakt, nærvær, lederskab og personlig kommunikation*. Billesøe & Baltzer.
- Parviainen, J. (2002). Kinaesthesia and Empathy as a Knowing Act, i A. M. Fiskvik & E. Bakka (red.): *Dance knowledge – dansekunnskap*. 6th NOFOD Conference Proceedings.

- Preston, S. (2013). Managed Hearts? Emotional Labour and The Applied Theatre Facilitator in Urban Settings. *Research in Drama Education: The journal in Applied Theatre and Performance* 18(3).
- Preston, S. (2016). *Applied Theatre: Facilitation. Pedagogies, Practices, Resilience*. Bloomsbury Methuen Drama.
- Roelvink, G. & Zolkos, M. (2015). Posthumanist Perspectives on Affect. ANGELAKI. *Journal of the Theoretical Humanities*. 20(3), s. 1–20.
- Romanska, M. (Edt.) (2015). *The Routledge Companion to Dramaturgy*. Routledge.
- Schwarz, R. (2005). *The Skilled Facilitator Fieldbook*. Jossey-Bass.
- Stern, D. N. (2010). *Vitalitetsformer*. Hans Reitzels Forlag (Originaludgave 2010 *Forms of Vitality: Exploring Dynamic Experience in Psychology and the Arts*).
- Szatkowski, J. (2019). *A Theory of Dramaturgy*. Routledge.
- Taylor, P. & Warner, C. D. (2016). *Structure and Spontaneity. The process drama of Cecily O'Neill*. Trentham Books.
- Trencsényi, K., & Cochrane, B. (2014). *New Dramaturgy. International Perspectives on Theory and Practice*. Bloomsbury.
- Østern, A.-L. (2012). Supervision by an artist creating a poetic universe as a reference in the development of aesthetic approaches to pedagogical supervision. *Education Inquiry* 3(3), s. 403–419
- Østern, A.-L. (2014). *Dramaturgi i didaktisk kontekst*. Akademika.
- Østern, A.-L. (2021). *Teaching and Learning through Dramaturgy*. Routledge.