

ARTIKKEL 4.3

Dramaturgi og estetisk form i aksjonsveiledning

Børge Kristoffersen^{1,2} og Ranveig Lorentzen¹

¹Dronning Mauds Minne, høgskole for barnehagelærerutdanning, ²Nord universitet

Abstract: Through elements associated with dramaturgy and aesthetic form, but also based on theories, particularly drawn from Jacob Levy Moreno and John Dewey, we contextualize how various activities using action methods in mentoring can contribute to unity between doing and undergoing. With the help of dramaturgical design, a connection can be created between feeling, experiencing, and understanding, all within the framework of an emphasis on aesthetic quality. The question accompanying this article is: How can Action supervision, through theories, dramaturgy and aesthetic form, contribute to the supervision of newly graduated preschool teachers?

Keywords: Action supervision, aesthetic quality, experience, dramaturgy, role reversal

Introduksjon

På en oppsummering etter en fagsamling for nyutdannede barnehagelærere uttrykte en av de nyutdannede ganske irritert: «Jeg er ikke interessert i å høre om forskning om nyutdannede lærere i barnehage og skole, for jeg vet hvordan det føles». Utsagnet har festet seg, og det har bidratt til mange tanker og undringer om det å være nyutdannet barnehagelærer i møte med profesjonen. Kanskje har det festet seg fordi den nyutdannede så tydelig uttrykte at egne erfaringer, opplevelser og følelser dannes før den distanserte og kognitive kunnskapen forskning gir? At «den vet best hvor skoen trykker, som har den på».

Forfatterne av artikkelen har siden 2002 møtt nyutdannede barnehagelærere på fagsamlinger der forskning om nyutdannede barnehagelærere har blitt presentert, og store deler av samlingene har vært avsatt til erfaringsdeling mellom nyutdannede. Vi har møtt de nyutdannede på to endagers fagsamlinger, og en todagers samling i løpet av det første året i barnehagelærerprofesjonen. Fagsamlingene inngår i veiledningsordningen for nyutdannede barnehagelærere i Trøndelag og er et samarbeid med kommunale og private barnehageeiere. Dette samarbeidet pågår fremdeles.

Forfatternes samarbeid om veiledning av nyutdannede barnehagelærere har innebåret møte mellom to fagområder som begge er gjeldende i barnehagelærerutdanningen. Kristoffersen har bakgrunn fra teater- og dramafaget og veiledning. Han har ledet endringsarbeid i ulike grupper, både innenfor og utenfor arbeidslivet. Lorentzen har bakgrunn i barnehagepedagogikk, veiledning, utviklingsarbeid i barnehage og egen profesjonserfaring fra barnehage. Gjennom samarbeidet har det vokst fram et samspill der ulike fagområder og erfaringer har utviklet seg. Veiledning som form har vært et av temaene i våre samtaler, og et område som vi har utforsket og utviklet i møte med de nyutdannede. Temaet har også utviklet seg gjennom at vi begge har hatt felles fagansvar for veilederutdanning for barnehagelærere ved DMMH der vi har undervist, problematisert og drøftet faget.

Vi har erfart at det de nyutdannede har meddelt, henger sammen med hvordan møtene mellom oss har vært organisert og *formgitt*. I møtene med de nyutdannede har vi hatt søkelys på de formgivende aspektene når erfaringer, refleksjoner, dialog og veiledning har funnet sted. Det formgivende har vært utgangspunktet når vi har søkt å forstå hvordan meningsdanning og innsikter etableres i profesjonskvalifiseringsprosessen. I artikkelen vil

vi presentere de formgivende aspektene som er utviklet og skapt, sammen med de nyutdannede barnehagelærerne.

Veiledningens form, slik vi har utviklet den i møte med nyutdannede barnehagelærere, og etter hvert med studenter i veiledningsutdanningen, er kalt *aksjonsveiledning*. Aksjonsveiledning er en form med opprinnelse i teateret. Fra et teater kalt *Das Stegreiftheater*, i Wien på 1920-tallet (Moreno, 1983), og som siden har forgreinet seg til ulike former utenfor teateret; til politikken, til undervisningen, organisasjonen, og til terapien. Og da med rollebytte, som vil si å ta den andres rolle, ta motpartens perspektiv i handling, som et sentralt omdreiningspunkt (Kristoffersen, 2022). At vi har valgt å kalle formen aksjonsveiledning er ikke originalt. Navnet er en oversettelse. Aksjonsveiledning er hentet fra amerikansk: *Action Methods*. Action Methods ble brukt som samlebetegnelse på ulike handlingsorienterte og estetiske undervisningsformer i skolen i USA på 1930-tallet. Den gangen var det undervisningsformer baserte på rollespill, dramaproduksjoner, improvisasjon og spontanitetstrening (Haas, 1949). Aksjonsmetoder har, helt fra 1930-tallet, vært et svar og et alternativ til de mer betraktende og analytiske posisjonene i læring, kultur og samfunn. *Action methods in supervision* er også anvendt som begrep innen sosialt arbeid, av blant andre Antony J. Williams og Hans Berglind. Aksjonsveiledning henviser til rollespillet og til en sosiodramatisk praksis hvor erfaringer fra de sosiale, kollektive og profesjonelle rollene utforskes i aksjon (Kristoffersen, 2022). I aksjonsveiledning settes erfaringer i spill gjennom kropp og stemme, i tillegg til refleksjon og tale. Teoretisk baserer veiledningsformen seg på en *pragmatisk-estetisk* tenkning, på en rekonstruksjon av John Deweys (1859–1952) tenkning om estetikk, og som igjen er grunnlagt på erfaring. Flere er viktige for utvikling av formen i teori og praksis, men vi har her et hovedfokus på Jacob Levy Moreno (1889–1974) og Deweys bidrag. Begge vektlegger estetikens (sansekunnskapens) betydning for erfaring, utvikling og innovasjon.

Vår erfaring er at de estetiske inngangene til veiledning, gjennom vektlegging av dramaturgi, rollebytte, møte, aksjon, erfaring og transformasjon, har hatt betydning for veiledningsutfallet. Vi har derfor hentet hovedteoriene våre fra det estetiske feltet (Bale & Bøe, 2008, s.9) som for oss inkluderer et syn på kunnskap, inkludering og samskapte læringsprosesser, samt på subjektets plass i meningsdanning og deltakelse (Dewey, 1980, s. 58).

Når vi har plassert det estetiske, med bakgrunn i teateret, inn i veiledning er det fordi ulike former innen feltet er ønsket velkommen: «Innen

profesjonsveiledning trenger vi et mangfold av tilnærminger og økt kunnskapsskaping for å videreutvikle både veiledningsutdanningene, kvaliteten på uformelle veiledningssamtaler og kvaliteten på mer formaliserte veiledningspraksiser.» (Bjerkholdt, 2017, s. 229). En mer undersøkende og mangfoldig tilnærming til veiledning innen profesjonsfeltet er ønsket av flere (Skagen, 2016, s. 77; Østern & Engvik, 2016, s. 12). Innen veiledningsfeltet argumenteres det for å prøve ut flere begreper og tilnærmingsmåter enn de som i hovedsak er benyttet i dag. Skagen argumenterer for at det finnes en hegemonisk veiledningsstrategi innen norsk veiledningsdiskurs, og at flere tilnærmingsmåter er nødvendig og kan berike utviklingen av feltet (Skagen, 2016, s. 59). En estetisk tilnærmingstype, med røtter i teateret, har i denne sammenhengen en marginal plass innen veiledningsfeltet og kan dermed være et av flere supplement inn i veiledningsdiskursen (Kristoffersen, 2020, s. 14).

I artikkelen setter vi søkelyset på noen sentrale elementer og perspektiver knyttet til aksjonsveiledning som dramaturgisk og estetisk form, samt på teorier vi har valgt å knytte til formen. Spørsmålet som ledsager teksten, er: Hvordan kan aksjonsveiledning gjennom teorier, dramaturgi og estetisk form bidra i veiledning av nyutdannede barnehagelærere?

Artikkelen har hentet form og materiale fra litterære kilder og teorier, samtidig som vi bygger på erfaringer fra møter med de nyutdannede. Vår intensjon i artikkelen er å gi et innspill til videre tenkning innen området profesjonsveiledning av nyutdannede og fagfeltet veiledning. På bakgrunn av vår vektlegging av det estetiske, med røtter i teateret, tar vi utgangspunkt i en tenkning og en praksis knyttet til begrepet *dramaturgi*.

Aksjonsveiledningens dramaturgi

Aksjonsveiledning har hentet inspirasjon om dramatisk produksjon fra Aristoteles, slik også Das Stegreiftheater i sin tid gjorde. Aristoteles var den første teaterteoretikeren (Østern, 2014, s. 38). I *Poetikken* (335 f.Kr.) diskuterte han diktningen og dramaets oppbygning. Han delte dramaet inn i tre hoveddeler: begynnelse, midte og slutt, og kalte det for *dramaturgi*. I antikken betydde dramaturgi å lage en handling. Dramaturgi handler om oppbygning og gjennomføring, den beskriver *måten* en fortelling er komponert, presentert og fullendt på. Dramaturgi refererer således til form. Den gir begrep om hvordan en produksjon kan leses som skapende håndverk, da gjennom emner som *enhet* og *tematisk konsentrasjon*, *rytme*, samt

innlevelse og *identifikasjon*. I dag videreføres Aristoteles dramaturgiske oppbygning i en rekke kunstproduksjoner, men også i andre skapende prosesser, samt i læringskontekster. I læringskontekster har også rytme i undervisning blitt sett i sammenheng med estetikk og dramaturgi (Østern, 2014, s. 11). I møtene med de nyutdannede har den dramaturgiske oppbygningen og gjennomføringen vært fasiliterende og ledet av forfatterne av artikkelen. Aristoteles modell beskrives også som en *standardmodell* for dramaturgi (Østern, 2014, s. 14). Begynnelsen i en dramaturgisk produksjon er ofte kalt *anslaget*.

Anslaget

I anslaget presenteres et tema som senere blir sentralt for det som kommer. Anslaget er det første møtet. I en dramatisk produksjon skaper det en bevegelse, en forventning om det som er i vente. Oppvarming er også et begrep som brukes om det første anslaget i dramaturgisk produksjon (Rasmussen & Kristoffersen, 2011, s. 57). I en dramatisk produksjon basert på skrevet tekst er anslaget ofte innøvet og regissert før det vises for publikum. I aksjonsveiledning snakker vi mer om en spontanistisk produksjon hvor publikum ikke finnes, bare deltakere. Anslaget i aksjonsveiledning er nært knyttet til det hverdagslige, samtidig som det også skal forespeile hva deltakerne skal være med på. Å ønske velkommen er et eksempel på en slik hverdagslig handling; det inngår som en del av anslaget og det skapende i aksjonsveiledning. De første anslagene handler om å skape klima for deltakelse, skape kontakt, skape atmosfære for en produktiv fortsettelse. Velkommen er slik ikke bare et ord ved en begynnelse. Det handler også om å relatere og inkludere, om å sette en tone, om å forberede seg på å skape noe sammen. Anslaget setter en stemning, noe en kan bygge videre på. Og det på et tidspunkt der alle er nye for hverandre. I tillegg er en ved begynnelsen ennå adskilte enkeltindivider, ikke en gruppe, eller et vi. På et tidlig tidspunkt er spontaniteten blant deltakerne ennå lav. Å ønske velkommen angir slik en formgivende ramme i aksjonsveiledning.

Til anslaget gis det også praktiske rammer for veiledningssamlingen, samt noe om forskning knyttet til det å være nyutdannet, da mer som begynnende ansatser enn som forelesning. Kunnskap og viten om feltet bidrar til rammer og begynnende ansatser i møte med de nye. Det bidrar til forberedelse og oppvarming. Deltakerne inngår også en etisk kontrakt, hvor taushetsplikten utgjør en ramme.

Presentasjon av lederne, men også de nyutdannede, med navn og hvor de jobber, er også endel av anslaget når klima for erfaringsutveksling og veiledning skapes. Videre kan det å ta kontakt med noen en ikke kjenner – danne par og utveksle erfaringer fra det første året, så langt i profesjonsutøvelsen – være en del av anslaget. Den første utvekslingen i par pleier å ha lite instruksjon, den har som mål at alle får snakke med noen om et tema som angår dem. Det å ta kontakt med noen en ikke kjenner, har også til hensikt å omgjøre de første strukturene som tidlig danner seg i grupper. Å lage nye dyader, å snakke med noen en ikke har snakket med tidligere, bidrar til klimaet i en gruppe, samtidig får alle en stemme, de blir hørt og lyttet til. Den første kontakten bidrar til å aktivere de nyutdannedes egne erfaringer og refleksjoner knyttet til det å være ny i profesjonen. De får sette ord på noe de kanskje ikke har gjort tidligere, og med en jevnbyrdig og likesinnet. De nyutdannede gjør gjennom anslaget en begynnende oppvarming, de setter erfaringer i spill (Kristoffersen, 2020, s. 94). Anslaget bidrar til å skape konsentrasjon om det å være nyutdannede, og samtidig en identifikasjon med temaet. Tema og identifikasjon hjelper de nyutdannede til konsentrasjon om det som ligger mellom det å være nyutdannet og det å være profesjonsutøver i organisasjonen de nettopp har blitt en del av. Anslaget utgjør det første i et dramaturgisk forløp. I anslaget er det også sentralt at temaene som presenteres, har en oppbygning og en rytme, at de har en konstruksjon som bidrar til innlevelse og identifikasjon hos de nyutdannede. Å dele en dramaturgisk struktur opp i emner og temaer tilhører også det som tidligere er nevnt som standardmodellen. Anslaget handler om å starte og om å utvikle et tema sammen.

Skapende møter og rollebytte

Rollebytte er en kjerne i den dramaturgiske utvikling i aksjonsveiledning. Det inngår i den dramaturgiske oppbygningen. Som aktivitet er det hentet fra teateret og barns lek (Kristoffersen, 2023, s. 1), men som filosofi er det knyttet til begrepet *møte* (Moreno, 1955). I aksjonsveiledning er hensikten med rollebytte å fremme møte, transformasjon, kreativitet, rolleforståelse, deltakelse og produktivitet i veisøkernes profesjonskvalifisering (Kristoffersen, 2020, s. 92). Det har mål om å bidra i forhold til et veiledningsgrunnlag, å utvikle forholdet til en utfordring gjennom karakter, men også å bidra til differensiering og til bedre å kunne skjelve i et problem. Som filosofi knytter møte seg til eksistensialisme. Eksistensielt er møte, det

menneskelige møte med en annen, møte med et *Du*, forstått som grunnvilkår for humanitet og overlevelse. Møte refererer til en mellommenneskelig kvalitet, til noe ikke kalkulert som skjer mellom mennesker og ting, noe som hender spontant i et her og nå. Møte beskriver noe sant og autentisk, noe som står i motsetning til det planlagte, tilsiktede og kalkulerte. På engelsk finner vi det spontane og autentiske møtebegrepet benevnt som *encounter*, på tysk *begegnung* (Marinau, 1989, s.43-46, Kristoffersen, 2020, s. 15). Vi finner også møtebegrepet igjen hos Martin Buber, da som eksistensiell filosofi (Buber, 1992). I undersøkelser av møtebegrepets opprinnelse er det interessant å finne i kildene at begrepet først oppsto som en praksis i skjæringspunktet mellom teater og filosofi. Møte var også et av målene for aktiviteten i *Das Stegreiftheater*, og Jacob Levy Moreno er ansett som den som inspirerte Martin Buber i utviklingen av hans møtefilosofi (Kristoffersen, 2020, s. 56 – 57; Wald, 2005, s. 168 -173). Møtebegrepet er slik fra begynnelsen av en sammenveving mellom filosofi og teatererfaringer.

Det skapende møte i aksjonsveiledning kjennetegnes av å gjøre bruk av teaterets fiksjonskontrakt, «as if». Gjennom *som om* tillates den veisøkende å undersøke det anliggende i rolle, i handling. En gjensidig fiksjonskontrakt bidrar til at den veisøkende kan kroppsliggjøre sin kunnskap knyttet til et tema eller problem. En forståelse av lek, at voksne også leker, blir i vår kontekst grunnleggende. Lek er grunnlagt på fiksjon, på å late som om. Slik utgjør den en kjerneaktivitet i barns liv, men også i det som skaper teater. Lek inngår som forutsetning for aktivitetene i aksjonsveiledning, for eksempel gjennom ulike improvisasjonsøvelser og rollebytte. Rollebytte vil si å sette seg inn i motpartens sted, å være den andre som karakter gjennom bruk av kropp og stemme. For at rollebytte skal fungere, trenger en å akseptere teaterets fiksjonskontrakt, en må kunne gjøre bruk av egen forestillingsevne og fantasi – at dette *som om* er på alvor, at det oppleves som sant og ekte i veiledningen (Kristoffersen, 2020, s. 62). Lek, med sin doble bunn, på alvor og i fiksjon, inngår slik også i veiledningen. Det gjør også en rolleteori.

Begreper for aktiviteten – en rolleteori

Handler som er knyttet til lek, teater og som om, slik de er beskrevet ovenfor, støttes også av en rolleteori. På grunnlag av erfaringer, blant annet fra barns lek og fra teaterimprovisasjonene i Wien, der Tom stol var en del, og fra en forståelse av møte, oppsto en rolleteori (Moreno, 1985,

s. 153–160). En sentral tanke i den er at alt som kan omskapes til en rolle, også kan uttrykkes som karakter og iscenesettes gjennom spill. Roller kan levendegjøres og medieres ved hjelp av teatermediet. Rolleteorien åpner for at tingene, alle fenomener i eksistensen, alt fra den første celle til Kosmos, gjennom rolle kan uttrykke sitt «jeg». Gjennom å låne sin menneskestemme til tingene kan tingene tale direkte, som subjekter. Kontakt og ny mening kan oppstå gjennom rollebytte med tingene, en kan gi tingene liv gjennom egen kropp og stemme. Istedenfor å betrakte tingene som objekter kan de gis språk og liv. Utgangspunktet for teorien er at alt som er omkring meg, også er meg. Slik er det fra begynnelsen. Teorien åpner for at *jeget* både er i sentrum og i omkretsen, at tingene kan uttale sitt vesen, sin væren, om vi låner dem vår menneskestemme. Moreno skapte en rolleteori hvis hensikt var å utvikle den menneskelige *forestillingsevnen*, vårt eksistensielle ansvar for omgivelsene, alt på grunnlag av en forståelse basert på møte (Buber, 1992, s. 9 – 10). Mennesket har til alle tider forsøkt å forstå ting og vesener som mangler språk (Skafnesmo, 2016, s. 11-15), ikke bare gjennom å betrakte dem, men også gjennom å bli *innfanget* i en gjensidig relasjon til dem. Slik har vi sett det i forhold til Morenos forståelse av møte, men også hos Buber. Ny kvalitativ mening kan oppstå gjennom gjensidighet med tingene en sanser. Mening er ikke gitt oss, mening skapes gjennom subjektets deltakelse, gjennom sansning, engasjement, gjennom lytting og tolkning av det som kommer oss i møte. Dette gjelder ikke bare møte med mennesker og situasjoner, men også ting som mangler et verbalspråk. En kan gi det som kommer en i møte mening gjennom en sanset, deltakende, lyttende og tolkende tilnærming. Rolleteorien bygger på en forståelse av at tingene kan tale direkte til oss om vi låner dem vår stemme, om vi bytter rolle med dem. Teorien bygger på en forståelse av eksistens, erfaringer med barns lek og på tidlige teatererfaringer. Den virker også inn på kunnskapssynet. Som praksis henstiller den til større vektlegging av subjektets deltakelse og ansvar. Som kilde til kunnskap berører den forhold mellom subjekt og subjekt, mellom subjektet og objektet, men også sansning og øyeblikkets kategori, nærvær og distanse, deltakelse og observasjon. Som eksistensielt ansvar i verden berører den etiske fordringer som omhandler subjektets forpliktelse og skyld i verden, og da særlig sett i forhold til de mer kommenterende og betraktende posisjonene en inntar. Og ikke minst berører rolleteorien spørsmål knyttet til *tilblivelse* i verden.

Skapende møter i aksjonsveiledning handler således om at flere lag er foldet sammen i handlingene som gjøres. Den formgivende dramaturgiske

rammen blir slik også sentral, den gir retning, oppbygning og handlingsutvikling i aksjonsveiledning. I vår kontekst som ramme i tilknytning til det som undersøkes i veiledningen.

Handlingsutvikling

Der anslaget representerer innledningen i en dramaturgisk modell, utgjør midtdelen det stedet der handlingen utvikles. Vendepunkt og dramatisk høydepunkt er en del av handlingsutviklingen i en produksjon som del av det dramaturgiske håndverket (Østern, 2014, s. 40). I aksjonsveiledning viser dramaturgisk handlingsutvikling til tilkobling og fordypning gjennom egne erfaringer. Konkret og «scenisk» betyr det at vi danner et dyadisk rom hvor en og en sitter sammen ovenfor hverandre, uten bord. Gjerne en de ikke har snakket med tidligere. I dyaden finnes det nå en forteller og en lytter, men også fortellinger og lytting. Aktiviteten rommer slik flere bestanddeler i en og samme virksomhet. Tema for aktiviteten kan være opplevelser knyttet til det å være ny, men også opplevde utfordringer som ny. Gjennom å fortelle og siden å få gjenfortalt, men også å fortelle om utfordringer for så å få dem fortolket av en annen, i en vekselvirkning mellom svar og gjensvar i dyaden, dannes aksjoner og handlingsutvikling. Hensikten er å bidra til nærvær og autenticitet i det som deles. I møtet mellom to som deler erfaringer om egne utfordringer, skapes det et «refleksjonsrom». Et rom hvor en får fortelle uforstyrret om utfordringer, uten avbrytelser, til en person i samme situasjon. Mot-rollen til forteller er rollen lytter. Det å «låne» et annet menneske et lyttende øre er en øvelse i seg selv. I tillegg er det et bidrag i skapelse av et nærværsrom. Å fortelle, og å bli lyttet til, og siden få gjenfortalt det som nettopp er sagt, er tre ulike bestanddeler i en og samme prosess. Det bidrar til konsentrasjon og identifikasjon om et tema. Dette forsterkes også ved at parene bytter på – at begge får fortelle, bli lyttet til og få gjenfortalt. Når alle gjør de samme handlingene, i samme rom, i et samvirke mellom fortelling, lytting, forteller, lytter, svar og gjensvar, bidrar det til en romlig atmosfære. Det bidrar til fellesskap. Det bidrar til at et *vi* oppstår, et *vi* som siden gjør det mulig å dele erfaringer og kunnskaper i fellesskapet, i sirkelens fellesskap.

For å videreføre vårt fokus på aksjonsveiledning som estetisk kunnskapsform er det mulig å bruke ordet «mikrokunnskap» som karakteristikk på aktivitetene som her er beskrevet. Den estetiske kunnskapen har røtter i det sanselige. Den bygger på at betydningsfulle prosesser i erfaring foregår

i opplevelsen. Erfaring og det estetiske, med utspring i det sansede, begynner ofte i det hverdagslige og trivielle. Det kan slik også være en usynlig og taus kunnskap. Innen det estetiske feltet, slik vi forstår det, gjøres de hverdagslige erfaringene til en del av selve kunnskapen. Det bygger på et kunnskapssyn der betydningsfulle prosesser i erfaring foregår i opplevelsen. Formgivning blir da også en «veiviser» for hvordan passasjen fram til dramatiske høydepunkt kan skapes gjennom trinnvise handlinger.

Dyaden inviterer til det lille rommet, et rom som innbyr til fortrolighet. Et rom hvor erfaringsutveksling kan innledes, og der den enkeltes individuelle og subjektive møte med profesjonen uttrykkes. Slik er det også når rollebytte gjøres. Også det først i dyadens fellesskap, for og siden som en praksis i det store fellesskapet. I veiledning er formen også kjent som *Tom stol*, da ofte med referanse til gestaltterapi og -veiledning, men den er før det anvendt i teateret (Kristoffersen, 2020, s. 16).

Vi vet fra den sovjetrussiske teaterregissøren og skuespillerlæreren Konstantin Stanislavskij hvordan han jobbet med skuespillernes forestillingsevne gjennom ulike teknikker, også Tom stol, for at skuespillerne bedre skulle leve seg inn i tankesettet og følelsesregisteret til sine teaterkarakterer (Stanislavskij, 1986, s. 102). Tanken bak arbeidet med å øve egen følelsesinnlevelse var at skuespilleren skulle *tro på det selv*, tro på karakteren han/hun spilte, og samtidig utvikle, fordype og endre relasjonen til karakteren. *Opplevelseskunst*, eller *kunsten å oppleve* ekthet på scenen, er ord Stanislavskij brukte om sitt arbeid (Stanislavskij, 1986, s. 144, Kristoffersen 2022, s. 18). En som lot seg inspirere av Stanislavskij arbeidsmåte i teateret, var Moreno. Han overførte flere av Stanislavskijs ideer til sitt eget arbeid, også til *Das Stegreiftheater* i Wien, og da med rollebytte som et sentralt omdreiningspunkt. Teatererfaringene fra Wien førte i sin tur til dannelsen av en egen improvisasjonsskole, *Impromptu School* (Moreno, 1929).

Høydepunkt og vending

I aksjonsveiledningen videreføres noen av disse ideene, da som veiledningspraksis i møte med nyutdannede. Å fortelle om en utfordring eller et problem i dyadens fellesskap kan være en begynnende fordypning, en prosess fram til rollebytte. I en prosess der en forteller om et problem og den andre lytter og spør, kan ny handling utvikles. I en videre handlingsutvikling kan den som eier problemet, også fysisk skifte posisjon, gjerne gjennom å sette seg i en tom stol som er plassert ved siden av, for da å

være rollen, være problemet, som karakter. I veiledning av nyutdannede kan problemet, eller utfordringen, være møte med et barn, en forelder, en medarbeider, en overordnet, eller møte med en ting, som en kultur eller en struktur. Poenget er at en ikke snakker *om* en utfordring, men *er* utfordringen gjennom rolle, som karakter. Gjennom å «være» karakteren kan en formidle sin motparts posisjon i rolle. Preposisjonene *i* og *om* angir slik ulike tidsuttrykk. I rollen er en i utfordringen, mens når en snakker om, har en distanse til det samme problemet. I rollebytte kan veisøker uttrykke og utforske sin utfordring i rolle. I en vekselvirkning av svar og gjensvar mellom karakteren (veisøker) og den som lytter og kommuniserer (veileder) i dyadens fellesskap, kan fordypning av et problem oppstå. En ny fase i handlingsutviklingen oppstår når veisøker og veileder bytter rolle, når veileder tar rollen som utfordringen, og er den, mens veisøker nå kan møte sin egen utfordring, nå på distanse. Da med oppgave – i et spill av roller, i dialog – om å skape en ny virkelighet i forhold til utfordringen. Skape nytt der det tidligere var en utfordring. Veileder, nå i rollen som utfordringen, har fått overlevert et «erfaringsmanus» fra veisøker. Et manus som kan spilles og uttrykkes, da gjennom bruk av forestillingsevne, fantasi og egne erfaringer. Korrigering og justeringer i form av stadige rollebytter mellom partene kan forekomme i denne fasen. Fasen kan avsluttes gjennom oppsummering og forslag til endring, stadig i rolle. En avsluttende del i dette spillet av ulike roller er når begge går ut av rolle, og blir seg selv igjen. Da som to jevnbyrdige som kan dele erfaringer fra rollen og fra seg selv. På spørsmål om den andre noen gang har opplevd noe som minner om den erfaringen som akkurat er blitt spilt fram, kommer det ofte mye felles og sammenfallende fortellinger. Mye, ofte tidligere taus kunnskap, kommer fram når erfaringer deles og allmenngjøres mellom to. Erfaringer med å ta en rolle, å gjøre rollebytte, kan også deles i det store fellesskapet. I storgruppe kan vitale, og kanskje enda ikke uttrykte erfaringer, bli kunnskaper som kan deles og eies av alle.

Videreutvikling i storgruppe

Om atmosfæren tillater det, om det som er løftet fram har fremmet et gruppeklima, et vi, kan et tema veiledes i storgruppe. Dramaturgisk kan en tenke slik: Deltakerne har «varmet seg opp» gjennom erfaringsutvekslinger ved å fortelle, lytte til, respondere og dele utfordringer med å være ny i profesjonen. Ulike fasiliterende øvelser har også blitt anvendt i prosessen.

I tillegg har de nyutdannede gjort konkrete aksjoner gjennom rollebytte. Gjennom de ulike inngangene og øvelsene har medlemmene i gruppen «varmet opp» seg selv, og hverandre, på temaet ny i profesjonen. Temaer knyttet til det å være ny i profesjonen kan da også belyses og iscenesettes i storgruppe. Til arbeid i storgruppe kreves en ny gruppestruktur. En slik struktur kan dannes gjennom at gruppen former en hestesko, og at gruppedeltakernes ansikter nå vendes mot et halvåpent sentrum og en spilleplass. Aksjonsveiledning er en egnet form for iscenesetting av et fellestema i storgruppe. Eksempel på temaer som er blitt iscenesatt i storgruppe: er ulike utfordringer, eller konflikter, i møte med foreldre, den første foreldresamtalen, møte med foreldres krav til kvalitet på barnehagetilbudet, hvordan det er å være pedagogisk leder for en assistent som kunne vært ens mor, å være ny i en kultur med få utskiftninger og lange tradisjoner, møte med myndige ledere eller utfordrende barn. Aksjonsveiledning i storgruppe har også tatt utgangspunkt i den nyutdannedes opplevelser av strukturelle utfordringer, eller utfordringer knyttet til kulturen, så som «hva skjer om jeg gjør ting annerledes enn man er vant til her?», eller «hvordan kan jeg skape et «rock 'n' roll»-prosjekt i barnehagen jeg er ny i?». Det finnes flere hensyn som må tas i betraktning før en utvikler aksjonsveiledning i storgruppe. Et kriterium for at et tema skal kunne iscenesettes, er at det «eies» av flest mulig. I storgruppen er det sentralt at flest mulig kan indentifisere seg med temaet, nesten som om temaet kunne vært ens eget, uavhengig av hvem som handler/spiller det fram. Et annet kriterium er at noen ønsker å belyse et tema som tar utgangspunkt i egne erfaringer, et tema som angår personen. Et tredje kriterium er at den som ønsker å iscenesette en utfordring knyttet til å være ny, skal kjenne seg trygg på at det hen sier og gjør forblir i rommet. Dette er også en del av det etiske rammeverket som omkranser all aktivitet i aksjonsveiledning. Taushetsplikten som etisk ramme har vi fokusert på tidligere, men den gjentas nå som et taushetsritual. Et ritual kan forstås som noe som ligger fast, og som har en gjentakende struktur. Innholdet i ritualen kan handle om at den enkelte lærer ved å delta, har man rett til å forvalte videre, men ikke det man hører, ser og opplever av andres utfordringer, det må forbli i rommet. Gjennom ritualen forplikter en seg til ikke å snakke om andres utfordringer. Å iscenesette egnerfart fortelling krever mot, et *skapende mot*. Til dette motet kan støtte fra andre gruppe-medlemmer ha betydning. Det kan gjøre en forskjell om flere gruppe-medlemmer forteller om hva det er i temaet som skal iscenesettes som er viktig for dem. Valg av tema blir slik tydeligere for den enkelte. Gjennom

delinger fra andre gruppemedlemmer skapes det rom og forståelse for å iscenesette et gitt tema som ikke bare handler om egne behov, men også om fellesskapets ønsker.

I fordypning av et tema i storgruppe, i spill og gjennom rollebytter kan utfordringer synliggjøres for alle. Gjennom et fiktivt og symbolsk språk kan iscenesettelse i storgruppe bidra til kunnskaper som ikke lett lar seg kommunisere verbalt alene (Kristoffersen, 2020, s. 106).

Lukking i aksjonsveiledning

Innen et dramaturgisk språk handler den siste delen av et drama om lukking, eller avslutning. I en lukkingsfase knyttes trådene sammen, en *lander* det som har blitt vist, formidlet, delt eller reflektert. Slik kan også lukking inneholde flere faser. I aksjonsveiledning er det viktig at de nyutdannede får med seg verktøy tilbake til profesjonsutøvelsen de kommer fra. At de kan ta med seg kunnskaper og ferdigheter til bruk i fortsettelsen – verktøy som kan brukes i møte med utfordringer den enkelte selv opplever. Hvilke verktøy avhenger av temaene som har blitt løftet fram, og de utgjør lukkingsfasen i aksjonsveiledning.

For å lukke de utfordringene som er blitt uttalt, spilt eller reflektert, er det nyttig å vite hvordan en kan gjennomføre en vanskelig samtale, eller hvordan en kartlegger sin posisjon, eller forbedrer sin handlingsberedskap i forhold til en utfordring. I lukkingsfasen er det hensiktsmessig å bryte opp storgruppen og igjen skape par. Igjen med noen en har snakket lite med så langt. For å skape et framoverpek kan det nye paret snakke om hvordan de vil møte utfordringer når de er tilbake i sitt arbeid.

Estetisk kvalitet

Det er mulig ut fra en erfaringsforståelse å tenke *at verden skapes i følelsen*. Ut fra vår dramaturgiske tenkning står erfaringen sentralt, den henger sammen med vår forståelse av estetikk. Hos Dewey finner vi at erfaring, estetikk og transformasjon henger sammen, de er sammenvevet: «... that experience becomes dominantly esthetic in nature ...» (Dewey 1980, s. 50). Han skriver at erfaringen i seg selv er av estetisk natur fordi den alltid inkluderer en sanset dimensjon. Det estetiske i erfaringen oppstår når *å gjøre, å sanse* og *å forstå* veves sammen til en enhet. Ja, når denne sammenvevingen er sterk, kaller han det for *estetisk kvalitet*. I *Art as Experience* beskrives

estetisk kvalitet som det som forbinder delene i erfaringen sammen til en enhet (Dewey, 1980, s. 42). Fortolkere av Dewey har siden videreutviklet tankene om estetisk kvalitet og sett det i sammenheng med «pedagogisk dramaturgi og undervisningens estetikk» (Dale, 1993, s. 212). Hos Dale vektlegges begreper som balanse, kontinuitet, samspill, følelse og persepsjon når estetisk kvalitet utvikles i undervisningssammenheng. Grunnlaget for denne vektleggingen er at den sansede opplevelsen er *roten* når estetisk kvalitet dannes (Hohr, 2009, s. 7). I aksjonsveiledning er det et mål å bygge hverdagserfaringer fra profesjonsutøvelsen sammen til en enhet mellom å gjøre og gjennomgå. Estetisk kvalitet avgjøres slik ikke av perfektionert utførelse ovenfor et publikum, men av den estetiske aktivitetens *verdi* og *relevans* for deltakerne gjennom formgivning. Når det skjer, kalles det transformasjon. Transformasjon er når ny erfaring oppstår på grunnlag av en tidligere. Dewey skriver: «It is precisely this transformation that changes the character of the original emotion, altering its quality so that it becomes distinctively esthetic in nature» (Dewey, 1980, s. 79). Når en emosjon endres, transformeres den, den er da estetisk av natur, skriver Dewey. Det er denne transformasjonen veiledning kan bidra til. I aksjonsveiledning kobler vi sammen forståelse av transformasjon og estetikk ut fra dramaturgisk tenkning. De formgivende elementene utgjør da rammen om selve veiledningsprosessen. Å skape møter på grunnlag av det å være nyutdannet inngår i denne rammen.

Bidrag i veiledning av nyutdannede barnehagelærere

Gjennom den dramaturgiske formen på fagsamlingene har det vært mulig å skape rom for å spille ut handlinger og følelser, skape mulighet for at ny forståelse og innsikt oppstår. Å være i det sanselige, gjennom fiksjon og forestillingsevne, har betydning. De sansende erfaringene fra rollebyttet har blitt gjenstand for samtaler og refleksjoner. Vekselvirkningen mellom å ta andres roller og å samtale om hvordan det oppleves, har hatt betydning for de nyutdannedes forståelse av egne erfaringer. Det har bidratt til nye erfarte innsikter og forståelser. Noen har uttrykt mer bevissthet i måten de kommunisere med andre på, hvordan en kan anerkjenne andre i større grad, eller de har blitt mer oppmerksomme på forventningens betydning. I alt sitter vi med over fire hundre evalueringer (Kristoffersen, 2020, s. 116) fra de nyutdannede etter samlingene gjennom årene. Deres erfaringer med

det formgivningen understrekes: «det var fint at vi hadde en felles sirkel som begynnelse og slutt på de ulike bolkene», eller

arbeidsmåten var utrolig lærerik. Da fikk vi mulighet til å lytte til motparten, prate selv om mine utfordringer/problemer, samt forsøke å sette seg inn i 3. person sitt ståsted». En tredje sier: «Etter samlingen hadde jeg opparbeidet meg mot til å ta opp en situasjon med en av mine ansatte, som jeg over tid har syntes vært vanskelig. Satt igjen med en god opplevelse av hvorfor har jeg trodd dette var så vanskelig, det var jo en enkel sak som fikk positivt utfall.

Først og fremst bekrefter evalueringsmaterialet at det å sette erfaringer i spill gjennom rollebytte og dramaturgisk formgivning, har hatt betydning i deltakernes profesjonskvalifisering, og at de kollektive og affektiv-kognitive kunnskapsformene som er anvendt, har virket motiverende. Det estetiske og dramaturgiske kunnskapsgrunnlaget som vi har arbeidet med sammen med de nyutdannede barnehagelærerne, har for oss også bidratt til å utvide den tradisjonelle veiledningspraksisen vi kjenner fra norske forhold.

Avslutning

Vi har gjennom artikkelen beskrevet hvordan møtene med nyutdannede barnehagelærere er bygd opp og gjennomført som dramaturgisk form og estetisk praksis. Vi har svart på problemstillingen: Hvordan kan aksjonsveiledning gjennom teorier, dramaturgi og estetisk form bidra i veiledning av nyutdannede barnehagelærere? Vi har trukket fram det estetiske og dramaturgiens oppbygning og gjennomføring i aksjonsveiledning ved å vise til dramaets anslag, midtparti med rollebytte og handlingsutvikling og avslutning.

Gjennom elementer knyttet til dramaturgi og estetisk form, men også gjennom erfaringer og teorier, særlig hentet fra Moreno og Dewey, har vi perspektivert hvordan ulike aktiviteter i aksjonsveiledning kan bidra til enhet mellom å gjøre og gjennomgå. Med hjelp av en dramaturgisk formgivning har vi skapt sammenheng mellom å føle, å oppleve og å begripe, og da ut fra et søkelys på estetisk kvalitet. Vi har gjennom en dramaturgisk og estetisk praksis latt det formgivende og noen teoretiske perspektiver få tale. Den opprinnelige inspirasjonen til artikkelen er en fortolkning av et utsagn fra en nyutdannet, et utsagn vi har valgt å forstå som at «den vet best hvor skoen trykker, som har den på».

Forfatterbiografier

Børge Kristoffersen, dosent i drama og teater Dronning Mauds Minne, høyskole for barnehagelærerutdanning. Dosent II ved Nord universitet. Kristoffersen har arbeidet med, og undervist i veiledning, både i privat og offentlig sektor, samt ved flere høyskoler og universitet. Han har også skrevet flere bøker og vitenskapelige artikler om emnet.

Ranveig Lorentzen, høgskolelektor i pedagogikk Dronning Mauds Minne, høyskole for barnehagelærerutdanning. Lorentzen har i flere år ledet arbeidet med profesjonsfaglige veiledningsordningen for nyutdannede barnehagelærere i Trøndelag ved DMMH, i samarbeid med NTNU/ILU. Hun har undervist i pedagogikk og veiledning, samarbeidet med barnehager og har ledet ulike faglige og administrative oppgaver.

Referanser

- Bale, K. & Bø-Rygg, A. (2008). *Estetisk teori: En antologi*. Universitetsforlaget.
- Berglund, H. (Red.). (1998). *Skapande ögonblick. Psykodrama och sociodrama*. Cura.
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning. Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Cappelen Damm Akademisk.
- Buber, M. (1992). *Jeg og Du*. J.W. Cappelens Forlag A/S.
- Dale, E. L. (1993). *Den profesjonelle skolen. Med pedagogikken som grunnlag*. Ad. Notam Gyldendal.
- Dewey, J. (1980). *Art as experience*. Perigee Books.
- Haas, R. B. (1949). *Psychodrama and sociodrama in American education*. Beacon House.
- Kristoffersen, B. (2020). *Erfaringer i spill. Aksjonsveiledning i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Kristoffersen, B. (2022). Tom stol taler. *Drama. Nordisk dramapedagogisk tidsskrift*, 59(1), 16-22. <https://doi.org/10.18261/drama.59.1.6>
- Marineau, R. (1989). *Jacob Levy Moreno 1889–1974: Father of psychodrama, sociometry and group psychotherapy*. Tavistock/Routledge.
- Moreno, J. L. (1929). *Impromptu School*. Plymouth Institute.
- Moreno, J. L. (1955). *Preludes to my autobiography*. Beacon House Inc.
- Moreno, J. L. (1983). *The theatre of spontaneity*. Beacon House.
- Moreno, J. L. (1985). *Psychodrama. First volum* (4. utg.). Beacon House.
- Moreno, J. L. (Red.). (2010). *Impromptu*. The North-West Psychodrama Association.
- Rasmussen, B. & Kristoffersen, B. (2011). *Handling og forestilling – forestilling om handling. Jacob Levy Morenos teaterekspresjonisme og sosiatri*. Tapir akademiske forlag.
- Skaftnesmo, T. (2016). *Alle ting taler – lytteøvelser*. Paradigmeskrift Forlag.
- Skagen, K. (2016). Kunnskapstyper og hegemonisk veiledningsstrategi i norsk veiledningsdiskurs. I A.-L. Østern, & G. Engvik (Red.), *Veiledningspraksiser i bevegelse: Skole, utdanning og kulturliv*. Fagbokforlaget.
- Stanislavskij, K. (1986). *Att vara äkta på scen*. Gidlunds förlag.
- Waldl, R. (2005). J. L. Morenos Einfluss on Martin Bubers Ich und Du. *Journal of Psychodrama and Sociometry*, (1).
- Østern, A.-L. (Red.). (2014). *Dramaturgi i didaktisk kontekst*. Fagbokforlaget.
- Østern, A.-L. & Engvik, G. (Red.). (2016). *Veiledningspraksiser i bevegelse: Skole, utdanning og kulturliv*. Fagbokforlaget.