

## At træde i karakter som leder

### Hvad ledere af kreative arbejdsprocesser kan lære af teaterinstruktører om at facilitere kreativitet

Helle Hedegaard Hein, cand.merc., ph.d., ekstern lektor

*Institut for Ledelse, Politik og Filosofi, Copenhagen Business School  
hjh.lpf@cbs.dk  
helle.hein@mail.dk*

---

**Resumé:** *In many Western countries creativity has been singled out as the critical competence in the future economy. Even though the main share of creativity researchers agree on the prerequisites for creative work, transferring this knowledge to a business context still proves a challenge. Using The Royal Danish Theatre as a laboratory in which the facilitation of creative processes can be studied, this paper proposes a preliminary framework for understanding how to facilitate creative work processes from a leadership perspective - in art as well as in business.*

---

## Kreativitetens rolle i den fremtidige økonomi

Danmarks fremtidige konkurrencekraft vil i lighed med andre vestlige lande i høj grad afhænge af viden og kreative kompetencer. Samtidig vil arbejdsmarkedet i højere og højere grad være præget af højt specialiserede medarbejdere, som netop er beskæftiget med vidensarbejde, kompleks problemløsning og kreativt arbejde i bred forstand (Florida, 2004; Gardner et al., 2001; Barley & Kunda, 2004).

Den eksisterende forskning peger på flere forudsætninger for, at der kan udføres kreativt arbejde:

- a) Muligheden for at arbejde uforstyrret og koncentreret på komplekse problemstillinger i længere tid ad gangen. En fragmenteret arbejdsdag med mange afbrydelser er kontraproduktivt for kreativitet (Amabile, 1996; Amabile et al., 2002).
- b) Moderat tidspres er afgørende. For højt tidspres blokerer for kreativ tænkning og efterlader ikke nok tid til inkubation, mens for lille tidspres resulterer i kedsomhed etc. (Amabile et al., 2002).
- c) Følelsen af at være på en mission og tydeliggørelsen af et højere formål med det kreative arbejde sikrer højere arbejdsmotivation og effektivitet (Amabile et al., 2002; Hein, 2009).
- d) Kilden til kreativt arbejde ligger ikke i guddommelig inspiration, men i perspiration, hårdt arbejde og faste rutiner (Hein, 2007; Tharp, 2003).

e) Mestringen af noget er ikke mulig uden et vist mål af frustration, og derfor er det nødvendigt med både vilje og evne til at træde uden for sin komfortzone (Csikszentmihalyi, 1997; Hein, 2009).

f) Det kreative arbejde er forbundet med en række kognitive og psykologiske barrierer som f.eks. angsten for at fejle, overspringshandling etc. Kunsten er ikke at eliminere disse barrierer, men at udvikle effektive måder at håndtere dem på.

I praksis har det dog vist sig at være en udfordring at overføre disse forudsætninger til erhvervslivet. Et amerikansk forskningsprojekt bad f.eks. kreative medarbejdere om at føre logbøger over deres arbejdsdag. Undersøgelsen viste, at afrapporteringer om kreativ tænkning i løbet af arbejdsdagen kun var at finde i 5% af logbøgerne (Amabile et al., 2002). På samme måde er der i både den praktiske og forskningsbaserede litteratur talrige eksempler på, at medarbejdere føler, at den kreative del af deres arbejde er noget, de må indhente i deres fritid. Det betyder i givet fald, at et stort kreativt potentiale går tabt hver dag.

Årsagerne til den manglende implementering i praksis kan være mange. Amabile et al. (2002) nævner følgende faktorer: 1) Individuelle faktorer så som viden, kreative kompetencer, personlighed og motivationsprofil; 2) En kontekst, der understøtter snarere end sætter forhindringer for kreativiteten, f.eks. incitamentstrukturer, fysiske omgivelser, arbejdets organisering etc.; 3) Ledelseskompetencer ift. at håndtere og facilitere kreative arbejdsprocesser. En væsentlig årsag til, at så få logbøger indeholdt rapporter om kreativ tænkning, var forhold omkring arbejdets organisering, manglende mission og en generel dårlig forståelse for kreative arbejdsprocesser fra lederside.

Der er således et stort behov for at udvikle ledelsesmæssige færdigheder ift. at facilitere kreative arbejdsprocesser. Ved at bruge Det Kongelige Teater og to succesfulde teaterinstruktørers prøveproces som laboratorium til at studere faciliteringen af kreative arbejdsprocesser, vil dette paper fremsætte en foreløbig ramme til forståelsen af, hvordan man kan facilitere kreative arbejdsprocesser – i kunstens verden såvel som i erhvervslivet.

## Kreativitet

Inden for forskningen kan der peges på en række forskellige perspektiver på kreativitet: Et mentalt/motivationsmæssigt perspektiv, et personlighedsperspektiv, et sociologisk perspektiv, et læringsperspektiv, et kognitivt perspektiv etc.

Dette paper vil primært trække på det såkaldte konfluensperspektiv og dertil tilføje et ledelsesperspektiv. Amabile (1998) er nok den væsentligste repræsentant for konfluensperspektivet og opsummerer tre forudsætninger for det kreative arbejde, som alle skal konfluere, dvs. flyde sammen, for at kreativitet kan opstå:

For det første er ekspertise nødvendigt. Ekspertise dækker over videnskabelige, tekniske, proceduremæssige og intellektuelle kompetencer.

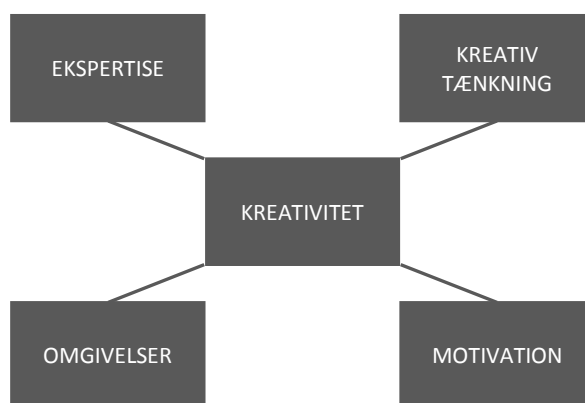
For det andet er kreativ tænkning nødvendig. Det dækker over evnen til at sammensætte eksisterende ideer på nye måder, men også over evnen til at tilegne sig en arbejdsstil, som er frugtbar for det kreative arbejde. Arbejdsstil er ikke bare et spørgsmål om udholdenhed og stædighed, det er også et spørgsmål om at have de rette inkubationskompetencer, dvs. evnen til at lade et problem ligge og arbejde på noget andet for så siden at vende tilbage til

den komplekse problemstilling. Det kræver timingmæssige kompetencer og forståelse for det kreative arbejdes forskellige faser, som traditionelt deles op i tre: 1) En indledende undersøgelse; 2) Inkubation og 3) Illuminationsøjeblikket, også kaldet Aha-øjeblikket, hvor løsningen fremtræder på en måde, der ofte virker uventet (Helmholtz, 1971; Sawyer, 2003).

For det tredje er motivation en væsentlig faktor i det kreative arbejde. I det kreative arbejde er motivationen typisk indrestyret: Man udfører arbejdet for arbejdets skyld, ikke på grund af ydre belønninger etc. Tværtimod kan ydre motivationsfaktorer virke hæmmende for det kreative arbejde.

Sternberg (2003) tilføjer endnu en væsentlig faktor, nemlig omgivelser eller miljø, dvs. de rammer hvorunder arbejdet foregår.

Figur 1 illustrerer dermed nogle af de væsentligere faktorer, som må smelte sammen for at kreativitet kan opstå:



Figur 1: Kreativitet i et konfluensperspektiv

Spørgsmålet er så, hvad lederens rolle er i at skabe og sammensmelte disse faktorer?

I det følgende vil jeg se bort fra "Ekspertise", da udviklingen af de medvirkende skuespilleres ekspertise ikke sorterer under instruktøren, men dels må anses for allerede at være tilegnet i forbindelse med f.eks. uddannelse på en teaterskole, ligesom det også må anses for at sortere under teatret og den pågældende kunstneriske chef. Der påhviler derfor ikke instruktøren et ansvar for at udvikle personalets kompetencer på samme måde, som det vil påhvile andre typer af ledere og mellemledere.

En sidste bemærkning, før opmærksomheden vendes mod Det Kongelige Teater og teaterinstruktørerne: Når man baserer analysen på, hvad der kan læres af succesfulde instruktører, rejser der sig et naturligt spørgsmål om, hvordan "succesfuld" skal defineres. Her vil jeg trække på Amabile's (1996) konsensusdefinition og definere "succesfulde" teaterinstruktører, som nogle, der har instrueret "succesfulde teaterstykker". "Succesfulde teaterstykker" er produktioner, hvor 1) væsentlige observatører uafhængigt af hinanden er enige om, at resultatet var kreativt, dvs. f.eks. publikum, anmeldere, den kunstneriske chef, de medvirkende kunstnere, teaterinstruktøren etc., og 2) prøveprocessen frem mod det kreative produkt vurderes som kreativ ud fra de medvirkende kunstneres og instruktørens perspektiv.

## **Det Kongelige Teater som kreativitetslaboratorium**

Men hvor går man hen for at tilvejebringe viden om, hvordan kreative arbejdsprocesser bør faciliteres?

Dette paper er baseret på 4 års intensive, kvalitative studier på Det Kongelige Teater. Dataindsamlingen har fundet sted over en periode på godt 3½ år, fra 2005-2009, hvor prøver på 30 forskellige produktioner inden for opera, ballet og skuespil er blevet observeret, fra de allerførste prøver og hele vejen igennem prøveforløbet til premieren. Instruktørens ledelsessituation er lidt speciel: Når instruktøren har holdt sin premieretale ved premiefesten, mister vedkommende i princippet sin ledelsesret. Instruktøren må gerne komme ind og se forestillingen i spilleperioden, men hvis de medvirkende kunstnere gør noget andet end det, instruktøren har instrueret dem i, kan instruktøren i princippet ikke gøre meget ved det. Derfor blev forestillingerne også observeret i spilleperioden for at observere, i hvor høj grad de medvirkende kunstnere afveg fra det, de var blevet instrueret i.

Derudover er mere end 180 ledelsesmøder på alle organisatoriske niveauer blevet observeret, ligesom der er foretaget mere end 100 interviews med operasangere, balletdansere, skuespillere, instruktører, scenografer, teknikere, forestillings-ledere, producenter, kunstneriske chefer og teaterchefen samt andre direktionsmedlemmer.

## **Introduktion til Det Kongelige Teater**

Det Kongelige Teaters historie kan dateres tilbage til 1748, hvor teatret på Kongens Nytorv i København blev bygget som kongens teater med offentlig adgang for publikum. I 1849 skiftede teatret status og overgik fra at være kongens teater til at være nationalscene, som skulle varetage opgaver, som mindre teatre ikke var i stand til at varetage.

I dag består Det Kongelige Teater af tre bygninger med hver sin scene: Gamle Scene, som primært huser balletten og en stor del af teatrets centrale administration, samt Skuespilhuset og Operaen.

Det overordnede ledelsesansvar ligger hos de 8 bestyrelsesmedlemmer og teaterchefen. Hver kunstart ledes af et ledelsesteam bestående af en administrationschef og en kunstnerisk chef (dvs. operachef, skuespilchef og balletmester). De kunstneriske chefer har det overordnede kunstneriske ansvar for de respektive kunstarter, men de fungerer også ofte som instruktører.

## Cases

Til analysen er to cases – begge skuespil – blevet udvalgt som de mest succesfulde produktioner af de i alt 30 observerede produktioner. Nedenfor gives en kort introduktion til begge produktioner.

### Produktion nr. 1:

Dette skuespil var en nyproduktion, lavet specielt til Det Kongelige Teater. Den kvindelige instruktør (instruktør nr. 1) er kendt for sin utraditionelle måde at arbejde på. Skuespillets tema var den moderne mand. Der var ikke noget manuskript – manuskriptet blev udarbejdet undervejs på baggrund af improvisationer. 5 mandlige skuespillere medvirkede. De var primært valgt af instruktøren selv, dog med enkelte forslag fra skuespilchefen.

Instruktøren valgte én skuespiller, som hun havde arbejdet med tidligere; én, som hun kendte, men ikke havde arbejdet med tidligere; to, som hun ikke kendte, men havde set i andre stykker, og som hun ønskede at arbejde med, og én fuldtidsansat skuespiller ved Det Kongelige Teater. Alle skuespillere blev udvalgt på baggrund af en foreløbig analyse af, hvilke karakterer stykket skulle repræsentere: Den fraskilte, enlige far; den unge vordende far; den midtvejskriseramte mand; den eftertænksomme familiefar og den homoseksuelle, erfarne livsnyder. Forestillingen skulle bestå af en mosaik af monologer og fællesscener. Igennem hele prøveforløbet havde instruktøren ved sin side en kvindelig instruktørassistent, som hun havde arbejdet sammen med mange gange tidligere.

Prøveprocessen blev indledt med, at instruktøren og instruktørassistenten tilbragte en uge alene i prøvesalen med hver af de medvirkende skuespillere. Hver prøve startede med, at man talte om den moderne mand og hans rolle i nutidens og fremtidens samfund. Instruktøren stillede skuespilleren en række spørgsmål: Hvad er dine drømme? Hvornår finder du det sværest at være mand? Hvornår føler du dig mest som en mand? Etc. I løbet af samtalen ville instruktøren udvælge nogle af svarene og bede skuespilleren om at improvisere en scene ud fra det paradoks, den drøm eller den situation, skuespilleren havde bragt op i samtalen. Alle improvisationer blev optaget på video. Efter en uge fik skuespilleren udleveret en bruttoliste over mulige monologer, som man ville arbejde videre med. Efter fem uger – dvs. en uge alene med hver af de medvirkende skuespillere – samlede instruktøren alle fem medvirkende til improvisationer til fællesscener. Instruktøren kunne f.eks. bede skuespillerne om at improvisere en scene over spørgsmål som: Hvorfor skal mænd altid flere gange i Silvan og igennem flere konkurrencer om, hvem der har den største samling motoriseret værktøj, for at sætte en enkelt hylde op? Hvad taler mænd om i omklædningsrummet før fodboldtræning? Etc. Efter 6 ugers indledende prøveforløb havde hver skuespiller altså en bruttoliste over mulige monologer og en liste over mulige fællesscener. Der var stadig ikke noget manuskript – kun lister over mulige temaer.

Herefter begyndte den egentlig prøveproces. Det første, instruktøren gjorde, var at bede skuespillerne om at lave en gennemspilning for hende og et par inviterede, kvindelige gæster, som fungerede som instruktørens sparringspartnere. Dette er på mange måder en meget usædvanlig fremgangsmåde. For det første finder gennemspilninger typisk først sted efter flere ugers prøveforløb. For det andet er det usædvanligt at invitere gæster til de første gennemspilninger. For det tredje er det usædvanligt at bede om en gennemspilning, når der ikke er noget manuskript, eftersom gennemspilninger først finder sted, når de medvirkende i et rimeligt omfang har lært deres replikker. Instruktøren hængte sedler op med de medvirkendes lister over mulige temaer for monologer samt en liste over mulige temaer for fællesscenerne og bad så de medvirkende skuespillere om at improvisere sig igennem

forestillingen fra et selvvalgt sted og hele vejen igennem listerne over mulige temaer, indtil alle temaer have været berørt. Forestillingen var programsat til at vare ca. 1 time og 40 minutter. Den første gennemspilning varede næsten 4 timer uden pause. Herefter sendte instruktøren de medvirkende hjem og mødtes med de inviterede gæster for at få feedback fra dem. Næste dag startede prøven med noter, hvor en række temaer blev slettet fra de respektive bruttolister.

Resten af prøveprocessen bestod af prøver (improvisationer) på monologer og fællesscener, hyppige gennemspilninger, som blev overværet af de kvindelige sparringspartnere, noter, flere prøver og improvisationer, flere gennemspilninger og flere noter. Fra tid til anden besluttede instruktøren at slette en monolog eller fællesscene fra de respektive bruttolister – og indimellem blev tidligere slettede monologer eller fællesscener igen indlemmet i de gradvist reducerede bruttolister.. Efterhånden som prøveprocessen skred frem, og nogle improvisationer blev lagt fast som monologer eller fællesscener, der fungerede godt, udarbejdede instruktørassistenten et manuskript, som hele tiden blev redigeret – og rækkefølgen på de forskellige monologer og fællesscener blev gradvist lagt fast – og lavet om igen. Ca. 4-5 uger inde i den 8 uger lange prøveproces, skiftede improvisationerne gradvist til mere traditionelle prøver, hvor der i stigende grad blev øvet replikker, positioner i rummet, scenografi, struktur, timing etc. Der blev afholdt gennemspilninger mindst én gang om ugen, og først nogle få dage før premieren forelå der et endeligt manuskript med replikker og rækkefølge, som lå næsten fast.

Prøveprocessen var langt fra ukompliceret, og både instruktør og de fem medvirkende skuespillere syntes, at prøveprocessen var besværlig, energikrævende og frustrerende. Konflikter opstod med jævne mellemrum, og prøveprocessen fremstod som én af de mest krævende af alle de 30 observerede produktioner. Bagefter var både instruktør og skuespillere dog enige om, at det også havde været en meget inspirerende og givende proces, og de mindede hinanden om, at en krævende prøveproces ofte fører til et bedre resultat end "feel good"-prøveprocesser.

Stykket spillede i nogle uger på Det Kongelige Teater og var derefter på turné i hele landet. Overalt modtog man stående ovationer og fremragende anmeldelser, og da næsten alle forestillinger var udsolgt, besluttede man at forlænge spilleperioden med nogle ekstra forestillinger.

### Produktion nr. 2:

Produktion nr. 2 var en opsætning af et klassisk Shakespeare-skuespil, og forestillingen blev valgt som åbningsforestilling for Skuespilhuset – en stor begivenhed og dermed en meget vigtig produktion, som i manges øjne skulle bevise, at Skuespilhuset havde en berettigelse.

Instruktøren var en succesfuld, norsk, mandlig instruktør, som tidligere havde instrueret nogle få skuespil i Danmark. Instruktøren og skuespilchefen samarbejdede om castingen til stykket, men eftersom den norske instruktør ikke kendte så mange danske skuespillere, var instruktørens eget valg af skuespillere primært begrænset til de to største roller. Hovedrolleindehaveren var en kendt, succesfuld, freelance skuespiller, mens en stor del af de øvrige medvirkende i mellemstore roller var fastansatte skuespillere ved Det Kongelige Teater. Derudover medvirkede en række freelance skuespillere i de mindre roller.

Den 8 uger lange prøveproces var langt mere traditionel end produktion nr. 1 og opdelt i de mere traditionelle prøvefaser, som bevægede sig fra en undersøgende, legende og analytisk fase til mere traditionelle prøver, hvor fokus var på replikker, positionering, timing,

gennemspilninger af enkelte scener og derefter akter for til sidst at ende i hele gennemspilninger, hvoraf en del var i delvis eller fuld kost og mask.

Eftersom der var tale om et Shakespeare-stykke, forelå der i sagens natur et manuskript, men manuskriptet var på flere områder redigeret af instruktøren og dramaturgen, og for en del sceners vedkommende blev replikkerne slettet, og man arbejdede sammen i improvisationsprocesser for at skabe nye replikker. Også på andre måder havde instruktøren foretaget utraditionelle greb, blandt andet skulle én af de medvirkende spille i kaninkostume, selv om rollen traditionelt afbilder et menneske.

Der var altså her tale om en helt anden – og på mange måder mere traditionel – ramme om prøveprocessen, om end der var levnet plads til improvisationer. Instruktøren gav noter til de medvirkende skuespillere hver dag, typisk ved slutningen af prøven, men også ind imellem i begyndelsen af prøven. Gennemspilninger af hvert akt var programsat fra uge 4, mens hele gennemspilninger fandt sted fra uge 6.

Resultatet var en modig nyfortolkning af et Shakespeare-stykke, og også denne produktion modtog strålende anmeldelser, og der var udsolgt til næsten alle forestillinger.

## **Hvordan faciliterer succesfulde teaterinstruktører kreative arbejdsprocesser?**

Analysen vil være delt i tre op i tre faktorer (hvor Ekspertise fra Figur 1 udelades): Kreativ tænkning, Omgivelser og Motivation.

### **Kreativ tænkning**

Særligt to faktorer viste sig at være særligt væsentlige i fremelskelsen af kreativ tænkning fra et ledelsesperspektiv: Evnen til at skabe en klar ramme omkring arbejdet og god faseledelse.

#### Arbejdets rammer

Mange kunstnere vil være enige i, at kreativitet kommer til det forberedte sind (Hein, 2007). Forberedelse af sindet sker gennem prøver, opretholdelsen af rutiner, udforskning, beherskelse af materialet etc. – alt sammen ting, som hidrører under "Ekspertise" i figur 1.

Men forberedelse af sindet sker også gennem etableringen af en klar ramme for arbejdet. Kreativitet finder ikke sted i et åbent, grænseløst sted, men finder snarere sted inden for et afgrænset rum og en klar ramme. *Som danseren og koreografen Twyla Tharp siger: "Before you can think out of the box, you have to start with a box."* (Tharp, 2003, p. 78-79). Kreativitet fordrer grænser: Fysiske grænser, tidsmæssige grænser, fortolkningsmæssige grænser, udtryksmæssige grænser etc.

Begge instruktører lykkedes gennem forskellige virkemidler med at skabe en sådan ramme for arbejdet. En væsentlig faktor var formidlingen af en klar vision for stykket. Begge instruktører formulerede en klar vision for stykket, som de gentog adskillige gange i løbet af den 8 uger lange prøveproces. I begge produktioner fungerede visionerne som en overordnet ramme. Men begge instruktører satte også en ramme for hver enkelt scene ved at bede de medvirkende skuespillere om f.eks. at bevæge sig inden for et fysisk afgrænset rum eller ved at bede dem gøre brug af bestemte fysiske eller emotionelle udtryk. De

tydeliggjorde også for de medvirkende skuespillere, hvad formålet med den enkelte scene var, og hvordan den stod i relation til stykkets handling og overordnede budskab. Dermed skabte de begge ikke kun en vision for stykket, men også for hver enkelt scene og de medvirkende karakterer.

### Faseledelse

Forståelsen for den kreative arbejdsproces og de faser, den består af, er afgørende for at facilitere kreative arbejdsprocesser.

Begge instruktører var fremragende faseledere på både makro- og mikroplan. På makroplan inddelte de hele prøveprocessen i forskellige faser, og de vidste, hvornår det var tid til at bevæge sig fra én fase til en anden. Begge produktioners forløb kan overordnet inddeles i tre faser: 1) Undersøgelser-/improvisationsfasen, 2) Prøvefasen og 3) Afslutningsfasen. På mikroplan udøvede de også faseledelse ved f.eks. at slutte prøven på en bestemt scene på det rigtige tidspunkt, nemlig det tidspunkt, hvor der skulle gives tid til inkubation.

Undersøgelser-/improvisationsfasen var karakteriseret ved en legende og undersøgende stemning. Der var lange diskussioner af en bestemt monolog eller betydningen af og meningen med en bestemt scene, ligesom der også var diskussioner af de forskellige karakterer og deres indbyrdes forhold. De medvirkende skuespillere fik lov til at slå sig løs: Der blev grinet, leget, diskuteret, afprøvet, og også mere ekstreme forsøg blev tilladt. "Nej" var et sjældent anvendt ord i denne fase, næsten alt var tilladt, og der blev givet god tid til at diskutere og undersøge.

Prøvefasen var karakteriseret af arbejdet med at lægge puslespillet og knække de faglige nødder. De brikker, der var blevet lagt i løbet af den indledende, undersøgende proces, blev nu i prøvefasen forsøgt lagt de rigtige steder, således at det hele passede sammen. Denne fase havde et langt mere analytisk præg, og rammen for stykket blev kun sjældent diskuteret. Der blev prøvet på den samme scene flere gange i løbet af en dag, man indøvede brugen af kulisser og rekvisitter og ind imellem også kostumer. Undersøgelser og improvisationer var stadig velkomne, men grænserne herfor blev indsnævret betragteligt sammenlignet med den første fase. Der var ikke længere tale om at undersøge, hvor grænserne og rammerne skulle være, men mere tale om at undersøge inden for de fastlagte grænser og rammer. "Nej" var et langt mere hyppigt anvendt ord i denne fase, men det blev som regel efterfulgt af en forklaring, der knyttede sig til de visioner og overordnede rammer, som man havde givet håndslag på i den første fase.

Afslutningsfasen var karakteriseret ved talrige gennemspilninger af enkelte akter (for Shakespeare-stykkets vedkommende) eller hele stykket, ofte som prøver i fuld kost og mask og med rekvisitter, kulisser, lyd, lys og andre special effects. Denne fase var en mestringsfase, hvor det handlede om at mestre det, som var blevet fastlagt i de to forudgående faser. Mestring af timing, karakterer, positioner, udtryk, scenskift, teknik osv. Som udgangspunkt blev der kun foretaget små ændringer i denne fase.

Bevægelsen fra én fase til en anden blev ikke annonceret. Bevægelsen var subtil og implicit. Instruktør nr. 2 gjorde f.eks. brug af symboler, som understregede den enkelte fases ånd og karakter. I undersøgelser-/improvisationsfasen satte han f.eks. musik på inden prøvestart, således at de medvirkende skuespillere trådte ind i en prøvesal fuld af musik. Begge instruktører startede prøverne ved at sidde omkring et bord sammen med de medvirkende skuespillere, således at de fremstod mere som jævnbyrdige end som ledere. Deres ledelsesstil var meget demokratisk, og begge ledere tillod dem selv at være afslappede og fjollede, når situationen kaldte på det. De lavede begge en plan for hver enkelt prøvedag,

men det var langt fra sikkert, at de holdt sig til prøveplanen – ofte lavede de flere ændringer i dagens prøveplan i løbet af dagen.

I prøvefasen satte instruktør nr. 2 ikke længere musik på. Begge instruktører startede prøven med at sidde på en stol foran de medvirkende skuespillere, således at de kunne iagttage dem under prøverne. Herfra gav de også noter og ændringer. Ledelsesstilen skiftede fra en udpræget demokratisk ledelsesstil til en langt mere autoritativ, men dog høflig, ledelsesstil (f.eks. ved at sige: "Kunne du prøve at vende den vej...." eller "Hvad ville der ske, hvis ...."). I denne fase lå prøveplanen langt mere fast ned tidligere. En time kunne f.eks. være afsat til at prøve på en bestemt scene, og senest efter en time ville man så gå videre til næste punkt på prøveplanen.

Ingen af instruktørerne fortsatte prøverne, indtil der var opnået klarhed. I stedet stoppede de, når tiden var gået, og opsummerede de knækkede og fortsat uknækkede nødder og bad de medvirkende skuespillere om at tænke videre over de uknækkede nødder, indtil samme scene var på prøveplanen igen. På denne måde levede begge instruktører tid og mulighed for inkubation, således at kimen blev lagt for illuminationsøjeblikket (både for dem selv og for den/de pågældende skuespiller(e)).

I afslutningsfasen sad begge instruktører på første række i salen og så de forskellige gennemspilninger. Begge instruktører var stille under gennemspilningerne og talte kun, når det var absolut påkrævet. Efter en gennemspilning gav de noter – nogle gange ledsaget af en forklaring, andre gange bare i form af en ordre om, at noget skulle ændres. Ledelsesstilen var nu langt mere diktatorisk. Ind imellem diskuterede de et problem med én eller flere skuespillere, hvis de følte, at der var behov for det, men de veg ikke fra deres vision og diskuterede heller ikke visionen eller rammerne for stykket. I stedet kunne de bruge tid på at lytte og forklare.

## Omgivelser

Tre faktorer kan uddrages af instruktørernes arbejde som værende væsentlige ift. at skabe de rette omgivelser for det kreative arbejde: At skabe en tryk container, skærmende ledelse og forståelse af flow og flowfrustration.

### At skabe en tryk container

Det kreative arbejde er følsomt arbejde. Det involverer det at stille spørgsmål, såvel som den frustration, der følger med ikke altid at kunne finde svaret. Det involverer mestring og læring og i perioder divergent tænkning, ligesom det involverer karaktertræk som mod, disciplin, nysgerrighed og evnen til at træde ud af sin komfortzone.

For at få folk til at føle sig trygge ved at engagere sig i arbejde, som af natur og karakter er følsomt, er det nødvendigt at skabe en tryk container, hvor varme og følsomme emner kan håndteres. For en skuespiller er det ikke bare det at performe på scenen, der er følsomt – bare det at komme med et bud på en karakter er følsomt arbejde, hvor man bruger sig selv som kreativt redskab. At løbe risikoen for at fejle er følsomt. Derfor er det vigtigt at opfordre til adfærd, som er funderet i mod og nysgerrighed – og der skal kun få fejltagelser til fra instruktørens side, før lysten til en sådan adfærd mindskes.

Begge instruktører skabte eksemplarisk trykke containere. I løbet af undersøgelses-/improvisationsfasen gjorde de ikke én eneste gang nar ad et forfejlet bud på noget nyt. De reagerede ikke negativt, hvis en idé eller et forslag viste sig ikke at være bæredygtigt. I

stedet for at afvise ideer og skabe en negativ stemning, bød de fejl og skøre forslag velkomne ved at sige "ja", ved at grine af vittigheder eller sjove forsøg, som dybest set ikke var morsomme, ved at nikke intenst, selv om noget ikke virkede etc. Hvis en skuespiller beklagede, at en idé viste sig ikke at fungere, var deres reaktion, at det var vigtigt at afprøve alt, og for hver forsøg var man ikke bare blevet klogere, man var også ét skridt længere i at definere de nødvendige rammer og afgrænse afsøgningsrummet. I undersøgelses-/improvisationsfasen er fejl og fiaskoer værdifulde, og begge instruktører sørgede for at tilføre værdi ikke kun til gode ideer, men også til ideer, der ikke var bæredygtige.

Begge instruktører udviste også gode feedback-kompetencer. De vidste hvornår og hvor og hvordan, de skulle give ros og kritik. Kritik i det kreative rum er ekstremt følsomt, og begge instruktører udviste forståelse herfor ved at skabe et særligt rum til kritik. De gav kun kritik i prøvesalen eller på scenen i forbindelse med prøver – aldrig på gangen, i elevatoren eller i kantinen. Når kritik gives i det arbejdsmæssige rum, er det mindre personligt og dermed mindre følsomt – og begge instruktører gjorde ydermere kritikken mindre personlig ved f.eks. at referere til karakteren og sige: "Måske skulle han gøre sådan..." i stedet for at sige du. Derved skabte de i de særligt følsomme situationer en distance mellem skuespilleren og karakteren – og mellem det personlige og det professionelle.

På samme måde med ros. Ros, der gives i prøvesalen eller på scenen i forbindelse med prøver har ofte en rituel funktion, som et væsentligt element til at skabe en tryk container. Derfor har ros ment som egentlig ros en begrænset effekt i det arbejdsmæssige rum, og begge instruktører sørgede derfor for at give ros uden for det arbejdsmæssige rum, f.eks. på gangen eller i kantinen.

### Skærmende lederskab

For de fleste fagprofessionelle er der en dyb konflikt mellem den fagprofessionelle pligtetik og den økonomisk baserede nytteetik (Hein, 2009). Flere forsker, herunder Amabile (1996 + 1998) har påvist, at nytteetiske mål kan underminere kreativitet: Når arbejdet styres af nytteetiske mål, organiseres arbejdet ofte på en måde, som levner lille eller intet rum for kreativitet. Desuden føler mange fagprofessionelle, at en nytteetisk retorik ikke bare er fremmedgørende, men truende for deres pligtetik (Hein, 2009).

Begge instruktører skærmede de medvirkende kunstnere mod nytteetik og nytteretorik. Selv om de begge var dybt involveret i diskussion og beslutningstagning omkring økonomi, budget etc., gav de aldrig økonomiske begrundelser for deres beslutninger i det kunstneriske rum. De argumenterede altid ud fra et kunstnerisk perspektiv, selv om de over for f.eks. producenter argumenterede for, at de økonomiske begrænsninger ville have kunstneriske konsekvenser. Så selv om de navigerede i både et nytteetisk rum og et pligtetisk/kunstnerisk rum, sørgede de for klare grænser mellem de to rum og bragte aldrig nytteretorikken ind i det kunstneriske rum og skærmede på den måde de medvirkende kunstnere mod nytteetiske argumenter.

### Forståelse for flow og flowfrustration

Flow er en essentiel del af det kreative arbejde. Csikszentmihalyi (1997) definerer flow som en "peak experience", hvor en persons evner udfordres maksimalt i forsøget på at løse en kompleks problemstilling. Når man er engageret og stærkt fokuseret, kan man opleve, at arbejdet flyder problemfrit, og man mister fornemmelsen for tid og sted.

Flow er dog ikke kun en behagelig følelse. Flow opleves, når man er beskæftiget med at løse komplekse problemstillinger, og det forudsætter, at man træder uden for sin komfortzone,

---

hvilket i sagens natur kan være ukomfortabelt og også ofte ekstremt frustrerende. Vejen til flow er derfor ofte belagt med et vist mål af frustration og faser, hvor arbejdet synes ubehageligt. Flow kan endda føles ekstremt motiverende og ekstremt frustrerende på én og samme tid.

I forbindelse med de intensive observationsstudier af de 30 forskellige prøveprocesser på Det Kongelige Teater blev det ofte observeret, hvordan instruktører, ledere og administrative medarbejdere forbandt (eller måske snarere forvekslede) flowfrustration med en grundlæggende barnlig og umoden adfærd. Den frustrerede adfærd var dog ikke kun udtryk for frustration, men i høj grad også for motivation, og kunstnere (og mange andre beskæftiget med kreativt arbejde) ved, at følelsen af frustration, tvivl, usikkerhed, utålmodighed etc. er en naturlig del af den kreative arbejdsproces, og at det er forudsætningen for at opnå "peak experiences".

Begge instruktører skilte sig ud på dette punkt. De var i stand til at gennemskue flowfrustration og håndtere det på en måde, så det aldrig blev tolket som barnlig og umoden adfærd, men blot som en adfærd, man måtte rumme. De bevarede roen, når de medvirkende kunstnere ikke gjorde det. Efter prøven, når de medvirkende skuespillere var taget hjem, kunne de lufte deres egne frustrationer over for instruktørassistenten eller den kunstneriske chef, men overfor skuespillerne bevarede de roen og overblikket i de øjeblikke, der var præget af frustration.

## **Motivation**

### Motivation fra et arketyrisk perspektiv

Forskningsprojektets primære formål var at udvikle motivationsteori med særligt fokus på højt specialiserede, kreative medarbejdere. Som resultat heraf blev følgende model udviklet, som illustrerer, at kreative medarbejdere kan opdeles i fire forskellige arketyper, der har hver deres motivationsprofil, og som konsekvens deraf skal ledes forskelligt. Det er ikke muligt at gå i dybden med de fire arketyper og den underlæggende teori om, hvordan en arketypenatur skal forstås. Her henvises der i stedet til Hein (2009). De fire arketyper fremgår af figur 2:

<b><u>Primadonnaen</u></b>	<b><u>Præstations-tripperen</u></b>	<b><u>Pragmatikeren</u></b>	<b><u>Lønmodtageren</u></b>
Arbejdet betragtes som: Et kald	<b><u>Den ekstroverte</u></b>	Arbejdet betragtes som: Et arbejde	Arbejdet betragtes som: En straf
Formål med arbejdet: At gøre en forskel	Arbejdet betragtes som: En konkurrence	Formål med arbejdet: At udføre godt arbejde	Formål med arbejdet: At maksimere netto-udbytte
	Formål med arbejdet: At præstere i andres øjne		
	<b><u>Den introverte</u></b>		
	Arbejdet betragtes som: En søgen		
	Formål med arbejdet: At præstere for sig selv		

Figur 2: Fire arketyper af højt specialiserede kreative medarbejdere (Hein, 2009)

Begge instruktører behandlede intuitivt de medvirkende skuespillere forskelligt afhængig af deres motivationsprofil. De vidste hvor og hvornår, de kunne give feedback og i hvilken form; de vidste, hvordan hver skuespiller kunne belønnes (ved at tale om visionen med stykket over for primadonnaen, ved at rose den ekstroverte præstationstripper foran andre, ved at nørde om Shakespeare i en time efter prøvens afslutning med den introverte præstationstripper, ved at respektere deres behov for work-life-balance etc.) i overensstemmelse med deres primære arketypeprofil. I modsætning hertil behandlede nogle af de knap så succesfulde instruktører de medvirkende kunstnere ens og så ud til mere at stille krav om, at de medvirkende kunstnere tilpassede sig instruktørens arbejdsform og ledelsesstil snarere end at bidrage til en gensidig tilpasning mellem arbejdsform/ledelsestil og de medvirkende kunstners motivationsprofil.

### Autonomi

Den sidste lære, der kan uddrages af de to instruktørers ledelsestil, handler om autonomi. Begge instruktører gav de medvirkende kunstnere autonomi ift. vejen til målet – men de diskuterede ikke målet med skuespillerne. Det lå fast som instruktørens opgave at fastsætte målet – visionen med forestillingen, det overordnede budskab, fortolkningen, udtrykket, dramaturgien etc. Men inden for disse rammer tillod de en høj grad af autonomi ift., hvordan skuespillerne nåede målet. De deltog også gerne i diskussioner af målet og den overordnede idé med stykket og grunden til, at stykket var vigtigt at spille, og hvad de håbede, at publikum ville få ud af stykket, men formålet var ikke at give medindflydelse herpå, men at klargøre og inspirere og motivere ved at indgå i en dialog omkring det.

Instruktørerne satte rammerne; de besluttede, hvornår det var tid til at gå fra én fase til en anden, men inden for hver fase var der frihed for de medvirkende skuespillere til deres individuelle processer og præferencer, ligesom der var frihed til at afprøve rammene og grænserne.

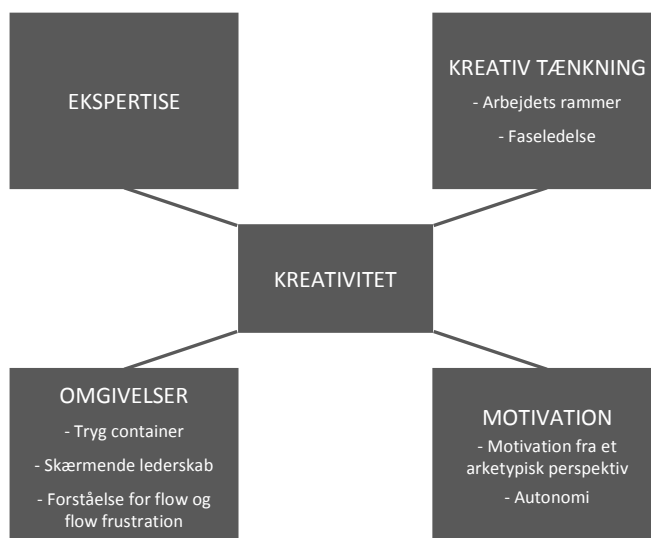
## Konklusion: Hvad kan ledere lære af teaterinstruktører?

Der er adskillige forudsætninger, der skal være opfyldt, for at det kreative arbejde skal lykkes, og selv om en del af disse forudsætninger er kendte, er det stadig svært at overføre dem til erhvervslivet. Dette skyldes uden tvivl bl.a. den måde, man har valgt at organisere arbejdet på i de fleste virksomheder, hvor der sjældent er tid til og mulighed for lange, uforstyrrede arbejdsperioder, og lige så sjældent mulighed for inkubation. Det er de færreste arbejdspladser, hvor det er tilladt at gå eller cykle en tur eller spille saxofon, mens man lader hjernen arbejde og afventer illuminationsøjeblikket.

Dette er dog ikke den eneste grund til, at mange kreative medarbejdere sjældent rapporterer om en arbejdsdag med mulighed for at udføre kreativt arbejde i løbet af arbejdsdagen, hvorved et stort kreativt potentiale ofte forbliver urealiseret. En anden væsentlig grund er, at forståelsen for det kreative arbejdes karakter og opbygningen af de kompetencer, der er nødvendige for at facilitere kreative arbejdsprocesser lader noget tilbage at ønske.

Så hvad kan ledere i erhvervslivet lære af teaterinstruktører om at facilitere kreative arbejdsprocesser?

Figur 3 viser de evner, kompetencer og værktøjer, som kan udestilleres fra observationerne af de to succesfulde teaterinstruktører, som har været grundlaget for dette paper:



Figur 3: Kreativitet i et konfluensperspektiv - hvad kan man lære af succesfulde teaterinstruktører

En væsentlig lære er, at vores opfattelse af god ledelsespraksis på en række områder må ændres, når det gælder kreativt arbejde. Det, der er god ledelsespraksis ift. driftsopgaver, er væsentligt anderledes end det, der er god ledelsespraksis ift. de kreative arbejdsprocesser. Frem for alt kræver det en forståelse for det kreative arbejdes karakter – og for de kreative medarbejderes karakter.

**Litteratur**

Amabile, Teresa M.: Creativity in Context, Westview Press, 1996.

Amabile, Teresa M.: How to Kill Creativity. Harvard Business Review, September-October, 1998.

Amabile, Teresa M.; C. N. Hadley & S. J. Kramer: Creativity Under the Gun. Harvard Business Review, August, 2002.

Barley, Stephen R. & Gideon Kunda: Gurus, Hired Guns, and Warm Bodies. Itinerant Experts in a Knowledge Economy. Princeton University Press, Princeton, New Jersey, 2004.

Csikszentmihalyi, Mihaly: Creativity. Flow and the Psychology of Discovery and Invention. Harper Perennial, 1997.

Florida, Richard: The Rise of The Creative Class - And How It's Transforming Work, Leisure, Community and Everyday Life. Basic Books, New York, 2004.

Gardner, Howard; Mihaly Csikszentmihalyi & William Damon: Good Work - When Excellence and Ethics Meet. Basic Books, New York, 2001.

Hein, Helle Hedegaard: Rutiner og rammer, kunst og kreativitet. I: Larsen, Bøje & Helle H. Hein: De nye professionelle. Fremtidens roller for de veluddannede, København, 2007.

Hein, Helle Hedegaard: A New Perspective: The Motivation and Management of Highly Specialized Creative Employees. Paper for the 13th APROS Conference, Monterrey, Mexico, 2009.

Helmholtz, H. von: An autobiographical sketch: An address delivered on the occasion of his Jubilee in Berlin, 1891. I Kahl, R. (Ed.): Selected Writings of Hermann von Helmholtz. Wesleyan University Press, 1971.

Sawyer, Keith R.: Emergence in Creativity and Development. I: Sawyer et al.: Creativity and Development. Oxford University Press, 2003.

Sternberg, Robert J.: The Development of Creativity as a Decision-Making Process. In: Sawyer et al.: Creativity and Development. Oxford University Press, 2003.

Tharp, Twyla: The Creative Habit. Learn It And Use It For Life. Simon & Schuster, New York, 2003.