

Från kaos till kreativitet

En observationsanalys av gymnasieelevers arbete med en teaterföreställning.

Erika Boija

”Svenska/ teater/ LAU 370”

Handledare: Jan Eriksson

Examinator: Bengt Jacobsson

Rapportnummer: VT101120 14

Abstract

Titel: Från kaos till kreativitet:

En observationsanalys av gymnasieelevers arbete med en teaterföreställning.

Författare: Erika Boija

Termin och år: vt-2010

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Jan Eriksson

Examinator: Bengt Jacobsson

Rapportnummer: VT10 1120 14

Nyckelord: teater, pedagogik, föreställning, process

Sammanfattning:

I denna uppsats undersöks arbetsprocessen med en föreställning i en gymnasieklass med inriktning teater, under vårterminen 2010. Med observationsanalysen som bakgrund undersöks vilka metoder läraren har, vilka faktorer som påverkar hennes tillvägagångssätt och vilka för- och nackdelar dessa metoder har.

För att undersöka detta har jag gjort en deltagande observationsanalys, där jag följt arbetsprocessen i en teaterklass under en termin.

Teaterläraren som utgör föremål för min studie utgår från metoden att låta eleverna själva få improvisera fram sin föreställning utifrån ett valt tema. Eleverna får arbeta fritt och självständigt med att utforma ett antal scener som sedan knyts ihop till ett sceniskt collage.

Lärarens metoder tyder på att hennes inställning till teater bottenar i reformpedagogiska idéer, att eleverna skall lära sig genom att själva skapa, göra misstag och dra lärdomar av detta. Hon framhåller teaterarbetets demokratiska aspekter och betonar att eleverna skall lära i sin egen takt, utifrån sina egna förutsättningar. Läraren lägger inte fokus på att eleverna skall förmedla ett budskap till publiken, utan anser att det viktiga är elevernas egen kunskaps- och personliga utveckling. Lärarens idéer och teorier har många likheter både med målen i kursplanen för scenisk gestaltning A och med de övergripande målen i skolans verksamhet.

Att improvisera fram föreställningen har enligt läraren de fördelarna att eleverna känner sig delaktiga i hela arbetsprocessen, att handlingen/ temat har med eleverna själva att göra och att eleverna lär sig att ta eget ansvar. Metoden har dock nackdelen att det tar längre tid, att det blir rörigt klassrumsklimat och att det kan vara svårt att hitta fogande element i föreställningen.

I uppsatsen diskuteras huruvida det fria arbetet leder till demokrati, ansvarstagande och kreativitet eller om det fria arbetssättet istället bidrar till frustration och vantrivsel.

Innehållsförteckning

| | |
|---|-------------|
| 1. Inledning | s.1 |
| 1.1. Förutsättningar på skolan..... | s.1 |
| 1.2. Min egen teaterbakgrund och förförståelse | s.2 |
| 2. Syfte och problemformulering | s.2 |
| 3. Teaterteoretisk bakgrund: Drama- och teaterteorier | s.3 |
| 3.1. Skillnader mellan drama och teater..... | s.3 |
| 3.2. Tre teaterteoretiker som kommit att prägla dagens teater. | s.3 |
| 3.2.1. Konstantin Stanislavskij | s.3 |
| 3.2.2. Bertolt Brecht..... | s.4 |
| 3.2.3. Jerzy Grotowski..... | s.4 |
| 3.3. Den moderna drama- och teaterpedagogikens framväxt – fyra inriktningar | s.5 |
| 3.3.1. Elsa Olenius och skapande dramatik | s.5 |
| 3.3.2. Drama som personlighetsutveckling – Peter Slade | s.6 |
| 3.3.3. Dorothy Heathcote - undervisningsorienterat drama..... | s.6 |
| 3.3.4. Keith Johnstone – teatersportens fader. | s.6 |
| 3.4. Teaterundervisning – mål eller metod?..... | s.7 |
| 4. Den svenska läroplanen i teater på gymnasieskolan | s.8 |
| 5. Tidigare forskning | s.9 |
| 5.1. Bör eleverna spela inför publik? | s.9 |
| 5.2. Processarbets metoder | s.9 |
| 5.3. Textproduktionen – fokus på process eller produkt? | s.10 |
| 5.4. Tidigare forskning kring ledarskap. | s.12 |
| 5.5. Regi- förhållandet mellan skådespelare/ elev och regissör/ lärare..... | s.13 |
| 5.6. Kreativ eller tolkande skådespelare – jämförelse med skådespelarutbildningar ... | s.13 |
| 6. Metod | s.15 |
| 6.1. Urval | s.16 |
| 6.2. Etiska hänsyn..... | s.16 |
| 7. Resultatredovisning | s.17 |
| 7.1. Bakgrund..... | s.17 |
| 7.2. Processens faser: Från frustration till kreativitet. | s.18 |
| 7.2.1. Att känna på ett kaos | s.18 |
| 7.2.2. Föreställningens tema. | s.18 |
| 7.2.3. Rollgestaltning | s.19 |
| 7.2.4. Karaktärsarbetet | s.19 |
| 7.2.5. Att leva ut ett känslomässigt register. | s.20 |
| 7.2.6. Regiarbetet – förhållandet mellan elev och lärare. | s.21 |
| 7.2.7. Krisen..... | s.22 |
| 7.2.8. Uppstruktureringen. | s.23 |
| 7.2.9. Slutfasen..... | s.23 |
| 7.2.10. Föreställningen..... | s.24 |

| | |
|--|-------------|
| 7.3. Lärarens val av metoder | s.25 |
| 7.3.1. Lärarens målsättning | s.26 |
| 7.3.2. Improvisationsteater kontra textbaserad teater..... | s.27 |
| 8. Analys och slutdiskussion | s.28 |
| 8.1. Hur går läraren tillväga? | s.28 |
| 8.2. Varför väljer läraren dessa metoder?..... | s.28 |
| 8.3. Vilka för- och nackdelar har dessa metoder? | s.30 |
| 8.4. Konsekvenser för undervisning och skola | s.30 |
| 8.5. Undersökningens metodval och framtida forskning | s.31 |
| 9. Referenser | s.33 |
| Bilagor | s.35 |
| Bilaga 1: Mål för kursen scenisk gestaltning A | s.35 |
| Bilaga 2: Elevdikt | s.36 |
| Bilaga 3: Karaktärsarbete..... | s.37 |
| Bilaga 4: Anhållan om tillstånd från målsman..... | s.38 |
| Bilaga 5: Intervjufrågor till läraren | s.39 |

1. Inledning

Lagom till den sista terminen på lärarprogrammet fick jag förfrågan om jag kunde tänka mig att vikariera som teaterlärare på en gymnasieskola i Göteborg. Jag tackade givetvis ja och har nu förmånen att varje torsdagsförmiddag leda samhällselever i teater. Eftersom teater tidigare inte funnits som val inom ämnet estetisk verksamhet på den här skolan ålades jag att själv lägga upp en lokal kursplan efter egna önskemål. Eleverna har fått träning i improvisation, röst, rörelse, politisk teater, clown, akrobatik mm. Flera lektioner avslutas med att eleverna fått visa prov på sina nyvunna kunskaper genom att visa upp kortare scener inför varandra. De har även fått möjligheten att se teaterföreställningar, både av professionella skådespelare/ dansare och av amatörer. Under kursen har jag däremot avstått från att sätta upp en längre föreställning med eleverna, med inbjuden publik. Detta beror främst på den korta tidsramen för kursen, men även på en viss osäkerhet inför hur ett sådant projekt bör gå till. Var ska jag börja? Vad är enklast? Att sätta upp en färdig pjäs eller att låta eleverna improvisera fram en föreställning? Och vad säger egentligen kursplanen?

Upprinnelsen till min uppsats grundar sig i ett sökande efter mer kunskap om processmetoder för ett föreställningsarbete. Jag har tidigare erfarenheter av sceniska projekt, både som skådespelare, regissör och projektledare, men jag har aldrig varit helt ansvarig för en teaterproduktion med en skolklass.

Nyfikenheten på denna process fick mig att följa och delta i arbetet med en teaterklass under våren 2010, från idé till föreställning. Under terminen kom jag att systematiskt dokumentera processarbetet och fick sålunda en inblick i vilka val en teaterlärare ställs inför, på vilka grunder besluten sker och vilka för- och nackdelar dessa val har.

1.1. Förutsättningar på skolan

Den gymnasieskola där jag har gjort mina observationer ligger i utkanten av Göteborg. Skolan är ovanlig på många sätt. För det första arbetar elever och lärare utifrån ett problembaserat lärande (PBL). Lärandet är självstyrt och elevcentrerat, vilket gör att eleven har stort ansvar för sitt eget lärande. Eleverna får i grupper själva definiera sina inlärningsmål och söka kunskap utifrån dessa. Till sin hjälp har de en kursplan med uppsatta mål och handledning från sina lärare. Lärarnas uppgift är att fungera som handledare i projekten och skapa en utbildningsmiljö som stimulerar till motivation och lärande. De sätter i läroplanen upp olika mål för projekten som skapar en ram för elevernas lärande.¹ PBL-metoden har dock inte slagit igenom i teaterämnen. Teaterlärarna har ett eget arbetsrum och deras verksamhet följer inte de teman/ utgångspunkter som utgör grunden för de andra lärarnas undervisning.

På gymnasiet arbetar tre teaterlärare, en med respektive årskurs. Inför arbetet med en föreställning arbetar de på olika sätt. Två av lärarna låter nästintill alltid eleverna utgå ifrån färdiga manus. Många gånger är manus hämtade från Amatörteaterns riksförbunds (ATR) manusbibliotek. De kan även vara texter ur klassiska pjäser eller sammansättningar av texter som lärarna använt tidigare. I vissa fall är texterna skrivna av lärarna själva.

Den tredje läraren skiljer sig i det avseendet att hon låter elevgruppen skapa sin egen pjäs. Hon anser att det är av stor vikt att eleverna får utgå ifrån sina egna funderingar och idéer. Denna lärare anser att det är viktigare att eleverna får känna att de har gjort föreställningen själva än att det blir en fantastisk föreställning. Hon menar att de två andra lärarna är mer mån om produkten än processen. Den tredje läraren skiljer sig också från de andra i det avseendet att hon numera sitter i ett annat arbetsrum, tillsammans med lärare som undervisar i andra ämnen. Hennes teaterundervisning är däremot inte anpassad efter PBL.

1 Linköpings Univ. hemsida: <http://www.hu.liu.se/medbi/pbl> 2010-04-02

1.2. Min egen teaterbakgrund och förförståelse

När jag ser tillbaka på mina egna erfarenheter inom föreställningsarbete, är det utan tvekan den textbaserade teatern som präglat processen, inom både amatörteater, gymnasieutbildning och studentspex. Det var inte förrän jag flyttade till England och läste "Theatre and Performance" som jag insåg att det fanns någon annan form av teater än att lära in färdigställd text utantill. Under det halvår som jag läste på Plymouth University använde vi oss inte en enda gång av färdigskriven text. Jag som förväntat mig Shakespeares dramer, fick istället ägna mig åt fysisk teater, dansteater, Site specific performance och Crosscultural performance. De föreställningar vi gjorde utgick helt från våra egna improvisationer och textarbetet blev en del av själva processen.

Att jag kommit att intressera mig för den sistnämnda lärarens arbete, som låter eleverna själva improvisera fram föreställningen, beror alltså till viss del på ett eget intresse för denna typ av process. Det är hennes klass som jag kommit att följa under en termins arbete.

2. Syfte och problemformulering

Mitt syfte är att undersöka metodiken i att sätta upp en teaterföreställning med elever på en gymnasieskola. Jag vill undersöka hur en lärare kan gå tillväga för att eleverna skall motiveras till att sätta upp en föreställning, varför läraren väljer just de metoderna samt vilka för- och nackdelar det kan finnas med dessa tillvägagångssätt. Mina frågeställningar kan sammanfattas i dessa punkter:

1. Hur går läraren tillväga?
2. Varför väljer läraren dessa metoder?
3. Vilka för- och nackdelar har dessa metoder?

3. Teaterteoretisk bakgrund: Drama- och teaterteorier

I följande avsnitt redovisar jag de drama- och teaterteorier som ligger till bakgrund för min undersökning. Jag börjar med att reda ut begreppen drama och teater och hur jag använder dessa. Detta åtföljs av en beskrivning av tre förgrundsgestalter för västerländska teatertraditioner. Därefter redogör jag för olika teaterteoretikers syn på teater som mål eller metod. Teoriavsnittet avslutas med att ge en kort redogörelse för vad som står att läsa i den svenska kursplanen för gymnasiet i ämnet teater och huruvida det gestaltungsarbete som åsyftas skall visas för publik eller ej.

3.1. Skillnader mellan drama och teater

Begreppen drama och teater används olika beroende på teoretiker. Båda begreppen kan syfta på gestaltning, både som metod och som mål i sig. Teaterpedagogerna Helene Gate och Kent Hägglund använder termen drama både som ett annat ord för pjäs samt som ett ämne i skolan.²

I avhandlingen *Ungdomsteater och personlig utveckling*, förklarar pedagogen Christina Chaib begreppet drama som en metod inom teaterarbetet. I dramaövningar lär sig elever/skådespelare att slappna av, träna samarbetsförmåga och kreativitet, färdigheter som behövs i föreställningsarbetet. Drama som metod i skolundervisningen har en stark tradition i USA, England och Canada. Drama används även som ett medel att stimulera barn- och ungdomars personliga utveckling. Inom drama används improvisationsövningar som ett hjälpmedel.³

Drama och teater kan ses som två snåriga, diffusa begrepp som ligger mycket nära varandra. Ska man kalla improvisationsteater för drama och kan man spela drama för publik? I denna uppsats vill jag dock särskilja begreppen. Båda orden härstammar, liksom många andra teaterbegrepp från grekiskan. Ordet drama har grundbetydelsen ”att handla” medan teater härstammar från ordet *tea* – att se.⁴

Min definition av begreppen är hämtad från Bodil Erberth & Viveka Rasmusson. Enligt dem är

1. Teater= ett budskap förmedlas till en publik. Publikens upplevelse är det centrala, och det gäller att få budskapet att nå fram så tydligt som möjligt.

2. Drama= de agerandes egna upplevelser står i centrum. Formen är oviktigt och även om man har publik så är budskapet inte det viktiga.⁵

På senare år har gränserna mellan teater och drama kommit att suddas ut. Vissa dramapedagoger avstår ifrån föreställningar, då de menar att publiken hämmar det naturliga uttrycket hos eleverna. De flesta pedagoger bejaktar dock föreställning inför publik och menar att det kan ge en fastare struktur och en rikare upplevelse för deltagarna, även om det handlar om terapeutiskt arbete. Dramametoder som improvisation och sinnesträning har i sin tur accepterats av regissörer och teatergrupper, vilket har gett ett större utrymme för skådespelarnas egen kreativitet.

3.2. Tre teaterteoretiker som kommit att prägla dagens teater

För att förtydliga för läsaren hur de olika traditionerna sett ut, vill jag börja med att beskriva tre förgrundsgestalter och deras metoder, som kommit att ha stor betydelse för såväl regissörer som teaterpedagogers arbete. Dessa teaterteoretiker kommer att nämnas senare under uppsatsen. Därefter beskriver jag fyra olika inriktningar inom teaterpedagogiken som vuxit fram under 1900-talet.

3.2.1. Konstantin Stanislavskij (1863-1938)

Bland teaterns förgrundsgestalter är det nästan omöjligt att inte nämna Konstantin Stanislavskij,

2 Gate, Helene & Hägglund, Kent (1988) *Spela teater: från idé till föreställning!* s. 39

3 Chaib, Christina (1996) *Ungdomsteater och personlig utveckling. En pedagogisk analys av ungdomars teaterskapande.* s.18

4 Gate & Hägglund (1988) s.39

5 Erberth, Bodil & Rasmusson, Viveka (1991) *Undervisa i pedagogiskt drama*, s. 123

rysk regissör, författare och pedagog. Stanislavskij ville rensa undan det ”konstnärliga bråte” som han ansåg förelåg teaterscenerna i både amatörteater och professionell teater. Han ville att teater och verklighet skulle få kontakt med varandra. Gestaltning av verkligheten som den var, ansågs av många som alltför enkelt och okonstnärligt på den tiden. Stanislavskijs skådespelarträning gick ut på att hitta den äkta känslan, verkliga tårar, verkliga skratt på scenen. Detta skulle skådespelaren uppnå genom att hitta kopplingarna mellan sitt eget liv och de karaktärer som gestaltades. Stanislavskij utgick i sin undervisning utifrån att ställa ett antal frågor till skådespelarna om den roll de spelade. I syfte att låta skådespelaren lära känna sin karaktär skulle skådespelarna kunna svara på frågorna: Vem är jag? När existerar jag? Var är jag? Varför gör jag det jag gör? och till vad för ändamål? Förmågan att leva sig in i andra karaktärer och miljöer har stora likheter med drama, med skillnaden att Stanislavskijs skådespel skulle visas för publik.⁶

3.2.2. Bertolt Brecht (1898-1956)

Teaterregissören och författaren Bertolt Brecht hade ett stort intresse för teaterns pedagogiska och fostrande egenskaper. Hans ”episka teater” har fått stort inflytande på modern skådespelarkonst och regi. Brecht levde som jude i 30-talets Tyskland och betonade faran i att låta publiken dras med allt för mycket i ”massteaterns”⁷ känslorus, vilket enligt honom kunde jämföras med Hitlers propaganda. Brecht förespråkade istället ”verfremdungseffekten”, det vill säga att publiken medvetandegjordes om att de satt på en teater. Han ansåg att skådespelarna måste bryta illusionen om verklighet, så att inte publiken inte rycktes med i suggestionen. Detta kunde göras med hjälp av sånginslag eller monologer som bröt handlingen. Till skillnad från Stanislavskij ansåg Brecht att skådespelarna inte skulle identifiera sig med sin roll utan berätta den. Istället för att ställa frågan: ”hur skulle jag göra om jag var i den här situationen” ansåg Brecht att skådespelaren skulle ställa frågan: ”hur var det jag hörde någon säga det här och såg honom göra det här?”⁸ Distansen var nödvändig för att kunna förändra samhället, vilket enligt honom inte kunde ske genom suggestion

3.2.3. Jerzy Grotowski (1933-1999)

Grotowski var en polsk teaterteoretiker, som kom att mynta uttryck som ”laboratorieteater och fysisk teater”. Grotowski hade inspirerats av Stanislavskijs tankar om äkthet, men ansåg att människan hade alltför många spärrar för att uppnå detta. Dessa hinder kunde endast brytas ner genom att utöva hård fysisk träning. Grotowski menade till skillnad från Stanislavskij att teater inte behövde vara realistisk. Han poängterade att teatern inte behövde något annat än en skådespelare och en publik och menade att både rekvisita, ljus och dekor tog bort teaterns inre kärna. Teater kunde mycket väl vara surrealistisk. Grotowskis elev och senare ledare för Odin Teatret i Danmark, Eugenio Barba, sammanställde sin lärares tankar och övningar i boken *Towards a poor Theatre*.⁹ som kommit att bli laboratorieteatern och den fysiska teaterns bibel.¹⁰ Fysisk teater har blivit ett vitt begrepp, som kommit att innefatta clowning, performance, samt vissa former av dansteater. Den fysiska teatern kan dock sammanfattas i dessa punkter:

- Fysisk teater utarbetas ofta genom en process, snarare än ett fast manus.
- Fysisk teater har interdisciplinära rötter – och är ofta en blandning av tal, dans och musik.
- Fysisk teater framhåller vikten av en aktiv publik.

6 Pettersson, Carl-Gustav & Smids, Theres (1995)*Teaterhistoria*,s.184 ff.

7 Brådhe, Rex, Lindroth, Thomas & Nedgård Ann-Christin (1996) *Att arbeta med teater*, s.191

8 Pettersson, Carl-Gustav & Smids, Theres (1995)*Teaterhistoria*, s.212

9 Grotowski, Jerzy (1968) *Towards a poor theatre*.

10 Järleby, Anders (2001)*Från lärling till skådespelarstudent*. s.53-54

3.3. Den moderna drama- och teaterpedagogikens framväxt – fyra inriktningar

Dagens teaterpedagoger har hämtat inspiration från olika håll. För att konkretisera diskursen som råder inom dagens teaterpedagogik kommer jag i följande avsnitt redovisa några av pionjärerna inom modern teaterpedagogiken och dess olika inriktningar.

3.3.1. Elsa Olenius och skapande dramatik

Den som först arbetade med drama i modern meningar med barn och ungdomar i Sverige var Elsa Olenius, som grundade barn och ungdomsföreningen Vår Teater. Hon arbetade som barnbibliotekarie i Stockholm i början av 1900-talet och hade under sina studier i USA kommit i kontakt med teaterpedagogen Winifred Ward som undervisade i ”Creative dramatics” både på grundskolor och på universitet. Ward hade specialiserat sig på att låta eleverna dramatisera scener ur historia och litteratur. Hennes metod byggde på skapande lek som ledde fram till scenisk framställning av aktuella ämnen.¹¹

Olenius kom att införa Wards Creative dramatics – skapande dramatik på de bibliotek där hon arbetade, genom att låta barn gestalta de sagor som hon berättade. I avhandlingen *Drama - konst eller pedagogik* definierar Viveka Rasmusson skapande dramatik som ”ett skådespel som skapas genom improvisationer”.¹² Deltagarna får rösta fram ett tema och improvisera fram scener och dialoger. Därefter skrivs ett stolpmanus (oftast av ledare) men det är deltagarna själva som författar stycket.

Förutom Ward, hade Olenius tagit intryck från den ryske teaterpedagogen Matwey Schischkin, vars metodik var grundad på Stanislavskijs system. Olenius utgick från litterärt stoff medan Stanislavskij själv tänkt ut föreställningens fabel, men arbets sättet var detsamma. Citaten nedan är hämtade från Stanislavskijs *Arbetet med rollen*:

(...) Man kan rent av spela en oskriven pjäs.
–...?!
–Tror ni mig inte? Låt oss pröva! Jag har tänkt ut en pjäs och ska berätta dess fabel för er episod för episod och så spelar ni den. Jag studerar era improvisationer och antecknar de mest lyckade partierna. På så sätt kommer vi med förenade krafter att skriva ner och omedelbart spela det ännu inte skrivna stycket. (...)
–...?!
Eleverna blev ännu mer förvånade och begrep ingenting.¹³

När Stanislavskij skrev detta på 30-talet var metoden helt ny. Detta arbetssätt återupptogs på 50-talet på Vår teater. Schichkin ansåg att teaterledarens uppgift var att inspirera barnen till att själva skapa sin föreställning och höll sig kritisk mot den ”vanliga” formen att låta barnen spela färdigskrivna pjäser. Olenius tog däremot inte avstånd från färdigskrivna pjäser.

Många anser, att barns teaterspel alltid bör bestå i enbart improvisationer, helst utan publik. Och visserligen råder den viss brist på bra pjäser, men varför alldeles underkänna litteraturen? För ledare – och för barn – som inte är gudabenådade improvisatörer kan en pjäs bli en fin fantasiupplevelse och en övning i naturliga repliker – för naturliga måste de vara.¹⁴

På Vår Teater samsades skapande dramatik-grupper och pjäsgrupper och gör det än idag.

Under sitt arbete upptäckte Olenius att den skapande dramatiken var ett värdefullt hjälpmedel i undervisningen. Olenius tog kontakt med Sofia flickskola och blev där den första att införa dramaarbete i undervisningen i den svenska skolan. Hon ansåg att teater kunde användas för att

11 Lindvåg, Anita (1988) *Elsa Olenius och vår teater*. p.122

12 Rasmusson, Viveka (2000) *Drama – konst eller pedagogik* s.83

13 Stanislavskij, Konstantin (1977) *Arbetet med rollen I: Teaterarbete. Texter för teori och praxis*, s.124.

14 Citat av Olenius i Lindvåg (1988) s.158

levandegöra alla skolämnena, göra litteraturen levande och utveckla hela människan.¹⁵

Olenius avsikt var däremot aldrig att göra barnen till skådespelare. Hon gick till häftigt angrepp mot den barnstjärnekult som blivit på modet i Sverige under början av 1900-talet och menade att det var en missriktad föräldraambition och pengasugna teaterledare som låg bakom det hela.¹⁶ För Olenius var föreställningen inte verksamhetens mål, utan ett medel att nå det verkliga målet – att utveckla barnens eget skapande och egenskaper som lyhörddhet och kreativitet.¹⁷ Hon ansåg att teatern hade en social fostran med funktionen att få elever att lyssna, vänta och visa hänsyn.¹⁸

3.3.2. Drama som personlighetsutveckling – Peter Slade

Till skillnad från Olenius, tog teaterpedagogen Peter Slade avstånd från teaterföreställningar. Han menade att det var barnen själva som var de främsta konstnärerna och hade under observationer upptäckt att det naturliga och spontana hos barnen hämmades av publik. Han kritiserade även all form av bedömning av unga människors konstnärliga utövning.¹⁹ Det ledde till att han förändrade sin teaterform. Slade lät sina skådespelare lämna scenen och spela på det fria golvet tillsammans med barnen. Deltagarna blev således både aktörer och publik. Han lät barnen själva utveckla scener istället för att lära dem färdiga pjäser och sånger. Efter hand kom han att allt mer betona vikten av pedagogisk utbildning hos sina aktörer. Skådespelare hade enligt honom inte den professionalitet som krävdes i arbete med barn och ungdomar. Detta var inte okontroversiellt eftersom teaterarbetarna kände sig utmanövrerade av lärarna.²⁰

3.3.3. Dorothy Heathcote – undervisningsorienterat drama

Den tredje inriktningen, tillhör, liksom Slade den engelska skolan och har påverkat många länder sedan slutet av 70-talet. För läraren Dorothy Heathcote ligger betoningen på processen, inte på resultatet. Heathcote är inspirerad av Brecht och teaterns undervisande och fostrande egenskaper. Hon anser att drama bör vara ett centralt ämne i skolan, som kan användas i alla ämnen som ett medel för inläring.²¹ Läraren skall enligt Heathcote ingå i dramatiseringen av undervisningsstoffet genom att ta en roll, den så kallade ”teacher in role”-tekniken. Heathcote menar att verkligheten framställs genom dramatisering och att de unga tvingas att tänka genom att handla. Drama är enligt henne inte bara att spela upp en pjäs, utan *”en tankeprocess där man måste fatta ett beslut och ta på sig ett förpliktigande ansvar”*.²²

3.3.4. Keith Johnstone – teatersportens fader

Många teaterpedagoger i Sverige idag är inspirerade av teaterpedagogen, regissören och läraren Keith Johnstone. Han kallas även ”teatersportens fader”. För Johnstone är honnörssordet ”acceptans” och han menar att teater endast kan skapas i ett tryggt och accepterande klimat. Johnstone har skapat en stor uppsättning övningar för att lära eleven att acceptera sin medspelares idéer och förslag, för att utifrån detta skapa intressanta, galna och fantasifulld scenar.²³

Johnstone är en av pionjärerna i att utveckla teaterföreställningar som endast bygger på improvisation, så kallad teatersport. För honom är improvisationen inte endast en metod, utan ett mål i sig. I boken *Impro* skriver Johnstone hur han tillsammans med sina medarbetare i Royal Court Theatre började visa upp sina övningar inför publik, för att se om de var roliga. Publiken fick komma med förslag på karaktärer, miljöer och konflikter. Improvisationerna uppskattades så till den

15 Erberth & Rasmusson (1991) s.19

16 Lindvåg (1988) s. 89

17 Ibid s.77

18 Ibid s.88

19 Rasmusson (2000)s.22

20 Ibid s.92 ff

21 Ibid s. 23

22 Chaib (1996) s.23

23 Rasmusson (2000) s. 23

grad att gruppen, som kom att kalla sig ”The theatre machine” kunde turnera land och rike runt med en föreställning där ingenting var förberett.²⁴

Enligt Johnstone är en duktig skådespelare inte den som kan sitt manus, utan den spontana och kreativa skådespelaren som kan spela teater utan att vara förberedd. Johnstone skriver att han uppmanar sina elever att släppa sina hämningar genom att inte försöka tänka för mycket, inte försöka vara originella eller smarta, utan helt enkelt bara agera.²⁵

3.4. Teaterundervisning – mål eller metod?

Följande avsnitt bygger till stor del på material hämtat från min egen C-uppsats i svenska: *Att vara eller inte vara språkligt kompetent*.²⁶

Under de senaste decennierna har teater varit ett omtvistat ämne inom skolvärlden. Kampen har inte främst handlat om ämnets vara eller icke-vara, utan om *hur* drama/ teater skall användas i skolan. I avhandlingen *Drama -konst eller pedagogik?* redogör Rasmusson för hur synen på ämnet utvecklats genom åren och beskriver tre strategier för att hävda ämnet; kampen för teater som eget ämne, teater som en del av svenskämnet och kampen för ett större inflytande av teater i alla ämnen.

Strävan efter den förstnämnda – teater som eget ämne, med samma status som musik och bild har haft ett stort motstånd. Rasmusson skriver att det i Sverige under 60- och 70-talet startades många fria teatergrupper som bedrev ett intensivt arbete med uppsökande skolteater, där de uppmanade eleverna att ta ställning. Många lärare arbetade vidare med de idéer som föddes och skapade föreställningar med sina elever. Det föddes ett intresse för undervisning i teater.²⁷

Förespråkarna för teater som eget ämne stötte dock under åttiotalet på ett motstånd som speglade ett internationellt fenomen. I England hade tidigare 90 % av alla elever i Secondary Schools haft drama på timplanen men med den nya läroplanen förvisades ämnet till modersmålet. Dramapedagoger som Dorothy Heathcote förespråkade teater som en metod i alla ämnen.

Många ansåg dock att detta ledde till en utslätning av ämnet. Rasmusson skriver att förespråkarna för teater som eget ämne hänvisade till 80-talets debatt om bildämnet. Frågan var vem som ägde bildämnet; svenskläraren, med sitt vidgade textbegrep, som läser bilder som en abstrakt text och för ett samtal som det som bilden associerar eller bildläraren som ser bilden som ett konkret material och en produkt av en skapande process.

Enligt Braanaas (I Rasmusson) måste teater vara ett eget ämne för att utvecklas, vilket inte utesluter att det även kan vara en del av modersmålsundervisningen och integrerat i många ämnen.²⁸

Strävan efter teater som eget ämne i skolan vann gehör i Sverige först i och med Lpf 94 då Skolöverstyrelsen (numera Skolverket) erbjöd teater som egen inriktning inom det estetiska programmet.²⁹ Skolöverstyrelsen underströk att de estetiska utbildningarna är personlighetsutvecklande och kan tillfredsställa ett djupt mänskligt behov hos eleverna och därför inte behöver vara yrkesförberedande.

24 Johnstone, Keith (2007) *Impro: Improvisation and the theatre* s.27

25 Ibid s.87ff

26 Boija, Erika (2009) *Att vara eller inte vara språkligt kompetent* .

27 Rasmusson (2000) s.129

28 Ibid s.222

29 Ibid s.219

4. Den svenska läroplanen i teater på gymnasieskolan.

I kursmålen för scenisk gestaltning A står att läsa: ”Kursen skall (...) ge möjlighet till analys av texter, föreställningar och egna gestaltungsarbeten.”³⁰ Vad som egentligen åsyftas i denna mening är svårt att tolka. Det skulle både kunna vara analys av föreställningar eller produktion av egna föreställningar. I den övriga texten nämns nämligen endast ”egna gestaltungsarbeten” vilket inte behöver åsyfta att dessa gestaltningar skall framföras för en publik.

I stycket ”Mål som eleven skall ha uppnått efter avslutad kurs” står det däremot att ”eleven skall (...) kunna arbeta praktiskt med enklare former av gestaltungsarbete.” Vad som menas med *gestaltungsarbete* är dock svårt att uttyda.

På frågan om vem det är som bör producera texten ges heller inget svar. I kriterierna för betyget MVG står det att ”eleven... tar egna initiativ som för det egna och det gemensamma gestaltungsarbetet framåt.”

Det är först kursplanen för scenisk gestaltning B som det uttryckligen står att eleven skall ”göra gestaltungsarbete inför publik”.

Däremot står det att läsa att ”kursen skall ge en introduktion i de uttrycksformer som ingår i den sceniska gestaltningen: skådespeleri, dramatik, scenografi, regi, kostym, rekvisita, mask, ljus och ljud.” Antingen görs detta genom att gå igenom dessa moment var för sig eller genom att helt enkelt tillämpa dessa i en föreställning. Frågan om vem som skall producera textens innehåll återstår. I kursplanen står det att kursen skall ”utveckla skapande och inlevelseförmåga i vid bemärkelse.” I mål för kursen betonas att kursen skall ”utveckla elevernas lyhördhet, initiativförmåga och förmåga att arbeta i grupp.”

Dessa mål sätts verkligen på prov om eleverna själva står för innehållet i produktionen, men kan, beroende på hur läraren arbetar även uppnås i ett arbete med en färdig text.

30 Kursplan för TEA1204 Scenisk gestaltning A, Skolverkets hemsida 2010-05-12

5. Tidigare forskning

Klyftan mellan teater teori och praktik samt bristen på kontinuitet i teaterpedagogiska arbetssätt har resulterat i att föreställningsprocesser har dokumenterats mycket sparsamt. Problematiken ligger i att arbetet inför en teaterföreställning, dess konstnärliga och pedagogiska element uppstår i nuet. Det ligger i teaterprocessen och teaterföreställningens karaktär att den ena aldrig blir lik den föregående. Varje process är till stor del beroende av sin ensemble. Det arbete som dagligen utförs i olika teatersammanhang kommer endast en tillfällig publik till del, för att sedan försvinna.

Det material som finns att tillgå är teaterpedagogers eller regissörers egna anteckningar, teorier och biografier, men beskrivningar av själva processen är svåra att finna. I doktorsavhandlingen *Från lärling till skådespelarstudent: skådespelarens grundutbildning* skriver Anders Järleby att ”kanske är det så att skådespelaren genom historien har ansett sitt arbete som något personlig och hemligt och som han inte vill meddela en större allmänhet. Eller så är det helt enkelt så att det inte finns språk för sådant beskrivande.”³¹

Jag utgår i min uppsats därför från fragment av teaterarbetares nedtecknade processarbete och material i praktiska teaterhandböcker för att relatera detta till min egen undersökning. Mitt syfte är dock inte att göra någon jämförelse mellan olika tillvägagångssätt. Jag vill istället undersöka orsakerna till lärarens val av metoder och utvärdera vilka för- och nackdelar som kan finnas med det arbetssätt som utgör grund för studien.

5.1. Bör eleverna spela inför publik?

Frågan om huruvida ungdomars teaterarbete bör visas för publik eller inte har varit vida omtvistat, vilket står att läsa om i avsnitt 3.3.. Det är inte heller helt tydligt enligt kursplanen i scenisk gestaltning A. Inriktningen på det estetiska programmet heter dock teater och inte drama, vilket säger något om ämnets karaktär.

I doktorsavhandlingen *Ungdomsteater och personlig utveckling* skriver Christina Chaib om hur hon följt tre amatörteatergrupper och deras arbete från idé till föreställning. I sin forskning nämner hon att publiken spelar stor roll både i processen och under själva föreställningen. Medvetenheten om att eleverna skall spela för publik påverkar både teaterledarna och eleverna. Teaterledarna arbetar för att budskapet ska förmedlas på ett tydligt sätt, vilket leder till att ungdomarna lär sig anpassa sina uttrycksformer efter den tänkta publikens närvaro.³² Teaterledarna i undersökningen säger att ”ungdomarna skärper sig, blir nervösa eller upphetsade just på grund av publikens närvaro i kommunikationsakten”. Chaib lyfter fram att den ”magiska” känsloladdning som åskådarna medför skulle vara annorlunda om föreställningen aldrig fick möjlighet att spela inför publik.

5.2. Processarbetets metoder.

Om teaterläraren gör valet att sätta upp en föreställning inför publik, återstår den stora frågan: hur går processarbetet till?

I kapitlet *metodik* i boken *Undervisa i pedagogiskt drama* delar Erberth & Rasmusson upp processen i tre olika faser:

1. Kommunikationsfasen – med syfte att ge en trygg atmosfär vilket enligt författarna är grunden till kreativitet.
2. Dramatisk gestaltning – I denna fas får eleverna ägna sig åt enklare typer av gestaltning. Det kan ske genom improvisationer, rollspel eller dramatisering av små berättelser eller repliker.
3. Att producera en föreställning - Steget är enligt Erberth & Rasmusson inte långt från improvisation till teater. Författarna skriver att ”repliker kan vara improviserade även nu”.

31 Järleby (2001) s.32

32 Chaib (1996)s.82

Skillnaden är att målet blir annorlunda eftersom gruppen nu skall arbeta mot en publik.³³

5.3. Textproduktionen – fokus på process eller produkt?

När gruppen bestämt sig för att göra en föreställning står frågan kvar vad eleverna skall spela. Gate & Hägglund nämner tre alternativ:

1. Att eleverna hittar på texten själva, som de formar till antingen en pjäs eller ett collage.

Collaget kan bygga på framimproviserade texter, utdrag ur redan existerande texter eller en blandning mellan dessa två.

2. Att eleverna dramatiserar en berättelse som redan finns

3. Att eleverna/ läraren väljer en färdigskriven pjäs.³⁴

Det finns givetvis undantag till dessa alternativ, till exempel att i Johnstones anda spela en helt improviserad pjäs eller att spela icke-textbaserad teater. Vilken metod som bör användas skiljer olika teaterteoretiker och grundar sig i frågan huruvida fokus bör ligga på process eller produkt.

Enligt både Hagnell (1976) och Gate & Hägglund (1988) är det enklast för gruppen att själva improvisera fram föreställningen³⁵ De ser stora fördelar att börja med en kabaré eller ett teatercollage, vilket innebär att samla sceniska bilder och foga dem samman. I collaget eller kabarén kan korta scener varvas med sång, dans och dikter. Dessa scener kan sedan bindas samman med musik, en konferencier eller dylikt.³⁶

Hagnell menar att det finns flera fördelar med att utgå ifrån egna improvisationer. Hon skriver bland annat att ”En tryckt pjäs kan sällan fylla kraven på grupp kreativitet och angelägenhet lika bra (...) replikerna blir mer relevanta och autentiska om de fångas ur gruppmedlemmarnas egna samtal”.³⁷ På det viset undviker man enligt henne även själlöst utantillärande av endast till hälften förstådda repliker.

I motsättning till detta skriver Chaib att ”det finns föreställningar som bygger helt på improviserade inslag men sådana förekommer sällan i ungdomsgrupper”³⁸ Att spela teater innebär enligt henne ”att en grupp tillsammans lär in ett manus till en pjäs och visar upp den för publik.”³⁹ Denna motsättning tyder på att det finns en åtskillnad både vad gäller författarnas teaterpedagogiska diskurs och elevgruppens ålder.

Chaib beskriver dock i sin undersökning en teaterpedagog som valt metoden att låta eleverna själva producera sin föreställning, där gruppen har utgått både från kortare texter och egna improvisationer. Valet att sätta upp en kabaré beror enligt pedagogen på att det finns alltför få bra pjäser som kan spelas av tonåringar, däremot anser hon att det finns det många för tonåringar. Pedagogen i Chaibs avhandling menar att en tonårskabaré är lockande för ungdomar eftersom scenerna i kabarén ofta handlar om ”hur det är att vara tonåring”⁴⁰ Chaibs forskning tyder på att det är lockande för ungdomar att scenerna är relevanta för deras egen livssituation. Vanliga teman som uppstår i ungdomsgrupper är ”kärlek”, ”livet” osv.

En annan fördel som pedagogen i Chaibs undersökning ser med kabaré är att rollerna är små och lätta att träna in. Det förhindrar osämja som kan uppstå i avundsjuka för att någon i gruppen fått ”huvudrollen”. Ungdomarna i undersökningen verkar dock sakna just en egen stor roll att leva sig in i.⁴¹

Både Gate & Hägglund och Chaib nämner även att kabaré/ teatercollage kan anses som något mindre seriöst än en färdigskriven pjäs. Går det dåligt i en scen kan det gå bättre i nästa. Det anses mer seriöst att spela ”klassisk teater” från ett manus.

33 Erberth & Rasmusson (1991) s.123

34 Gate & Hägglund (1988) s.36

35 Ibid s.36

36 Erberth & Rasmusson (1991) s.124

37 Hagnell, Viveca (1976) *Skapande dramatik på fältet*, s.35

38 Chaib (1996) s.18

39 Ibid s.79

40 Ibid s. 86

41 Ibid s.90

Gate & Hägglund presenterar ett antal för- och nackdelar med att låta eleverna själva producera sin egen föreställning, vilka jag har sammanfattat i dessa punkter.

Fördelar:

1. Texten skräddarsys för elevgruppen
2. Eleverna använder sitt eget språk.
3. Handlingen/ temat har med eleverna att göra.
4. Det är lättare att hitta uppgifter åt alla.
5. Föreställningen kan bli mycket omväxlande. En tragisk scen kan följas av en komisk osv.
6. Eleverna får spela i olika gruppkonstellationer.
7. Ingen elev får så mycket större roll än andra.
8. Eleverna känner sig delaktiga i hela arbetsprocessen.

Nackdelar:

1. Det kan vara svårt att hitta en röd tråd i föreställningen.
2. Det kan vara svårt att hitta fogande element.
3. Eleverna kan uppleva detta arbetssätt som mindre seriöst.

Vilken arbetsform som används är, som jag tidigare nämnt, beroende av lärarens och gruppens syfte. Pedagogen som väljer att sätta upp en kabaré, som beskrivs i Chaib's undersökning visar tecken på att vara mån både om process och produkt. ”det skulle kännas roligt för hela gruppen att föreställningen går bra, därför är det viktigt för processen att de ska känna sig nöjda med vad den har lett fram till, men inte till priset av en dålig process”, säger hon.⁴²

Gate & Hägglund skriver ett avsnitt om hur arbetet går till med färdigskrivna pjäser, men läsaren kan skönja en stark skepsis gentemot denna arbetsform. De fördelar som dessa författare nämner är att:

1. Gruppen behöver lägga mindre tid vid själva manusarbetet.
2. Eleverna har möjlighet att utröna sina rollers drivkrafter och leva sig in i dem på ett annat sätt.

Enligt Gate & Hägglund är nackdelarna desto fler:

1. Manuskriptet binder eleverna
2. Många pjäser har ett tungt och gammalmodigt språk.
3. Det är svårt att hitta en pjäs med rätt antal personer.
4. Det är svårt att hitta en pjäs med ett ämne som känns angeläget.
5. Man behöver offentligt tillstånd av författare eller förlag. Enklast är att låna pjäser från Amatörteaterns riksförbund (ATR) vilket kostar ca. 125 kronor.⁴³
6. Gruppen får inte bryta mot pjäsens idé, det vill säga inte stryka och göra tillägg utan tillstånd) OBS. Då författaren varit död i mer än 50 år krävs inget tillstånd.

Erberth & Rasmusson är inte lika aviga mot att arbeta med färdigskrivna pjäser och menar att man mycket väl kan anpassa antal roller till elevgruppen och anpassa både föreställningens språk och längd.⁴⁴

I teaterhandboken *Att arbeta med teater*, (1996) har författarna Anders Brådhe m.fl. valt att helt lägga fokus på att sätta upp en färdigskriven pjäs. I ett mycket kort avsnitt nämns att ”av olika skäl kan en grupp välja att skriva sin egen text. Man hittar inget som passar ens resurser. Man vill ta upp ett speciellt ämne, kanske knyta an till lokala förhållanden eller bara pröva hur det är.”⁴⁵ Ett kort kapitel tar även upp möjligheten att dramatisera en text, vilket enligt författarna blivit allt vanligare på både institutionsteatrar och bland fria grupper.⁴⁶

I skapandet av det som kommer att bli en kabaré arbetar pedagogen utifrån de faser som Gate

42 Chaib (1996) s. 87

43 ATRs hemsida: www.atr.nu 2010-05-12

44 Erberth & Rasmusson (1991) s.131

45 Brådhe, Rex, Lindroth, Thomas & Nedegård Ann-Christin (1996) *Att arbeta med teater* s.54

46 Brådhe m.fl. (1996) s.62

& Hägglund nämner. I början består repetitionerna av dramaövningar och improvisation och övergår successivt i att genom rollgestaltning arbeta fram scener. Ungdomarna får bland annat i uppgift att göra teater av bilder och texter i serier. För att få igång ungdomarnas tankar kring sitt eget liv låter hon dem skriva lappar på ”något som gör dig lycklig” och ”något som gör dig olycklig” för att sedan gestalta dessa ämnen. Ungdomarna delas in i grupper och får i uppdrag att dramatisera kring till exempel ”olycka” Ungdomarna ombeds även ta med sig texter i form av dikter, sånger och korta scener.⁴⁷

Erberth & Rasmusson skriver om processarbetet från improvisation till teater i punktform.

1. Gruppen bestämmer ett gemensamt tema.
2. Eleverna improviserar kring detta tema
3. En diskussion förs om vad som ska behållas och vad som ska strykas.
4. Eleverna gör om improvisationerna med tillägg utifrån diskussionen.
5. Repliker och händelseförlopp skrivs ner.
6. Därefter följer en växelverkan mellan improvisation och skrivande. Fokus skiftar mellan översikts- och detaljarbete.

För att en föreställning, byggd på elevgruppens egna improvisationer, ska fungera påpekar Erberth & Rasmusson vikten av ett starkt ledarskap. ”Vi har sett exempel på hur projekt runnit ut i sanden i avsaknad av en fast organisation.”⁴⁸ Enligt författarna är det även viktigt att dela upp eleverna i olika ansvarsgrupper, till exempel manusgrupp, kulissgrupp och ljus- och rekvisitagrupp. Författarna förespråkar även ett gemensamt forum där elever och lärare träffas regelbundet för att rapportera hur arbetet fortskrider.

5.4. Tidigare forskning kring ledarskap

Några av de tidigaste bidragen till forskning kring ledarskap kommer från forskaren Kurt Lewin och Ronald Lippit. I artikeln *An experimental Approach to the Study of Autocracy and Democracy* (1938) skiljer forskarna mellan tre typer av ledarskap: auktoritärt ledarskap, demokratiskt ledarskap samt ”låt gå”- ledarskap.⁴⁹

Den auktoritära ledaren styr ensam sin grupp genom att i detalj berätta vad som skall göras och hur det ska göras. Beröm och kritik utgår ifrån ledaren och han/ hon tar sällan emot råd från eleverna.

Den demokratiska, delegerande ledaren låter gruppen vara med i både planering och genomförande. Denna ledare fungerar som en handledare och pratar och samarbetar med eleverna.

”Låt gå” - ledaren uppträder passivt. Denne låter eleverna arbeta ensamma och göra som de själva vill. ”Låt gå” - ledaren lägger sig inte i och ger bara hjälp när han eller hon blir tillfrågad.

Vad gäller arbetsprestation finner Lewin och Lippit att de auktoritärt ledda grupperna arbetar snabbast, medan de demokratiskt ledda grupperna har den bästa kvaliteten. De passivt ledda grupperna arbetar sämst. I fråga om gruppklimatet kännetecknas de auktoritärt ledda grupperna av antingen aggressioner eller undertryckt ilska och dålig trivsel. I de demokratiskt ledda grupperna råder samarbete och vänlighet. Klimatet i de passivt ledda grupperna kännetecknas däremot av vantrivsel och gräl mellan medlemmarna, eftersom de saknar ledning.⁵⁰

Chaib beskriver i sin avhandling hur olikheterna i ledarskap tydligt påverkar gruppen och föreställningsarbetet. Det är enligt henne ledarna som väljer hur högt eller lågt ribban ska läggas. Den första pedagogen resonerar ofta tillsammans med sina elever, men det är nästan alltid hon som har det sista ordet. Hon kan även tvinga på sina elever en övning trots att ungdomarna är negativa till denna. Chaib skriver att pedagogens ...”arbetsätt kan tyckas något auktoritärt men så länge det

47 Chaib (1996) s.89

48 Erberth & Rasmusson (1991) s.129

49 Lewin, Kurt & Lippit, Ronald (1938) *An experimental Approach to the Study of Autocracy and Democracy*.

50 Maltén, Arne (2000) *Det pedagogiska ledarskapet*, s.64

mytnar ut i glädje och tilltro, vilket det oftast gör, så uppskattas det av ungdomarna.”⁵¹ Den andra pedagogen kallar sin ”regissören” och är resultatnriktad. Med stor inlevelse och ibland brutala metoder visar han vad som behöver utvecklas ytterligare. Den tredje pedagogens taktik är att vara tolerant för att mot slutet öka kraven på gruppen. Chaib skriver att ”... de (eleverna) tycks imitera henne men samtidigt reflekterar de över instruktionernas innehåll och blir medvetna om konsekvenserna av att följa hennes råd”.⁵² Chaib poängterar dock att de olikheter som finns mellan grupperna är direkt avhängiga elevgruppen. Hon reflekterar över vad som skulle ske ifall ledarna bytte grupper, men behöll sina nuvarande metoder. Kanske skulle den mindre ambitiösa gruppen besväras av en alltför hög ambitionsnivå och de ambitiösa eleverna tycka att arbetet blev långtråkigt.

5.5. Regi - förhållandet mellan skådespelare/ elev och regissör/ lärare.

I detta avsnitt presenterar jag tidigare forskning kring förhållandet mellan skådespelare/ elev och regissör/ teaterlärare.

I avhandlingen *En regissörs estetik* beskriver Tina Rosenberg⁵³ regirollens framväxt. Hon menar att det under 1800-talet fortfarande inte fanns den typen av regissör, som vi tänker oss idag. Regissören var främst en instruktör, med mål att iscensätta den egna visionen. Rolltolkningen ansågs vara en belägenhet för den enskilda skådespelaren och den regissör som lade sig i detta, sågs inte med blida ögon. Under den senare delen av 1800-talet kom regissörens roll att förändras till att ta på sig pedagogens roll. Enligt Rosenberg ledde detta till två skilda syner på regissörens yrkesauktoritet.

- 1.Regissören – iscensättaren av den egna visionen
- 2.Regissören – pedagogen, vars uppgift är att hjälpa skådespelaren att blomma inom konstnärlig enhet.

Det var dock inte förrän under 1900-talet, i samband med laboratoireteatern, med Jerzy Grotowski i spetsen, som skådespelare gavs den totala friheten att själva ta initiativet.

Gunnar Bäck skriver i sin avhandling *Ord och kött: Till teaterns fenomenologi med Larssons och Kyrklunds Medea*⁵⁴, om hur pedagogen istället för att vara styrande, kom att ha en uppgift som förlösare av spänningar och hämningar. I det förlösande arbetet kunde pedagogen ge eleverna hur mycket frihet som helst för att producera ett kreativt och unikt material. Pedagogens uppgift blev att tillsammans med skådespelaren analysera och bygga ihop materialet till en handling och senare föreställning.

Trots de poststrukturella traditioner som influerat världens teaterscener, menar Järleby att regissörens roll har växt sig allt starkare i Sverige under den senare delen av 1900-talet.⁵⁵ Järleby hänvisar till boken *Dionysos och Apollon: tankar om teater*, där skådespelaren och regissören Keve Hjelm myntar uttrycket *människokrossarteatern*. Hjelm skriver att regissörer har förvandlat sina skådespelare till marionetter och på det viset kvävt deras kreativitet. Hjelm förespråkar ett större samarbete i den kreativa processen, inte minst för att höja det konstnärliga resultatet.⁵⁶

Hjelms kritik mot den svenska teatertraditionens konservatism kan återknytas till den diskursanalytiska traditionens kritik av rådande sanningar. På samma sätt som det svenska utbildningssystemet är präglad av eurocentrism och monokulturalism, är teaterpedagoger och regissörer präglade av sitt utbildningssystem och den rådande diskursen, vilket påverkar deras metoder och material.

51 Chaib (1996) s.127

52 Chaib (1996) s.128

53 Rosenberg, Tina (1993) *En regissörs estetik: Ludvig Josephson och den tidiga teaterregin*

54 Bäck, Gunnar (1992) *Ord och kött: Till teaterns fenomenologi med Larssons och Kyrklunds Medea*

55 Järleby (2001) s.38

56 Hjelm, Keve (2004) *Dionysos och Apollon: tankar om teater*.

5.6. Kreativ eller tolkande skådespelare – jämförelse med skådespelarutbildningar
Metoden att låta eleverna improvisera fram sin föreställning, som bland annat gör sig gällande i skapande dramatik, blev alltmer vanlig i Sverige på 60- och 70-talen, men kom på 80-talet att ge plats för arbete med färdigskrivna pjäser. Detta kan jämföras med idéströmmar som präglade landets skådespelarutbildningar.

Anders Järleby skriver att dramatexten fram till 1960-talet ansågs vara elevernas främsta arbetsmaterial. Arbetet gick åt till att undersöka, analysera texter och gestalta de roller som dramatikern beskrivit i sin text. Internationella strömningar gav dock utrymme åt arbete med improvisation, vilket kom att förändra hela synen på både skådespelarkonsten och teaterpedagogiken. Via improvisation blev skådespelaren en aktiv deltagare i föreställningsarbetet. Genom den skapande dramatiken kom leken in som arbetsmetod i ett inledande skede och i uppvärmningar.⁵⁷ Intresset för den sökandes kreativitet har kommit att få en större plats vid intagningsprocessen. Skådespelarutbildningarna i Malmö och Luleå har velat accentuera improvisation och kreativitet i ansökningarna mer än tolkning av givna texter. Den kreativa skådespelaren anses utgå från improvisation och träning av kropp och röst medan den tolkande skådespelaren utgår ifrån texten.⁵⁸

Järleby diskuterar i sin avhandling frågan om huruvida den improvisatoriska delen kommer att slå igenom i skådespelarutbildningarna. Han skriver att han tycker sig se en medveten strävan tillbaka till texten både på teaterskolan i Stockholm och i Göteborg.⁵⁹ Inför det första provet i Stockholm ombeds eleverna att välja tre scener, varav två från skolans hemsida, en modern och en klassisk. Dessutom får varje sökande fritt välja en text.⁶⁰ I Göteborg består både första och andra provomgången av förberedda prov från olika texter. Improvisationsmoment ingår först i tredje och fjärde provomgången.⁶¹

De textbetonade antagningsproven på skådespelarutbildningarna avspeglar sig i antagningsproven till det estetiska gymnasieprogrammet med inriktning teater. I Göteborgs kommun åläggs alla sökande elever att träna in en text, för att låta framföra den för lärarjuryn.

57 Järleby (2001) s.336

58 Ibid s.147

59 Ibid s.145

60 <http://www.teaterhogskolan.se/web/Intradesprov.aspx> 2010-03-15

61 http://www.hsm.gu.se/Antagning/antagning_skadespelare/ 2010-03-15

6. Metod

Eftersom mitt syfte var att få insyn i hela processen, från idé till föreställning valde jag följa en teaterklass i deras arbete under våren 2010, samt veckorna före jullovet, höstterminen 2009. Jag ville inte bara observera det som skedde, utan även förstå lärarens olika tillvägagångssätt, val och dilemman.

För att kunna belysa syftets olika aspekter kombineras deltagande observation och informella samtal med längre intervjuer. Analysarbetet är ingen textanalys i vanlig mening. Jag utgår istället ifrån att analysera det som ryms inom ”det vidgade textbegreppet”. Det innebär analys av andra former av kommunikation, såsom avlyssning, tal och kroppsspråk.

I boken *Deltagande observation* skriver Katrine Fangen att det inom kvalitativ forskning råder skilda åsikter om huruvida problemställningen bör växa fram under fältarbetets gång (grounded theory) eller utformas som hypotesprövning som definierats på förhand.⁶² Eftersom jag följde hela processen, utan fördefinierade hypoteser om vare sig föreställningsarbetets metod eller resultat kan min studie sägas ligga närmare traditionen grounded theory. Problemställningen växte till stor del fram under fältarbetets gång.

När man talar om observationer skiljer man mellan rollen som fullständig observatör eller fullständig deltagare. Jag måste som forskare ställa mig frågan om jag skall försöka vara obemärkt närvarande eller aktivt deltaga i processen, antingen som lärare eller som elev.

Deltagande observation är en metod där man som forskare deltar, inte bara som forskare utan också som människa. I *Etnografi i klassrummet* skriver Birgitta Kullberg att ”etnografisk forskning i klassrummet, i likhet med på alla etnografiska fält, kräver engagemang, aktivt lyssnande, intensiv observation och ett ständigt analyserande.”⁶³

Peter Esaiasson förespråkar i *Metodpraktikan* att i första hand ta rollen som observatör, eftersom deltagandet kan påverka resultatet⁶⁴. För att själv få en inblick i lärarens dilemman, frustration och valmöjligheter valde jag dock att inte bara observera skeendet, utan även deltaga. Jag hade förmånen att under vårterminen både få hålla i uppvärmningar, regissera vissa scener, samt komma med förslag i det sceniska arbetet. För att sätta mig in i elevernas roll valde jag att i vissa fall ta rollen som deltagare i de teaterövningar som läraren ledde. Detta gjorde mig till en *fullt deltagande observatör*.

Det finns många fördelar med deltagande observation som metod. Det öppnar möjligheten att få tillgång till den kunskap som är outtalad, svårformulerad eller enbart kroppslig. Observationen ger insikter i diskrepansen mellan det pedagogen och eleverna säger och det de faktiskt gör. Metoden kräver dock att deltagarna erkänner forskarens existens och ger denne tillräckligt förtroende för att låta mig delta i diskussioner både i och utanför klassrummet. Både Fangen och Kullberg påpekar vikten av att forskningssubjekten känner tillit till observatören. Kullberg skriver att ”... den privilegierade observatören är en person som är känd och som man litat på, och som lätt får tillgång till information om sammanhanget...”⁶⁵

Min studie är inriktad på pedagogens val av metoder, men studien har krävt förtroende från både lärare och elever. Det har varit en stor fördel för mig att jag tidigare praktiserat hos läraren och inte behövt ägna tid åt att bygga upp en tillit hos de personer som utgör föremål för studien. Under studien har jag både deltagit, observerat och lett lektioner med eleverna. Eleverna har därför sett mig som ett mellanting mellan lärare och elev. Denna ”mellanroll” har gjort att jag haft ett förtroende både hos elever och lärare och därigenom kunnat få svar på känsliga frågor från båda parter.

Ett annat sätt att skapa detta förtroende var genom kontinuitet. Under praktiken såg jag

62 Fangen, Katrine (2005) *Deltagande observation* s.35

63 Kullberg, Birgitta (2004) *Etnografi i klassrummet* s.97

64 Esaiasson, Peter m.fl. (2009) *Metodpraktikan* s.346

65 Kullberg (2004) s.96

eleverna i princip varje dag. Under själva studien valde jag att träffa elevgruppen tre timmar/ vecka under deras onsdagslektioner. Läraren träffade jag något oftare, genom att vi delade samma arbetsrum och även diskuterade processarbetet under lunchtid.

Fangen skriver att den deltagande analysmetoden kan ses som stridande mot den objektivism som en forskare förväntas ha. Forskaren kan genom deltagande observation påverka eller förändra situationen på ett eller annat sätt. Det finns en problematik att förhålla sig kritisk till sina forskningssubjekt, då man kommer dem alltför nära. Fangen menar dock att deltagande observation kan ge trovärdiga data på ett helt annat sätt än andra metoder eftersom fältarbetet gör det möjligt att tillägna sig kunskap genom förstahandserfarenheter.⁶⁶ Den svårgripbara process som ett föreställningsarbete innebär hade knappast kunnat fångas genom endast enkäter eller intervjuer.

För att ge utrymme åt observationssubjektens syn på sina erfarenheter valde jag att kombinera mina observationer med kvalitativa intervjuer med teaterläraren. Som observatör utgick jag ifrån min egen tolkning av situationen, medan intervjuerna belyste observationssubjektets syn på skeendet. Vid datainsamlingen använde jag mig således av både fältanteckningar och intervjuutskrift. Fältanteckningarna gjordes antingen under eller strax efter lektionerna och finns i sin helhet hos författaren.

6.1. Urval

För att avgränsa min uppsats valde jag att endast utgå från en klass, på en skola. Detta ger givetvis endast ett perspektiv av hur ett föreställningsarbete kan gå till. Eftersom mitt syfte inte är att ge en överskådlig bild av teaterpedagoger i allmänhet, utan att undersöka en teaterlärares val i förhållande till sin kontext valde jag dock att endast analysera en lärare. Valet av lärare och elevgrupp berodde på flera orsaker. För det första hade jag tidigare gjort min verksamhets förlagda utbildning (VFU) i denna klass. Jag kände således till både eleverna och läraren, vilket gjorde att jag hade ett mycket privilegierat utgångsläge för deltagande observation. Att jag valde just denna klass berodde även på att jag intresserade mig för att undersöka metoderna kring en framimproviserad föreställning, inte minst på grund av brist på tidigare dokumentation kring denna form av föreställningsarbete.

6.2. Etiska hänsyn

Genom att följa en teaterklass och deras föreställningsarbete under en hel termin har jag fått reda på en del känslig information. Under skrivandets gång har jag fått göra en del avvägningar av vilka delar av denna information som skall vara med i uppsatsen och inte. Jag har flera gånger fått väga forskningskravet gentemot individskyddskravet. Å ena sidan har informationen varit nödvändig för att förstå lärarens tillvägagångssätt och elevernas reaktioner. Teaterläraren och eleverna har dock ett berättigat krav på skydd mot otillbörlig insyn i sina livsförhållanden. Jag har därför varit noggrann med att inte utelämna namn på de personer som utgjort föremål för min studie. I uppsatsen låter jag både läraren och eleverna vara anonyma. Teaterläraren benämner jag som just ”teaterläraren”, ”läraren” eller ”hon”, medan eleverna endast inte åtskiljs genom annat än kön.

För att tillgodose de forskningsetiska principernas fyra huvudkrav⁶⁷: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet, lämnade jag i början av terminen ut en anhållan om tillstånd till varje elev. (se bilaga 4) I denna anhållan om tillstånd stod det uttryckligen vad syftet var med min studie, vad informationen skulle användas till, att varje elev garanterades anonymitet samt att eleverna när som helst kunde avbryta deltagandet i studien. De elever i klassen som var under 18 år ålades att be om vårdnadshavarens underskrift för att få tillåtelse att delta i studien.

66 Fangen (2005) s.32

67 Vetenskapsrådets hemsida: *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* 2010-05-12

7. Resultatredovisning

I detta avsnitt beskriver jag hur teaterläraren lägger upp föreställningsprocessen, hennes val och upplevelser, samt mina egna observationer av teaterklassens arbete med föreställningen under vårterminen 2010. För att resultatet skall bli så objektivt som möjligt, kommer resultatredovisning och resultatanalys att presenteras var för sig. Jag är medveten om att det finns olika praxis för detta inom olika institutioner.

För att besvara mina frågeställningar har jag valt att dela in resultatredovisningen i två avsnitt. I det första avsnittet besvarar jag frågan *hur* läraren går till väga. Jag berättar om processens olika faser, från ax till limpa. I det andra avsnittet fokuserar jag på frågan *varför* läraren väljer dessa metoder. Denna del bygger främst på intervjuer med läraren. I detta avsnitt undersöker jag även metodens för- och nackdelar. För att läsaren skall få en uppfattning om teaterlärarens och skolans diskurs börjar jag dock med att ge en kort bakgrund till den skola och den lärare som är föremål för min analys.

7.1. Bakgrund

Den skola som är föremål för min studie var en av de första skolorna att införa teater som ett ämne inom det estetiska programmet. Skolans teaterprogram har ett gediget rykte. Lärarna har olika bakgrunder inom teaterns värld; en lärare har arbetat som professionell dansare och en annan som skådespelare.

Teaterläraren som jag följt har arbetat på skolan sedan tio år tillbaka. Hon är utbildad dramapedagog, men har även studerat litteraturvetenskap, filmvetenskap och pedagogik. Hon säger sig ha tagit intryck från många olika delar inom teatern. När hon läste sin första teaterutbildning var den politiska teatern, med Brecht som förgrundsgestalt, i ropet. Hon och hennes klasskamrater arbetade med politisk teater med syfte att provocera samhällsmedborgare till aktion. Teaterläraren flyttade senare till Tyskland, där hon bland annat arbetade på *Bilderteater*, en arena för dansteater och avantgardistiska teaterformer. Bilderteater samarbetade under en längre period med Odinteatret i Danmark som arbetar efter Grotowskis idéer om laboratorieteater och fysisk teater, vilket influerade henne till att fördjupa sig i dessa ämnen. Under en tid arbetade hon även med den turnerande gruppen ”The living theatre”⁶⁸ där hon bland annat lärde sig olika clowntekniker.

Läraren påpekar dock att hon i undervisningen med gymnasieeleverna inte använder sig av fysiska eller avantgardistiska teaterformer i någon större utsträckning.

Min styrka är nog improvisation. Det där med avantgardistisk teater har väl varit min inriktning, men är det inte längre. Nu jobbar jag främst med att stärka elever i sitt teaterarbete och gruppdynamiken. Det är viktigt, särskilt i ettan, att visa att de kan... att de kan lita på sig själva. Pedagog betyder ju ”att gå med” och det är det jag försöker göra. Inte att tala till, utan tala med. Inte försöka ge order. Jag tror på det där med learning by doing. Jag tror att man lär sig då.⁶⁹

Läraren har sedan många år tillbaka arbetat deltid med att leda utsatta barn- och ungdomar i teater och där har eleverna alltid själva fått skriva sina manus. I teaterklasserna i gymnasieskolan brukar hon låta eleverna gå från improvisationsföreställningar till textbaserade föreställningar. ”Alla år ska eleverna göra en föreställning. I ettan är eleverna nya, då är improvisation det viktigaste”⁷⁰.

Andra året i gymnasiet brukar läraren låta eleverna göra ett regiprojekt, där de arbetar med färdigskrivna texter. I tredje klass får de arbeta med längre textmassor. Då har de, enligt läraren,

68 The living theatre grundades i USA 1947 som ett alternativ till kommersiell teater. Gruppen är inriktad på fysisk- och politisk teater, med syfte att påverka samhället till förändring.

69 Intervju med läraren den 4 maj 2010

70 ibid.

lättare att ta regi och börjar på riktigt förstå vad teater innebär. Läraren beskriver således en stegvis höjning mot den textbaserade föreställningsformen. Hon poängterar dock att föreställningsarbetet bör böttna i glädje: ”Jag måste som pedagog ställa mig frågan för vem som föreställningen är till för... kunskaperna är ju till för dem, inte för läraren”.⁷¹

I den aktuella teaterklassen går ca 20 elever, vilket är ett stort antal för en teaterklass. Av dessa har enligt läraren ovanligt många elever individrelaterade problem. Det kan handla om ADHD, dyslexi, psykiska och fysiska sjukdomar samt svåra hemförhållanden. Problematiken har påverkat klassen i form av stor frånvaro, vilket även har försvårat föreställningsarbetet. ”Visst har det påverkat undervisningen. Jag har försökt arbeta med fingertoppskänsla och med glädje. Jag ser till att prata med varje elev varje lektion och att vara uppmärksam på att se eleverna... se vissa lite extra (...) De som inte orkar har mindre att göra. Jag försöker att se var de orkar, var och en.”⁷²

7.2. Processens faser: Från frustration till kreativitet

Idén till att sätta upp en föreställning som bygger på elevernas egna improvisationer kommer från läraren. Hon har tidigare satt upp både pjäser, kabaréer och musikaler, men tycker att det passar förstaårseleverna att sätta upp en föreställning som bygger på elevgruppens egna idéer och improvisationer kring ämnen som känns relevanta för dem. I det här avsnittet beskriver jag föreställningsprocessens faser, från idé till färdig föreställning.

7.2.1. Att känna på ett kaos

Eleverna har under höstterminen fått en inblick i en teaterföreställnings praktiska delar. De har tillsammans med en annan lärare arbetat med ljus, ljud och scenografi. Under en lektion innan jul låter teaterläraren, som utgör subjekt för min studie, eleverna känna på det kaos som hon menar kommer att uppstå under processarbetet. Elevgruppen får i uppgift att tillsammans enas om ett förslag till scenografi till föreställningen. Läraren låter eleverna göra lite som de vill. Eleverna börjar flytta kuber och skärmar fram och tillbaka. Efter ett tag uppstår konflikter mellan eleverna. Läraren menar att det är ett sätt att öva sig inför kommande produktion. ”Det är bra att låta dem få känna på ett kaos och skapa i det kaoset... bli arga på varann.”⁷³

Sedan ber hon eleverna att sätta sig ner på läktaren och låter sedan var och en av eleverna säga sin mening om hur de anser att kuber, rekvisita och skärmar bör flyttas. Läraren poängterar också att eleverna skall göra det så enkelt för sig själva som möjligt. Hon begränsar antalet kuber och skärmar och undervisar dem i hur en scenograf bör tänka för att det skall bli en jämvikt i scenen.

7.2.2. Föreställningens tema

Läraren inleder föreställningsprocessen med att ge eleverna orden ”kärlek och hat”. Valet av detta tema beror bland annat på att klassen under slutet av terminen kommer att arbeta med ett projekt i livskunskap med just temat ”kärlek”. Eleverna får under den första lektionen i uppgift att spåna kring orden kärlek och hat. De får sedan skriva ner ord på lappar som de associerar till orden. Läraren samlar sedan in orden och lägger ut ord, som liknar varandra, i högar på golvet. Eleverna får sedan gå runt bland pappren och ställa sig vid de ord som de anser berör dem mest. Läraren är noga med att eleverna inte ställer sig vid samma ämne bara för att de är vänner sedan tidigare. Hon säger att det endast handlar om att se hur stort intresse det finns för de olika ämnena. De elever som ställer sig vid samma ord kommer dock så småningom att bilda olika grupper. Eleverna får sedan i uppgift att improvisera fram scener utifrån de ämnen som de valt. Grupperna ges relativt fria händer i scenbygget, men efter varje lektionstillfälle åläggs eleverna att visa upp vad de har gjort inför sina klasskamrater. En kabaré har den fördelen att rollerna som skall läras in är små. Eleverna har således möjligheten att gestalta olika roller och deltaga i olika scener.

71 ibid.

72 ibid.

73 Intervju med läraren den 14 december 2010

Rollfördelningen bestäms således, åtminstone i ett första skede, av eleverna själva.

Eftersom en kabaré, men många små sketcher, ska växa fram ur gruppens arbete består repetitionerna mycket av dramaövningar och improvisationer. De flesta repetitioner inleds med någon typ av uppvärmning. I början av terminen åläggs jag att hålla i dessa uppvärmningar. Det kan handla om enkla fysiska övningar, koncentrationsövningar eller korta improvisationsövningar för att få igång elevernas kreativitet. De flesta av dessa övningar är sådana som jag själv använt eller läst om under egna teaterstudier, i arbete med ungdomar eller genom deltagande i amatörteatergrupper. Några av övningarna är hämtade från akrobatisk träning eller dansformer och har sedan anpassats till teaterarbetet.

Processarbetets första delar kan jämföras med de tre faser som beskrivs i Erberth & Rasmusson. Eleverna har på många sätt redan genomgått vad författarna kallar ”kommunikationsfasen”. De har gått i samma klass i ett halvår och klassen genomsyras av en trygg atmosfär. Eleverna hälsar på varandra genom kramar, de talar öppet om allt och inget och verkar inte ha svårigheter med att ”göra bort sig” inför sina klasskamrater. I den andra fasen - dramatisk gestaltning, får eleverna göra enklare improvisationer. Syftet med dessa kan både vara att släppa fram kreativiteten, men improvisationerna kan även byggas på till scener som skall vara med i föreställningen. Det är, liksom Erberth & Rasmusson uttrycker det, ”inte långt mellan improvisation och teater”⁷⁴.

7.2.3. Rollgestaltning

Förutom drama och improvisationer genomförs teaterträning. Drama och improvisationer är övningar som inte behöver vara förenade med teater, utan handlar om fantasi och koncentration. Läraren poängterar redan i processens början att det finns en skillnad mellan improvisation och teater. Teaterträning handlar enligt läraren om att fysikaliserar det som skall visas för publiken. Eleverna skall med sin kropp kunna berätta hur deras rollkaraktärer känner sig och vilken status de har gentemot de övriga karaktärerna. Läraren låter eleverna träna på riktningar och tempoväxlingar. Hon undervisar dem i att se skillnad mellan att komma in från sidan av scenen och att komma in snett bakifrån. Läraren betonar att det måste finnas en dynamik i karaktärernas rörelse och att det blir tråkigt om alla karaktärer går i samma takt. Hon påpekar om och om igen vikten i att använda hela rummet. Många gånger går hon själv upp och visar hur man som skådespelare måste kunna ”ta rummet”. Under en lektion bryter hon spelet och låter eleverna som för tillfället står på scenen ställa sig i rad framför de som sitter på läktaren. ”Vem ser ni?” frågar hon och eleverna som sitter på publikplats får nämna de elever som de anser har ”scennärvaro i blicken”. Koncentration och scennärvaro är ord som läraren ständigt återkommer till, vilken roll eleverna än ska spela. Hon frågar ofta gruppen om de anser att det som spelas på scenen är ”trovärdigt”. Skådespelarens trovärdighet är något som sedan Stanislavskijs tid kommit att präglade den svenska naturalistiska teatertraditionen. Läraren anser inte, liksom Stanislavskij, att eleverna skall *vara* sina roller, men hon är noga med att eleverna skall lyckas ”hitta den riktiga känslan” och förmedla den till publiken.

7.2.4. Karaktärsarbetet

För att fördjupa elevernas rollkaraktärer uppmanar läraren i början av mars sina elever att skriva en dikt utifrån sin rollkaraktär. Många elever tycker att det är en svår uppgift. När jag under en lektion frågar två manliga elever om de skrivit sina dikter berättar de för mig att de inte ens vet vad deras scen kommer att handla om. Att skriva en scen utifrån deras karaktärer blir således en meningslös uppgift. Andra elever nappar på idén. En kvinnlig elev, som skriver dikter och berättelser på sin fritid är snar med att skicka in en dikt, vilken senare kommer att utgöra grunden för en monolog.

Läraren ber eleverna att analysera sina rollkaraktärer utifrån den tyske teaterpedagogen Rudolf Penkas⁷⁵ ”fem V”. Läraren förklarar att Penka i arbete med karaktären utgick ifrån fem frågor om

74 Erberth & Rasmusson (1991) s. 123

75 Rudolf Penka var en tysk teaterpedagog, som baserade sina teorier på Brechts idéer och arbete. Han myntade den så

karaktären, som skådespelaren måste kunna svara på, nämligen: Vem är jag? Vad vill jag? Varför vill jag det? Var kommer jag ifrån? och Vart är jag på väg? Dessa frågor har stor likhet med de frågor som Stanislavskij använde i sitt arbete med rollen, nämligen: vem, när, var, varför och till vad för ändamål? Läraren lägger ut Penkas fem V-frågor på en portal på Internet, som både elever och lärare har tillgång till. Hon arbetar dock inte aktivt med dessa frågor på lektionerna. På samma portal lägger hon även ut en text, skriven av Brecht, i syfte att låta eleverna fördjupa kännedomen om sin roll (se bilaga 3).

Läraren säger i efterhand att dessa uppgifter inte har varit särskilt givande. Få elever har skickat in sina dikter och bara ett litet antal elever har aktivt använt sig av portalen på Internet. ”Det har inte fungerat... eller ja, för vissa har det ju fungerat. Det är oerhört blandat, men någon har väl fått ut något hoppas jag”.⁷⁶

Läraren menar att det är svårt att hinna med ett bra karaktärsarbete när gruppen är såpass stor. ”Jag jobbar med karaktärsarbetet när de gör sina improvisationer, men det blir mest i helgrupp inför alla. Alla tjugo elever hinns inte med. Men när alla sitter och ser på så lär de sig något... de är duktiga på att lyssna och ta in”.⁷⁷

7.2.5. Att leva ut ett känslomässigt register

Under en lektion i början av mars vill läraren få eleverna att bredda sitt känslomässiga register. Hon har tidigare påpekat för mig att eleverna är alltför rädda för att visa upp sina känslor och skall under denna lektion undervisa eleverna i detta. Lektionen börjar med att eleverna står i en ring. De får välja mellan meningarna ”jag hatar dig” och ”jag älskar dig” och får i tur och ordning uttala dessa meningar genom att pröva att betona orden på olika sätt. Efter en sådan omgång börjar läraren att ge respons på elevernas uttalanden och provocerar dem till att berätta varför de ”älskar” eller ”hatar”. Eleverna lever sig in i rollerna och börjar genast argumentera för varför de älskar eller hatar den som de uttalat orden till. Läraren delar sedan upp eleverna två och två. ”Tänk dig att du hatar eller älskar den andra personen”, säger hon. Eleverna får tänka sig in i känslan och får sedan improvisera scener framför sina klasskamrater, utan att känna till sin motspelares känsla. Eleverna börjar på det viset släppa fram starka känslor. För många elever blir det en stark känslomässig upplevelse. En elev börjar gråta. För att poängtera att övningen inte är verklighet, utan fiktion ber läraren varje par att ge varandra en kram efter att ha spelat scenerna. ”Ni måste komma ihåg att borsta av er känslorna”,⁷⁸ säger hon.

Denna lektion har likheter med Stanislavskijs övningar i att finna ”den äkta känslan”. Stanislavskijs ”system” gick ut på en lång, intensiv träning som skulle leda till en total inlevelse. Han menade att realism på scenen endast blir naturlig då den är motiverad inifrån av skådespelaren.

De flesta scener som eleverna improviserar fram är, liksom Stanislavskijs pjäser, realistiska, i det avseende att de mycket väl skulle kunna vara tagna ur verkligheten. Det kräver en inlevelseförmåga hos eleverna för att bli trovärdiga. Att liksom Stanislavskij ställa krav på att ”alltid skapa ett verkligt liv för den människosjäl, som bor i rollen och ge detta liv på scenen i en konstnärlig form”⁷⁹, är dock inte något som eftersträvas av läraren.

7.2.6. Regiarbetet – förhållandet mellan elev och lärare

Under processens gång går läraren runt till de olika grupperna och hjälper dem med regiarbetet. I regiarbetet är läraren återigen mån om att poängtera riktningar, tempus och inte minst timing. För

kallade Penka-metoden som bestod i att som skådespelare kunna ge svar på karaktärens fem viktigaste frågor. Penka kom senare att bli en av de första lärarna på teaterhögskolan i Stockholm.

76 Intervju med läraren den 4 maj 2010

77 Ibid.

78 Observation av klassen den 10 mars 2010

79 Pettersson & Smids (1995) s.185

henne är det viktigt att betona skillnaden mellan improvisation och teater. ”I improvisation kan det bli fel i tajmning hela tiden.. det är det som är skillnaden, att man vet tajmningen”.⁸⁰ Hon säger att elevgruppen fortfarande har svårt att förstå skillnaden. ”De har inte med sig vare sig papper eller penna till lektionerna, de har inte skickat in några färdigskrivna manus, så varje gång måste de börja på noll igen”.⁸¹ Hon påpekar för eleverna att de bör undvika för många in och utgångar. Flera elevgrupper är mån om att visa alla delar av historien. Men läraren belyser att de inte behöver visa allt. Hon relaterar till filmens värld och betonar att ”Man kan med ljus och musik visa förflyttningar i tid och rum”.

Många elever känner sig osäkra på hur de ska gå vidare. En grupp har fått en till medlem i sin grupp och vet inte hur de ska lägga in henne. ”Vi trodde att vi skulle göra två scener, men nu säger hon (läraren) att vi bara ska göra en scen och den är inte alla med i”. En elev säger att extramedlemmen kan ta hennes roll. Läraren blir upprörd. ”Du låter henne ta din roll och så ska du sätta dig på soffan!” Läraren löser situationen genom att lägga in en extra roll i scenen. På så vis får alla en roll i pjäsen. I en annan grupp har arbetet helt avstannat i väntan på lärarens åsikter. ”Hon (läraren) ville att vi skulle göra en annan variant av scenen, där karaktärerna var betydligt yngre, men vi tyckte inte att det blev bra. Men vi måste ju fråga henne om det är okej att göra vår ursprungliga tanke, för att det ska passa in i föreställningen.” I en tredje grupp har eleverna inte ens påbörjat arbetet. De anklagar varandra för hög frånvaro och säger att de inte har någon inspiration till att skriva ett manus. De har, vad jag förstår, suttit av mer än en timme av lektionen utan att göra någonting. När jag ställer frågan vad de egentligen vill berätta börjar de tala om hatkärlek till spel. Den ene visar sig ha dumpat sin flickvän för att ge mer tid åt datorspel. ”Men hon (läraren) tyckte inte att det var en bra idé”.

Dessa scenarion tyder på en brist i kommunikationen mellan lärare och elever. Läraren anser att ”eleverna inte gör något”, medan eleverna är frustrerade över att de inte vet hur de ska gå till väga. De har en historia de vill berätta, men känner inte att den accepteras av läraren. Läraren vill att eleverna ska bestämma över sin egen föreställning, medan eleverna anser att det är läraren som bestämmer och förlitar sig på henne. Teaterläraren poängterar hela tiden att ”som teaterlärare ska man lita på sina elever”.⁸² Hon anser att eleverna måste gå igenom en fas av frustration för att kunna inse vikten av sitt eget arbete och poängterar att hon inte vill gå in och regissera eleverna för tidigt.

Teaterläraren agerar på detta vis inte som en regissör, i den meningen att hon iscensätter en egen vision. Läraren överlämnar istället, i likhet med Grotowski, den konstnärliga friheten till eleverna. De får stå för initiativen, med syfte att producera ett kreativt och unikt material. Läraren säger att hennes grundinställning är att ”så länge det råder ett klimat i teaterarbetet med koncentration och fokus, utan stormmöten, kan alla vara kreativa”.⁸³

Att låta eleverna arbeta ensamma och göra som de själva vill, kan jämföras med vad Lewin & Leppit kallar för ett ”låt gå”-ledarskap. Bristen på kommunikation leder, liksom Lewin & Leppit skriver, till irritation både mellan lärare och mellan elever.

Orsaken till valet att inte styra eleverna har flera orsaker. Å ena sidan beror lärarens val på ambitionen att låta eleverna själva skapa sin föreställning, att få känna på ett problem och sedan hjälpas åt att lösa det. Å andra sidan beror lärarens val på yttre faktorer, som brist på resurser. Med en klass på tjugo elever, är det svårt för läraren att hinna med alla grupper.

7.2.7. Krisen

Veckorna innan påsklovet ökar frustrationen och spänningarna i gruppen. Orsaken är främst den höga frånvaron från vissa elever i klassen. När några elever saknas kan deras gruppmedlemmar inte

80 Läraren den 31 mars 2010

81 Ibid.

82 Intervju med läraren den 14 april 2010

83 Intervju med läraren den 31 mars 2010

arbeta med scenerna. Två grupper har fått lägga ner för att de inte har fungerat. En av de ambitiösa eleverna vill plötsligt hoppa av programmet och börja en annan klass. En annan elev har sedan tidigare meddelat att hon "inte passar i klassen" och vill byta skola. Hon vill därför inte heller vara med i föreställningen. Eleverna oroar sig även för avsaknaden av en röd tråd. Flera elever säger att de känner sig stressade över detta. Även läraren uttrycker en oro inför föreställningen och elevernas hot om avhopp. Hon bestämmer sig för att göra, vad hon kallar, en radikal omflyttning.

Visst spill får man räkna med, men de som kämpat för att jobba här är underprioriterade. Jag har gått på sämsta länken länge nu, men jag gör det inte längre... om det bara är fem personer som står på scen i slutändan då får det vara så.⁸⁴

Några dagar innan påsklovet samlar läraren klassen för att tala om vilket beslut hon tagit.

"Jag har strukit de som inte är här på lektionerna. De får inte vara med i föreställningen... och ni som alltid är här, ni har för lite att göra. Ni ska ha mer att göra i föreställningen."⁸⁵

Läraren nämner två elever, som hon anser vara närvarande till 100% och frågar om de skulle kunna tänka sig att vara föreställningens röda tråd. Hennes tanke är att de skall gestalta ett gammalt par och att de framimproviserade scenerna är delar ur deras liv som berättas på scenen. Dessa elever får i uppdrag att improvisera fram dialoger som passar in mellan scenerna för att ge föreställningen en helhet. Läraren betonar att om eleverna anser hennes beslut vara orättvist, så är hon beredd att ta det. Hon låter dock varje elev komma till tals om vad de anser om beslutet.

En kvinnlig elev, som tidigare haft en hög frånvaro, men nu har skrivit en egen scen, tar först till orda: "Jag var en skolkare i början av terminen, men nu förstår jag och jag håller med dig till 100 %. Det är otroligt fejt att dra ner alla andra", säger hon. De andra eleverna håller med och säger att "man blir så omotiverad när folk inte kommer. Flera av eleverna blir också lättade över att deras scener genom lärarens förslag får en röd tråd då de ingår i ett sammanhang.

Läraren går sedan igenom grupp för grupp, stryker de scener där grupparbetet inte har fungerat och ger de elever som har en hög ambitionsnivå mer att göra. Därefter bestämmer hon tillsammans med eleverna scenernas ordning och diskuterar hur de olika scenerna kan passa in i åldringarnas liv. Hon ställer frågan till eleverna vilka scener som fattas för att göra historien till en helhet. Hon poängterar att det vore bra att få in en positiv scen, bland de annars så mörka scenerna. "Det är ju bara knark och alkoholism och sådant", säger hon. Några elever blir märkbart stressade över detta. "Ska vi lägga in ännu fler scener, ännu fler grupper?"

Tanken om att lägga ihop alla scener och låta dem höra ihop i en och samma berättelse accepteras av alla elever utom en. Det är en ambitiös kvinnlig elev, som spelar dotter till en alkoholiserad mor. Hennes scen ligger först och tanken är att hennes karaktär tillslut ska visa sig vara den gamla damen som sitter på bänken. I en av scenerna ska samma karaktär börja knarka och i en annan gör hon slut med sin pojkvän. Efter lektionen kommer eleven fram till mig med gråt i ögonen. "Jag vill inte att min karaktär börjar knarka. En tjej börjar inte knarka bara för att hennes mamma dricker alkohol. Hon kan få det bra, trots sin uppväxt. Att samma tjej börjar knarka.. det är inte trovärdigt. Det blir inte tillräckligt seriöst!" Jag har sedan tidigare vetskap om att eleven i fråga själv har en alkoholiserad mor och att den karaktär hon spelar, speglar hennes egen uppväxt. Att karaktären i en senare scen börjar knarka blir således mycket känsligt för denna elev.

Läraren kommenterar elevens reaktion i en intervju. "Eleverna vill berätta en historia. I ettan handlar den historien om vad de själva tänker på... kärlek, sex, livet.. men det berättar mer än vad de själva är medvetna om ibland. Ibland måste man stoppa dem...det kan blir för utlämnande, för privat. Det ska vara personligt men inte privat."⁸⁶ Läraren berättar att eleven i fråga har ett stort kontrollbehov och att det har varit viktigt att svara upp till detta istället för att gå emot eleven.

84 Läraren den 31 mars 2010

85 Ibid.

86 Intervju med läraren den 4 maj 2010

Läraren har därför låtit eleven vara regiassistent under arbetsprocessen. Eleven har fått i uppdrag att skriva ner vad som beslutats under lektionerna. Eleven har kommit med förslag om musik och om ett namn till föreställningen. ”Hon har fått uppgiften att vara helt sysselsatt. Det har även bidragit till att hon fått en bättre ställning bland sina klasskamrater”.⁸⁷

7.2.8. Uppstruktureringen

Veckan efter påsklovet råder en annan stämning på teaterlektionerna. Eleverna kommer till lektionerna, det är tyst och folk ber om ursäkt när de kommer för sent. Läraren har lagt ut ny information på Internet, där hon gjort en turordning för scenerna. Klassen har delats in i olika ansvarsgrupper. Utifrån eget intresse har de fått välja mellan: kostymör, attributör, rekvisitör, biljettbokare och affischmakare.

Nu har vi gått från frustration till kreativitet. För två veckor sedan hade jag två val som lärare – antingen att styra upp allt eller att vänta ut eleverna... Det är en frustrerande tid och man känner precis som du säger, att man bara vill regissera eleverna. Men nu kommer det hur mycket bra som helst från eleverna. Nu känner de att ”det här har vi gjort själva. Första gången man jobbar såhär blir man rädd. Man vill bromsa. Men nu börjar de känna hur strikta ramarna måste vara för grupparbete. Att alla behövs.

Under lektionen introducerar läraren idén om en scen som binder ihop de övriga scenerna och som genom komiska inslag bryter av den annars så mörka föreställningen. Eleverna nappar på idén och stämningen är lättsam. Eleverna får sedan återgå till sina grupper för att arbeta med sina scener. De grupper som inte är fulltaliga arbetar istället med sina ansvarsområden. Läraren är dock nogg med att poängtera att utformningen av scenerna är det viktigaste. ”Nu gäller det att se till att de tar tag i scenarbetet istället för att göra affischer eller något annat. Det är scenarbetet som är viktigast. Det andra kan de göra på annan tid.”

Samma lektion uppstår en konflikt mellan några elever angående ansvarsområden. En elev har gjort ett Facebook-event, det vill säga en inbjudan till vänner och lärare på Internet, i syfte att göra reklam för föreställningen. Eleverna i biljettbokningsgruppen är frustrerade över detta och menar att eleven har tagit ifrån dem deras uppgifter. Läraren tar upp konflikten i helklass och tar part för eleven som skapat Facebook-eventet. Läraren menar att de andra eleverna borde se det som eleven har gjort som extrareklam och att eleven har lättat den andra gruppens arbetsbörda.

Eleverna får avslutningsvis återigen spela upp sina scener. Läraren blir märkbart irriterad när några elever stör sina klasskamrater och skäller ut dem inför sina klasskamrater. En kvinnlig elev, som står på scen blir frustrerad och glömmer bort sina repliker. ”Vet du hur nervös man blir när du blir så upprörd?” säger hon till läraren, som lugnt svarar att: ”Det är bra...det behövs, ni är alldeles för trygga allihop.”

7.2.9. Slutfasen

Klassen har tillsammans med läraren bestämt sig för att ha tre föreställningar. Dagarna innan föreställningarna skall äga rum har eleverna ledigt från andra lektioner och ägnar sig till 100 % åt föreställningen. De två kvinnliga elever, som tidigare funderat på att hoppa av teaterprogrammet och byta skola är åter med i föreställningen. De manliga eleverna som haft svårt att komma igång med sin scen om spelmani, har nu ett manus att lämna in och repeterar tillsammans med läraren. Läraren bryter flera gånger innan hon har sett klart scenen eftersom hon anser att eleverna spelar över. ”Man behöver inte skrika för att vis att man är upprörd”, säger hon. ”Det kan vara minst lika starkt med en viskning”⁸⁸ Läraren suckar också över att det blir för mycket stillasittande scener. Hon bryter genomdraget av scenerna och säger till en av de fyra eleverna som sitter på scenen: ”Vad händer om du reser dig?” För att få mer dynamik i scenen låter hon eleverna utgå ifrån en övning som de har arbetat med tidigare termin. Eleverna får i uppdrag att växla positioner från sittande till

87 Ibid.

88 Observation av klassen den 17 maj 2010

stående. Om två sitter ner måste de andra stå upp och om någon reser sig måste någon annan sätta sig ner. Eleverna måste således vara lyhörda inför varandras positioner i rummet. Läraren bryter även när eleverna vänder ryggen mot publiken, när de inte talar tillräckligt tydligt och när de inte håller blicken tillräckligt högt. Oftast regisserar läraren genom att uttrycka sig i ord, men nu och då går hon även upp på golvet och visar hur eleverna skall eller inte skall göra.

Att scenerna inte riktigt är klara är dock inte det enda problemet som kvarstår. En elev, som bidragit med en egenskriven scen till föreställningen har bestämt sig för att hoppa av. Enligt klasskamraterna beror detta på att läraren inte lyssnade på hennes önskemål om att ha hög musik i scenen. Både lärare och elever nämner dock att det är en elev som har hoppat av flera gånger innan. En annan elev har blivit svårt sjuk och kan inte delta i föreställningen. Detta bidrar till att deras klasskamrater måste hoppa in i scenerna och ta deras roller. ”Om inte annat så lär de sig verkligen att alla behövs”⁸⁹, säger läraren.

Den sista scenen går ut på att eleverna ställer sig i en rad, längst fram på scenen och säger korta meningar som har med hat och kärlek att göra. Idén kommer från läraren men replikerna är valda av eleverna själva. Eleverna går fram var och en, tittar ut mot publiken och säger: ”Jag älskar dig!” ”Jag är olyckligt kär”, ”Jag är ensam” eller ”Kom tillbaka!”

Läraren påpekar bristen på koncentration hos eleverna. Hon relaterar ofta till grundläggande teaterövningar som eleverna gjort tidigare. ”Känn på känslan. Vad är det ni uttrycker?” ”Stå rakt”, ”Behåll blicken” ”Vi har ju tränat på det här hela terminen”. Eleverna avslutar sedan med att åter repetera in- och utgångar och försöker att sätta stickrepliker, både för att klasskamraterna skall veta när de skall komma in och för att ljus teknikern skall kunna sätta ljuset.

7.2.10. Föreställningen

Det är torsdag eftermiddag och teaterlokalen är full till bredden. Eleverna är nervösa och förväntansfulla. En kvinnlig elev går runt och tar upp beställningar för pizza som klassen skall fira med efter föreställningen. Eleverna värmer upp, utan läraren, genom att gå runt i rummet. ”Fyll rummet”, ”Kom ihåg att behålla riktningen”, ”Håll blicken uppe”, säger de till varandra. De stannar sedan upp i en ring och gör röst- och rörelseövningar. Eleverna svänger med armarna och turas om att säga en mening, som de andra härmar. ”Bagare Bengtsson bakar brända bullar”, ”Minne manne manne” ljuder genom salen. ”Tänk på magstödet och kom ihåg andningen”, säger en elev med tillgjord lärarröst. ”Jag är så nervös!”, utbrister en elev och alla svarar ”Jag är så nervös!”⁹⁰

Mitt i uppvärmningen kommer läraren in och berättar att ljus teknikern har missat att de skulle ha föreställning på dagen och stämningen blir åter spänd. Publiken är på väg in när läraren frågar mig om jag kan sköta ljusbordet. Jag har inget val.

Föreställningen går bra. Eleverna spelar med energi och får stående applåder av publiken. Efteråt sitter delar av publiken kvar för att ställa frågor. Teater eleverna får berätta om hur processarbetet har gått till och det märks att de är stolta över sin föreställning. De berättar att det är en improvisationsföreställning, där varje scen har en grundidé, utan exakta repliker.

När all publik har gått ber läraren alla elever berätta vad de tyckte om föreställningen. Många är förkylda och trötta och säger att de aldrig varit så nervösa, men de flesta är överens om att det efter förutsättningarna gick bra.

I samklang med Chaibs undersökning påverkar publiken både processen och själva föreställningen. Eleverna medvetandegörs om hur röst och rörelse påverkar spelet och är måna om att budskapet skall nå ut till publiken. Eleverna skärper sig och spelar med ett annat fokus än under repetitionerna. Det vittnar om den ”magiska känsloladdning”, som åskådarna medför.

89 Observation av klassen den 17 maj 2010

90 Observation av klassen den 20 maj 2010

7.3. Lärarens val av metoder

I det här avsnittet analyserar jag lärarens val och beslut utifrån ett djupare perspektiv. Jag utgår i denna del främst ifrån de intervjuer som jag har gjort med läraren utanför lektionerna. För att förstå lärarens tillvägagångssätt sätts hennes svar i ett kulturellt sammanhang, som visar på vart hon står i den teaterpedagogiska diskursen.

7.3.1. Teaterlärarens målsättning

På frågan om vad som är lärarens målsättning med att sätta upp en föreställning blir läraren ställd. Hon berättar om den tid då hon först kom till skolan och att hon präglades av en annan kultur än de övriga teaterlärarna. ”Här är man väldigt inriktad på att göra en bra föreställning.”⁹¹ Hon berättar att hon besökt teaterklasser på andra skolor och beskriver att hon där inte upplevt samma fokus på föreställningen som ett mål, utan att det är processarbetet som stått i fokus. Läraren säger att hon tycker att det kan vara skönt att se gymnasieelever prestera amatörmässiga föreställningar, så länge publiken kan se att de är eleverna själva som har gjort föreställningen.

Hon är kritisk mot påståendet att en god teaterlärare är den som får sina elever att komma in på teaterhögskolan. En god teaterlärare är enligt henne istället någon som lyssnar på eleverna och tar tillvara på deras olika begåvningar och uttrycksformer.

Målsättningen är inte att göra dem till skådespelare... det är att få dem att växa så mycket som möjligt inom teaterämnet. Teater är ett oerhört bra program för självförtroende, självkänsla och för många yrken sen... Det är inget yrkesförberedande program och min tanke är inte att få in dem på teaterhögskolan.⁹²

Den första konkreta orsaken som läraren nämner till att sätta upp en föreställning är målen i kursplanen. Som jag tidigare nämnt i avsnitt 3.5. står det inte uttryckligen i kursmålen att ett föreställningsarbete bör ingå i Scenisk gestaltning A. Det står att ”eleven skall...kunna arbeta praktiskt med enklare former av gestaltningsarbete” men däremot ingenting om huruvida detta gestaltningsarbete skall visas för publik. Det är först i Scenisk gestaltning B, en kurs som eleverna läser i årskurs två, som det uttryckligen står att eleven skall ”föra gestaltningsarbete inför publik”. När jag nämner detta för läraren, säger hon att hon har påpekat detta för sina kollegor, men uttrycker att teaterlärare har sin egen kultur, som anses stå utanför det vanliga skolsystemet. Hon säger att faktumet att eleverna skall sätta upp en föreställning varje år är såpass inpräntat att ingen längre funderar över vad som står i kursplanen.

Teaterläraren hävdar att det inte bara är lärarnas kultur utan även elevernas förväntningar som bidrar till att eleverna sätter upp föreställningar.

Ja... det är väl dels att följa studieplanen, men också att eleverna ska få känna på hur det känns när det är på riktigt. De får göra något som de tycker är vansinnigt roligt och försöka göra det så proffsigt som möjligt...⁹³

Läraren relaterar till övriga ämnen och menar att föreställningen också blir som ett prov på vad eleverna har lärt sig under terminen. ”Eleverna ska få skörda frukterna av vad de har lärt sig under ett år.”⁹⁴

Läraren poängterar att föreställningen inte är så viktig i sig, men att publikmötet medför många positiva faktorer. Hon anser att eleverna blir mer skärpta och får ett större fokus på arbetet. De får lära sig att ta emot publik och se förstå vikten av koncentration. Detta kan jämföras med Chaibs tidigare forskning om hur ungdomar agerar annorlunda med en föreställning i sikte.

Teaterläraren framhåller även känslan av lagarbete och den härliga stämning som uppstår dagarna innan föreställningen.

91 Intervju med läraren den 4 maj 2010

92 ibid.

93 ibid.

94 ibid.

Det är en kul tid, vi kommer varandra väldigt nära under intensivveckan... Det är som ett lagarbete för att få det att fungera. De lär sig att hjälpa varandra och summera årets kunskaper... det blir så tydligt i en föreställning, det går inte att vara borta för då ramlar det (...) Sjuttio personer blir lidande om någon är borta om man måste ställa in.⁹⁵

Läraren har inte som målsättning att iscensätta sin egen vision. Hon anser istället att hon vill låta eleverna berätta sina egna historier. Hon berättar att scenerna ofta handlar om vad eleverna själva tänker på: om kärlek, sex, familj och drömmar. För läraren är det viktigast att berätta för publiken att ungdomar kan. ”Ungdomar är mycket duktigare än vad vi tror. När de får vara med och skapa och skapa så syns det”.

7.3.2. Improvisationsteater kontra textbaserad teater

Teaterläraren framhåller upprepade gånger de stora fördelarna att arbeta utifrån improvisation kontra att arbeta med färdigskriven text.

Det finns en jättefördel. De (eleverna) lär känna sig själva, de tar varann på allvar(...) Om någon frågar eleverna svarar de nästan alltid att ”nu vet jag hur jag ska göra, vem jag är... jag har gjort någonting”. Det är en stor skillnad mellan att få en text.⁹⁶

Teaterläraren anser att både elever och lärare bör lära sig lita på improvisationens makt. Hon säger ungdomarnas eget skapande leder till en dialog mellan henne och eleverna och att det ofta visar sig att hon har mycket att lära av ungdomarna. Hon hänvisar åter till begreppet ”learning by doing”, myntat av Dewey. ”Den kunskapen de får, den leker de in... tillslut börjar teatern bli begripligt för dem” Läraren poängterar även den demokratiska aspekten. ”De lär sig att se vinsten i att vi är olika... vi behöver olika sorters människor i teater.”⁹⁷ Läraren beskriver att eleverna kommer från mycket olika socialgrupper, men att de, genom att möta varandras tankar i scenarbetet, utvecklar en social kompetens och en förståelse för varandras olikheter. Läraren anser även att en sådan process svarar väl till kursmålen. I inledningen till kursmålen i Scenisk gestaltning A står det att ”kursen skall utveckla skapande och inlevelseförmåga i vid bemärkelse.”⁹⁸ Kursen skall vidare ge en introduktion i olika sceniska uttrycksformer såsom skådespeleri, scenografi, regi, kostym, rekvisita, mask, ljus och ljud. Detta har eleverna fått med sig under kursens tidigare delar. Några av dessa delar har eleverna fått fördjupa sig i under arbetet med den sceniska produktionen. Eleverna har fått välja både musik, kläder och rekvisita. Läraren säger dock att de inte arbetat ingående med scenografin. Hon har låtit eleverna utgå ifrån en enkel scen och hon har dock bett en utomstående lärare att sätta ljuset.

Den största nackdelen med att arbeta utifrån improvisationer är enligt läraren att arbetet tar längre tid. ”Det kan bli surrigt och okoncentrerat (...) men det är ingen nackdel i ettan, det finns för mycket vinster med att arbeta såhär.”⁹⁹

Hon framhåller dock inte, till skillnad från Gate & Hägglund, att det skulle vara enklare att arbeta med improvisationer.

Nej, det är enklare att jobba med text. Det är mer givna regler där. Improvisation är ett ganska rörigt sätt... och energikrävande. I en text finns fasta normer, det står till och med ut och ingångar. I improvisationsteater skapas allt av eleverna själva.(...)Det är svårare att jobba med improvisation för man måste veta var man är på väg... och man måste våga släppa.¹⁰⁰

95 Intervju med läraren den 4 maj 2010

96 ibid.

97 ibid.

98 Kursmålen i Scenisk gestaltning, hämtade från Skolverkets hemsida 2010-05-12

99 Intervju med läraren den 4 maj 2010

100 ibid.

Läraren framhåller att det krävs mycket av läraren för att kunna arbeta utifrån improvisationer. ”Det krävs att man har en etablerad kontakt med klassen... man måste kunna hålla strukturen.. och det krävs en massa energi.”

Å andra sidan har hon valt bort att arbeta med en färdigskriven text, av just den anledningen att det är för komplicerat.

Det är för svårt i ettan. Man måste lära sig improvisera först, att läsa riktningar, tala. Det är så många moment... jag tror att det är viktigt att arbeta med fantasi, den får större spelrum när man improviserar(...) Om man bara får sina meningar behöver man ju inte ha någon fantasi.¹⁰¹

Läraren anser att det som främst påverkat hennes syn på teaterarbetet är de lärare som hon hade när hon när hon läste dramatik på universitetet. Där fick de arbeta mycket med improvisation. Läraren menar dock att hon under sitt liv plockat ihop kunskaper från olika teaterteoretiker och teaterpedagoger, för att slutligen skapa sin egen teaterpedagogik.

101 ibid.

8. Analys och slutdiskussion

I följande avsnitt sammanfattar jag svaren på uppsatsens frågeställningar och diskuterar hur lärarens tankar och idéer står i relation till teaterpedagogiska teorier, tidigare forskning och styrdokument. Avsnittet avslutas med en diskussion om undersökningens metodval och framtida forskning inom teaterpedagogisk verksamhet.

8.1. Hur går läraren tillväga?

Lärarens metod bygger på att eleverna själva får improvisera fram sin föreställning. Läraren agerar endast som handledare för eleverna i föreställningsarbetet. Hon bestämmer föreställningens tema och har uppgiften att lägga ihop scenerna till en fullständig föreställning. I övrigt åläggs den största delen av arbetet till eleverna själva. Eleverna får utgå ifrån sina egna livssituationer och sitt eget språk för att självständigt utforma ett antal scener som knyts ihop till ett sceniskt collage.

8.2. Varför väljer läraren dessa metoder?

De utbildningsmetoder som används i dagens skola är inte slumpmässigt utvalda, utan utgör en del i den existerande strukturen i den rådande diskursen. Undersökningens resultat tyder på att lärarens metoder beror på flera kontextuella faktorer. Läraren präglas både av sin egen tidigare utbildning och den rådande teaterkulturen på skolan. Hennes val av metoder påverkas även av ett givet regelverk (kursplanerna) och ekonomiska resurser samt outtalade förväntningar från både elever, kollegor och andra teaterpedagoger.

Teaterlärarens egen utbildning har präglats av den politiska teatern, med Bertolt Brecht som förgrundsgestalt. I likhet med Brecht har läraren ett stort intresse för teaterns pedagogiska och fostrande egenskaper (se avsnitt 3.2.2.). Till skillnad från Brecht lägger teaterläraren däremot inte fokus på att på att eleverna skall förmedla ett budskap till publiken, utan anser att det viktiga är elevernas egen kunskaps- och personlighetsutveckling. Denna hållning kan snarare jämföras med moderna dramapedagoger, som Olenius, Slade och Heathcote (se avsnitt 3.3.).

Till skillnad från Slade och Heathcote, men i likhet med Olenius anser teaterläraren att publikmötet är en viktig del i processen. Mötet med åskådarna ökar elevernas förståelse, både för teaterarbetets olika delar och för att lära av teaterns demokratiska aspekter, att alla är beroende av varandra. Teaterläraren har även i flera andra hänseenden likheter med Olenius och arbetet med skapande dramatik (se avsnitt 3.3.1). Läraren anser, liksom Olenius, att teaterarbetet har en socialt fostrande funktion, som lär eleverna att lyssna på varandra, att vänta på sina repliker, göra entréer och sortier och visa varandra hänsyn. Läraren är även överens med Olenius om att själva föreställningen inte är verksamhetens mål, utan ett medel för att nå det verkliga målet – att utveckla ungdomars eget skapande, samt egenskaper som lyhördhet och kreativitet.¹⁰²

Dessa mål återkommer nästan ordagrant i dagens kursplan för scenisk gestaltning A: Kursen skall ...”utveckla elevernas lyhördhet, initiativförmåga och förmåga att arbeta i grupp”¹⁰³. Teaterämnet sociala och demokratiska aspekter har många likheter med de övergripande målen i skolans verksamhet. Teater som eget ämne i skolan vann gehör i Sverige först i och med läroplanen för de frivilliga skolformerna (Lpf 94) och utformades i samklang med de övergripande målen för skolans verksamhet. Lpf 94 inleds med ett kapitel om skolans värdegrund. Här nämns bland annat ”alla människors lika värde” som skolan skall ”gestalta och förmedla”. Individerna skall fostras till ”rättkänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande”¹⁰⁴ Jag skulle vilja påstå att Olenius tankar och idéer till stor del fortfarande präglar teaterundervisningen i den svenska skolan. Hon var den första att införa undervisning i teater i den svenska skolan och hennes teaterteorier och metoder präglar

102 Lindvåg (1988) s.77

103 Kursplanen i Scenisk gestaltning A, hämtad från Skolverkets hemsida 2010-05-12

104 Lärarförbundet (2005) Läroplan för de frivilliga skolformerna (Lpf 94) I: *Lärarens handbok*. s.37

både teaterämnet utformning och existens.

Studien visar att lärarens metoder bottenar i reformpedagogiska idéer; att eleverna skall lära sig genom att själva skapa, göra misstag och dra lärdomar av detta. Teaterläraren påpekar återkommande föreställningsarbetets demokratiska aspekter. Hon understryker att alla elever skall ha möjlighet att lära i sin egen takt, utifrån sina egna förutsättningar. Resultaten tyder på att lärarens val av metoder och mål med undervisningen inte bygger på tanken att göra eleverna till skådespelare utan att, med processarbetet i fokus, bidra till att utveckla elevernas självkänsla och självförtroende. Eleverna får själva improvisera fram innehållet och regissera sina scener. Läraren agerar inte som regissör, i den meningen att hon iscensätter en egen vision. Hon överlåter istället, i likhet med Grotowski (se avsnitt 4.5.) den konstnärliga friheten till eleverna. Detta strider på sätt och vis mot Järlebys teorier om att metoden att improvisera fram sin egen föreställning har kommit att ge plats för arbete med färdigskrivna pjäser.¹⁰⁵ Läraren säger visserligen att hon skiljer sig från den teaterkultur som råder på skolan, eftersom de andra teaterlärarna har ett större fokus på produkten/ föreställningen, men hon menar att den kultur som råder på skolan skiljer sig ifrån många andra teaterprogram som hon har besökt, där det råder en större betoning på process än produkt.

8.3. Vilka för- och nackdelar har dessa metoder?

Att improvisera fram föreställningen har enligt teaterläraren de fördelarna att eleverna känner sig delaktiga i hela arbetsprocessen, att handlingen/ temat har med eleverna själva att göra och att eleverna lär sig att ta eget ansvar. Metoden har således fördelar både på ett personligt, demokratiskt och socialt plan. Metoden har nackdelen att det tar längre tid, att det blir rörigt klassrumsklimat och att det kan vara svårt att hitta fogande element i föreställningen.

Att låta eleverna själva skapa sin föreställning kan å ena sidan ses som ett steg bort från den konservativa, textbaserade teatern. Elevgruppen slipper vara vad Keve Hjelm skulle ha kallat "lärarens/ regissörens marionetter" och får istället utrymme att skapa ett kreativt och unikt material. I sann PBL-anda är lärandet självstyrkt och elevcentrerat. Eleverna får själva söka kunskap och läraren agerar endast som handledare i projektet. Metoden följer även Läroplanens (Lpf 94) anvisningar om att "utveckla elevernas förmåga och vilja att ta personligt ansvar" samt att eleverna skall få möjligheter att "utöva inflytande på undervisningen".¹⁰⁶

Å andra sidan kan lärarens metoder ses som ett passivt ledarskap, där eleverna ges alltför mycket frihet. Frågan är hur mycket frihet en lärare bör ge sina elever. Enligt Lewin & Lippit (1938) är det de passivt ledda grupperna som arbetar sämst. Klimatet i dessa grupper kännetecknas ofta av vantrivsel och gräl mellan medlemmarna eftersom de saknar ledning. Enligt Lewin & Lippit hade ett auktoritärt ledarskap förkortat tidsprocessen i föreställningsarbetet.¹⁰⁷ Detta skulle dock kunna ha haft en negativ påverkan både på stämningen i klassen och på gruppens kreativitet. Med tanke på den problematik som finns i klassen skulle detta troligen även ha lett till ett antal avhopp bland de elever som inte orkade med tempot. Å andra sidan var det i detta fall, inte de svaga eleverna, utan de ambitiösa eleverna som hotade om att hoppa av föreställningen.

Huruvida eleverna skall skapa sin egen föreställning eller inte, påverkas således enligt min studie till viss del av gruppens sammansättning, men främst av lärarens ledarskap. Detta påstående styrks av Chaib's undersökningar i avhandlingen *Ungdomsteater och personlig utveckling* där hon beskriver stora skillnader mellan föreställningar regisserade av en auktoritär, resultatnriktad ledare och en mer demokratisk, processinriktad ledare (se avsnitt 4.4.)¹⁰⁸

Vad gäller eleverna är det, förutom den höga frånvaron, bristen på fogande element som är den största frustrationen. De frågar gång på gång hur föreställningens scener skall kunna hänga ihop och

105 Järleby (2001) s.147

106 Lärarförbundet (2005) Läroplan för de frivilliga skolformerna (Lpf 94) I: *Lärarens handbok*. s.38

107 Maltén (2000) s.64

108 Chaib (1996) s. 127

när läraren väl föreslår att scenerna skall knytas ihop genom ”det gamla paret” upplever jag en märkbar skillnad hos eleverna. Detta stämmer väl överens med Chaibs antagande om att ungdomar ofta har ett stort behov av att se en röd tråd.¹⁰⁹ Gate & Hägglund nämner att en framimproviserad kabaré/ teatercollage kan ses som mindre seriös än en klassisk teaterpjäs, vilket styrks, både av Chaibs¹¹⁰ avhandling och min egen undersökning.

Enligt teaterläraren är det på det enklare att jobba med färdigskriven text i det avseendet att det där finns givna regler. Hon menar att improvisation är både mer tids- och energikrävande och att en sådan föreställning saknar fasta normer. Kanske är det så att en elevgrupp med stor problematik behöver just dessa fasta normer.

Å ena sidan kan hennes ”let go”-ledarskap anses bero på ambitionen att låta eleverna själva skapa sin föreställning, att få känna på ett problem och sedan hjälpas åt att lösa det. Å andra sidan beror lärarens val på yttre faktorer, som brist på resurser. Med en klass på tjugo elever, är det svårt för läraren att hinna med alla grupper. Enligt min tolkning är lärarens avsikt inte att förhålla sig passiv i processarbetet, men gruppen är för stor att hantera och hon hinner på så vis inte med att prata och samarbeta med alla elever, vilket kännetecknar det demokratiska ledarskapet.

Vilken metod som bör användas och vilken sorts föreställning som bör sättas upp är således beroende av både gruppens konstellation, lärarens teaterdiskurs, syftet med undervisningen samt vilka resurser som finns att tillgå i skolan.

8.4. Konsekvenser för undervisning och skola

Vilken utformning teaterämnet bör ha i dagens skola och huruvida fokus bör ligga på process eller produkt är vida omdiskuterat. I val av föreställningsmetod förespråkar både Gate & Hägglund (1988) och Hagnell (1976) att eleverna själva får improvisera fram föreställningen, antingen till en pjäs eller till ett collage. Enligt Brådhe (1996) står istället texttolkningen i fokus. Detsamma gäller i de grupper som Chaib baserar sin undersökning på. Denna motsättning tyder på att det finns en åtskillnad både vad gäller författarnas teaterpedagogiska diskurser och elevgruppens ålder. Gate & Hägglund och Hagnell är främst inriktade mot barnteater, Chaib fokuserar på ungdomsteater, medan Brådhe vänder sig till både gymnasieelever och vuxna amatörteatergrupper. Det kan även vara värt att poängtera att Gate & Hägglund och Hagnells böcker är skrivna på 70- och 80-talet, medan Brådhes *Att arbeta med teater* kom ut i slutet av 90-talet.

Teaterläraren i undersökningen hänvisar genomgående till John Dewey och begreppet ”learning by doing”. Deweys nyckelord har anammats av många drama- och teaterpedagoger, inte minst för att hävda vikten av deras arbete. I avhandlingen *Drama -konst eller pedagogik*, beskriver Rasmusson att det finns en fara med att förespråka drama/ teaterarbete som en metod för att uppnå ett antal inlärningsmål hos eleverna, istället för att se teaterämnet som ett mål i sig. Braanas (I Rasmusson) hänvisar till 80-talets debatt om bildämnet och frågan vem som äger ämnet, svenskläraren, med sitt vidgade textbegrepp, som läser bilder som en abstrakt text och för ett samtal om det som bilden associerar eller bildläraren som ser bilden som ett konkret material och en skapande process.¹¹¹ Enligt Braanas bör teater vara ett eget ämne för att utvecklas. Att betona de faktorer som uppnås av teaterämnet istället för att se teaterämnet som ett mål i sig skulle kunna bidra till att teaterämnet åter hänvisas till en del av modersmålsundervisningen.

Frågan är vad som är målet för eleverna på gymnasiet idag: att lära sig att tolka och gestalta en text, att känna hur det är att stå på scen eller att skapa en egen föreställning? Dessa frågor är värda att ta i beaktande vid valet av arbetsmetod vid ett föreställningsarbete. Som teaterlärare bör man ställa sig frågan om vilket syfte som föreligger undervisningen. Är målet med föreställningen att berätta en historia, att utveckla individen, att skapa konst eller att forma eleverna till skådespelare? Och vilken sorts skådespelare åsyftas i sådana fall?; en tolkande skådespelare som arbetar med

109 Chaib (1996) s. 87

110 Chaib (1996) s.90

111 Rasmusson (2000) s.129

svensk, textbaserad, naturalistisk teater med en stark förankring i Stanislavskijs tradition, en kreativ improvisatör à la Johnstone som skapar föreställningen på scenen eller en avantgardistisk teaterkonstnär som blandar teater med dans och akrobatik?

En av orsakerna till osäkerheten gällande syftet med undervisningen ligger troligen i bristen på en regelrätt teaterlärarutbildning inom det svenska utbildningsväsendet. Inom lärarhögskolan finns inriktningar för både musik och bild, men för att bli behörig i teater måste studenten komponera ihop sin egen utbildning. Teaterlärare som arbetar inom den svenska gymnasieskolan har ofta en brokig bakgrund inom olika delar av teatervärlden. De teaterlärare som arbetar på den skola som utgör föremål för min studie, har tidigare arbetat som dansare eller skådespelare för att sedan vidareutbilda sig till teaterpedagoger. De har sina rötter i olika teaterdiskurser vilket leder till olika syn på vad utbildningen i teater på gymnasiet bör innebära.

Enligt Marianne Winter-Jørgenssen och Louise Philips (2000) påverkas vår verklighetsuppfattning och syn på kunskap av historiska och kulturella faktorer.¹¹² Det innebär att den rådande diskursen inom teaterundervisning på gymnasiet ändras över tid. Enligt Järleby¹¹³ har det sedan 1960-talet skett en stor förändring på teaterhögskolorna, från en skola för analys och texttolkning till att skådespelarna blivit mer aktiva i föreställningsarbetet. Detta beror enligt Järleby på internationella strömningar som givit utrymme för mer improvisation. Järleby skriver att skådespelarutbildningarna i Malmö och Luleå har velat accentuera improvisation och kreativitet i ansökningarna mer än tolkning av givna texter. Järleby skriver dock å andra sidan att han ser en medveten strävan tillbaka till texten på teaterhögskolorna i Stockholm och Göteborg. Frågan är i vilken utsträckning detta påverkar gymnasieskolans estetiska program med inriktning teater.

Teaterläraren i undersökningen poängterar improvisationsteaterns stora fördelar, dess demokratiska aspekter och kreativa möjligheter. Men hon använder främst denna metod med elever som läser första året på gymnasiet. I avsnitt 6.1 beskriver läraren en stegvis höjning mot den textbaserade, västerländska föreställningsformen. Hon säger i avsnitt 7.3.2. att textbaserad teater är "...för svårt i ettan. Man måste lära sig improvisera först...". Dessa citat tyder på att teaterläraren trots allt ser den västerländska, textbaserade teatern, som det mest eftersträvarsvärda. På grund av studiens begränsade omfång är det svårt att svara på huruvida detta är hennes egen personliga uppfattning eller en åsikt som påverkats av kursplanerna eller skolans teaterkultur.

Hur framtidens teaterutbildning på gymnasiet kommer att se ut och vilka teatertraditioner som kommer att utgöra grunden för undervisningen är fortfarande en obesvarad fråga. Kanske att globaliseringens effekter kommer att märkas av i nya sceniska uttryckssätt, både i gymnasieskolan och på de svenska teaterscenerna. Enligt mig bör dagens teaterlärare inse att den svenska, textbaserade teatern, med Stanislavskij som förgrundsgestalt, bara är en av alla de teatertraditioner som finns att tillgå. Med tanke på rådande globalisering och olika kulturella strömningar anser jag att blivande teaterlärare bör vara uppmärksamma på detta och undervisa sina elever i olika teatertraditioner.

8.5. Undersökningens metodval och framtida forskning

Vad gäller min egen arbetsprocess som forskare anser jag att deltagande observationer och intervjuer har varit välfungerande metoder för denna typ av undersökning. Jag inser dock problematiken i att deltagande observation kan påverka objektiviteten. Läraren och eleverna var subjekt för mina observationer, men kom under processarbetet att bli mina vänner, vilket kan ha påverkat den objektivitet som Fangen beskriver att en forskare förväntas ha. Min bedömning är dock att jag inte skulle ha fått bättre information genom att använda någon annan metod.

I denna uppsats valde jag att främst utgå ifrån lärarens perspektiv, vilket hade både tidsmässiga och omfattningsmässiga skäl. Om jag hade haft möjlighet att fördjupa mig ytterligare i ämnet hade

112 Winter Jørgenssen & Philips (2000) s.11-12

113 Järleby (2001) s. 336

jag valt att göra en liknande undersökning, utifrån elevernas perspektiv för att ställa deras svar i relation till lärarens åsikter. Jag skulle även vilja utöka datainsamlingen genom att besöka fler klasser och således kunna jämföra lärares olika metoder, vilka teaterpedagogiska diskurser som präglar deras verksamhet och hur detta påverkar både elevernas teaterkunskaper och personliga utveckling.

9. Referenser

Observationer i teaterklassen och ett flertal intervjuer med deras teaterlärare vårterminen 2010. Dokumentation av observationer och intervjuer finns hos författaren.

9.1. Litteratur

Boija, Erika (2009) *Att vara eller inte vara språkligt kompetent: en kvalitativ studie om sambandet mellan språkinlärning och teaterämnet på gymnasiet*. Göteborg: Göteborgs universitet

Boija, Erika (2009) *Pedagogiska volter i Rwanda: Clownen utan gränsers pedagogiska arbete med "Gisenyi Acrobats"*. Göteborg: Göteborgs universitet.

Brådhe, Rex, Lindroth, Thomas & Nedgård Ann-Christin (1996) *Att arbeta med teater*. Stockholm: Brevskolan.

Bäck, Gunnar (1992) *Ord och kött: till teaterns fenomenologi med Larssons och Kyrklunds Medea*, Göteborg: Daidalos.

Chaib, Christina (1996) *Ungdomsteater och personlig utveckling. En pedagogisk analys av ungdomars teaterskapande*. Pedagogiska institutionen. Lunds universitet, Göteborg: Kompendiet.

Erberth, Bodil & Rasmusson, Viveka (1991) *Undervisa i pedagogiskt drama*, Lund: Studentlitteratur.

Esaiasson, Peter m.fl. (2009) *Metodpraktikan*, Vällingby: Norstedts Juridik AB.

Fangen, Katrine (2005) *Deltagande observation*, Malmö: Liber ekonomi

Gate, Helene & Hägglund, Kent (1988) *Spela teater: från idé till förställning!* Stockholm: Bonniers juniorförlag.

Grotowski, Jerzy (1968) *Towards a poor theatre*, Preface by Peter Brook, Holstebro

Hagnell, Viveca (1976) *Skapande dramatik på fältet*, Lund: Studentlitteratur.

Hjelm, Keve (2004) *Dionysos och Apollon: tankar om teater*, Stockholm: Carlsson i samarbete med teaterhögskolan i Stockholm.

Johnstone, Keith (2007) *Impro – improvisation and the theatre*, Bodmin, Cornwall: Methuen drama.

Järleby, Anders (2001) *Från lärling till skådespelarstudent*, Stockholms universitet, Edsbruk: Akademitryck AB.

Kullberg, Birgitta (2004) *Etnografi i klassrummet*, Lund: Studentlitteratur

Lewin, Kurt & Lippit, Ronald (1938) *An experimental Approach to the Study of Autocracy and Democracy*. Sociometry, 1938, no1.

Lindvåg, Anita (1988) *Elsa Olenius och vår teater*, Falköping: Rabén och Sjögren.

Läraryrket (2005) Lpf 94 I: *Lärarens handbok*, Stockholm: Läraryrket.

Maltén, Arne (2000) *Det pedagogiska ledarskapet*, Lund: Studentlitteratur.

Pettersson, Carl-Gustav & Smids Theres (1995) *Teaterhistoria*, Stockholm: Natur och kultur

Rasmusson, Viveka (2000) *Drama- konst eller pedagogik?: kampen om ämnet speglad i den nordiska tidskriften Drama 1964 -1999*. Lund.

Rosenberg, Tina (1993) *En regissörs estetik: Ludvig Josephson och den tidiga teaterregin*, Stockholm: Stift. för utgivning av teatervetenskapliga studier.

Stanislavskij, Konstantin (1977) Arbetet med rollen (Gogol's Revisorn). I *Teaterarbete. Texter för teori och praxis*, utgivna av Kurt Apelin, Stockholm.

Winter-Jørgensen, Marianne & Louise Philips (2000) *Diskursanalys som teori och metod*, Lund: Studentlitteratur.

9.2. Övriga källor:

ATRs hemsida: www.atr.nu 2010-05-12

Carle, Jan & Svensson, Lennart G. *Att genomföra examensarbete kommentarmaterial till kursen LAU370 inom lärarprogrammet*. Hämtad från Göteborgs Universitets hemsida: <http://www.sociology.gu.se/utbildning/lararprogrammet/lau370/> 2010-05-12

Linköping Universitets hemsida: <http://www.hu.liu.se/medbi/pbl> 2010-04-02

Teaterhögskolan i Göteborgs hemsida: http://www.hsm.gu.se/Antagning/antagning_skadespelare 2010-03-15

Teaterhögskolan i Stockholms hemsida: <http://www.teaterhogskolan.se/web/Intradesprov.aspx> 2010-03-15

Skolverkets hemsida: *Kursplan för TEA1204*
<http://www.skolverket.se/sb/d/726/a/13845/func/kursplan/id/3638/titleId/TEA1204%20-%20Scenisk%20gestaltning%20A> 2010-05-12

The living theatres hemsida: <http://www.livingtheatre.org/history.html> 2010-05-12

Vetenskapsrådets hemsida: *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. <http://www.vr.se/etik/publikationerochriktlinjer.4.45a6e939122880e7d8e80001820.html> 2010-05-12

Bilagor

Bilaga 1: Mål för kursen scenisk gestaltning A

Kursen skall utveckla skapande och inlevelseförmåga i vid bemärkelse. Kursen skall ge en introduktion i de uttrycksformer som ingår i den sceniska gestaltningen: skådespeleri, dramatik, scenografi, regi, kostym, rekvisita, mask, ljus och ljud. Mål för kursen är även att ge kunskap om teaterns roll i samhället och om olika begrepp inom teatern. Kursen skall även ge möjlighet till analys av texter, föreställningar och egna gestaltungsarbeten. Dessutom skall kursen utveckla elevernas lyhörddhet, initiativförmåga och förmåga att arbeta i grupp.

Mål som eleverna skall ha uppnått efter avslutad kurs

Eleven skall

ha kännedom om och kunna använda teaterns olika uttrycksformer

ha kunskap om teaterns samhällsfunktion

ha kännedom om teaterns uttrycksformer som medel för kommunikation

kunna arbeta med textanalys och tolkning av olika dramatiska texter

kunna göra en föreställningsanalys

ha kännedom om teater som ett kollektivt arbete

kunna arbeta praktiskt med enklare former av gestaltungsarbete.

Betygskriterier

Kriterier för betyget Godkänt

Eleven beskriver teaterkonstens begrepp och samhällsfunktion.

Eleven deltar i sceniska gestaltungsuppgifter.

Eleven använder teaterns olika uttrycksformer i arbetet med den sceniska gestaltningen.

Eleven tolkar både dramaturgiska texter och scenisk gestaltning.

Kriterier för betyget Vål godkänt

Eleven redogör för kommunikation med teaterns uttrycksformer och tillämpar denna kunskap i det praktiska gestaltungsarbetet.

Eleven analyserar och diskuterar texter och deras gestaltungsningar.

Kriterier för betyget Mycket väl godkänt

Eleven sammanför sceniska uttryck på nya sätt och använder dessa i scenisk kommunikation.

Eleven utvecklar ett personligt uttrycksätt genom samverkan mellan övning, skapande och analys samt tar initiativ som för det egna och det gemensamma gestaltungsarbetet framåt.

Bilaga 2: Elevdikt

En själ Ung,
rädd och osäker
fast i en knipa
De vill bemötas, men det skär sig.
Den som gav hennes liv
gör nu gåvan till en plåga
skiljmässa, beroende och svek.
det enda som finns kvar
Mörker, tystnad och stillhet ger ro
Ron fylls med musik,
bättre att fly än att tänka.
Kärlek hon inte är villig att skänka.¹¹⁴

Bilaga 3: Karaktärsarbete

Kryp in i din rollfigur och gör det bekvämt för dig.

Försök känna hans hud och hur du reagerar inför olika temperaturer.

Undersök matsmältningen och se hur mycket hjärtat tål.

Du måste också anstränga karaktären och ge noga akt på dennes hjärta.

Trumpeta med karaktärens röst och glöm inte viskningarna.

Ät med honom och applådera hans små funderingar.

Se med karaktärens ögon.

Om karaktären ska dricka öl i en pjäs måste du även veta hur han bär sig åt när han äter ägg och läser tidningen, hur han ligger med sin fru och hur han dör.

Du måste vara lika välvillig mot honom som han själv är och dina åsikter om hans åsikter betyder bara något i andra hand.

Åtminstone hör de inte hemma i karaktären.

Bertold Brecht.

Bilaga 4: Anhållan om tillstånd från målsman

Anhållan om tillstånd för att ert barn kan delta i en undersökning inom ramen för ett examensarbete vid lärarutbildningen på Göteborgs universitet.

Jag heter Erika Boija och läser till lärare i teater och svenska vid Göteborgs universitet. Jag skall nu skriva den avslutande uppgiften inom lärarutbildningen, som är mitt examensarbete och som ger mig lärarbehörighet. Arbetet motsvarar 10 veckors heltidsstudier och skall vara klart den 24 maj. Examensarbetets syfte är att undersöka processen i en föreställning i en gymnasieklass på det estetiska programmet, inriktning teater. De viktigaste frågorna som jag behöver ta reda på är vad eleverna anser om processen och vilka för- och nackdelar det finns att arbeta med den valda metoden. För att kunna besvara dessa frågor behöver jag samla material genom intervjuer och observationer med eleverna i klass TA1.

På er skola kommer studien att pågå fram till v.20, då eleverna visar föreställningen för publik. Jag vill med detta brev be er som vårdnadshavare om tillåtelse att ert barn deltar i de observationer och intervjuer som ingår i examensarbetet. Alla elever kommer att garanteras anonymitet. I enlighet med de etiska regler som gäller är deltagandet helt frivilligt. Ert barn har rättigheten att intill den dag arbetet är publicerat, när som helst välja att avbryta deltagandet. Materialet behandlas strikt konfidentiellt och kommer inte att finnas tillgängligt för annan forskning eller bearbetning.

Vad jag behöver från er är att ni som elevens vårdnadshavare skriver under detta brev och så snart som möjligt skickar det med eleven tillbaka till skolan så att ansvarig lärare kan samla in svaret. Sätt således ett kryss i rutan som gäller för er del.

Som vårdnadshavare ger jag tillstånd att mitt barn deltar i studien.

Som vårdnadshavare ger jag inte tillstånd att mitt barn deltar i studien.

Datum

.....
Vårdnadshavarens underskrift

.....
Elevens namn

Har ni ytterligare frågor ber jag er kontakta mig på telefonnummer 0730-310473

Med vänliga hälsningar Erika Boija

Handledare för undersökningen är Jan Eriksson

Kursansvarig lärare är Jan Carle, docent, Göteborgs universitet, Sociologiska institutionen.

Telefonnummer: 031-786 4792

Bilaga 5: Intervjufrågor till läraren

Bakgrund:

Berätta lite kort om din egen teaterbakgrund.

Vem tror du att du inspirerats mest av – teaterteoretiker, skolans kultur, egna lärare?

Hur länge har du arbetat på skolan?

Hur länge har teaterundervisning funnits på skolan? Hur har den sett ut?

Hur skulle du beskriva den teaterundervisningskultur som finns på skolan?

Skiljer den sig från andra skolor i Sverige?

Sällar du dig till denna kultur? Om inte, på vilket sätt skiljer du dig ifrån denna?

Berätta lite om tidigare uppsättningar. Vilken metod har fungerat bäst/ sämst?

Hur många elever går i klassen?

Finns det något som är typiskt för just denna elevgrupp?

Hur länge har du arbetat med gruppen?

Vad är en riktigt bra teaterlärare enligt dig?

Föreställningen:

Vem hade idén till en framimproviserad föreställning, du eller eleverna?

Bad du dem att söka texter eller var tanken endast att utgå ifrån improvisationer?

Berätta om processen: Hur startade du igång det hela?

Hur bestämdes temat?

Vad lägger du mest fokus på att träna inför ett föreställningsarbete?

Hur går karaktärsarbetet till?

Vad är ditt mål med att sätta upp en föreställning?

Vad vill du att eleverna ska lära sig?

Vad vill du berätta?

Hur tycker du att processen har gått?

Har du påverkats av PBL i föreställningsprocessen?

Vad är den största fördelen att jobba på ett sådant sätt?

Vilken är den största nackdelen att jobba på ett sådant sätt?

Hur tycker du att processen svarar till kursmålens krav?

Varför använder du dig inte av färdigskrivna pjäser?

Är det enklare att sysselsätta elevgruppen när de själva får improvisera fram sina scener?