

Ja och...

En observationsstudie om hur elever samarbetar i improvisationsteater i svensk gymnasieskola



Martin Gustafsson
Ämneslärarprogrammet med
inriktning mot arbete i
gymnasieskolan, Teater

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LGTA2A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT 2019
Handledare: Martin Göthberg
Examinator: Monica Lindgren
Kod: V19-6100-001-LGTA2A

Nyckelord: Improvisationsteater, samarbete, dramatisk ram, teater, den proximala utvecklingszonen, kulturella redskap, lärare, gymnasiet

Abstract

Syftet med föreliggande studie är att undersöka på vilket sätt gymnasieelever samarbetar genom improvisationer i ämnet teater. Studien tar sin utgångspunkt i forskningsfrågorna: Hur drivs den sociala interaktionen framåt av elever under lärarstrukturerade improvisationer i ämnet teater, samt hur kommunicerar eleverna genom verbala medel samt med kroppen och rösten under sådana improvisationer? Den teoretiska utgångspunkten för studien är sociokulturell teori. Studiens empiri är inhämtad från både Sverige och utomlands och behandlar både improvisationsteater som verktyg och som konstform där skådespelare uppträder inför publik.

Studien visar att det finns ett flertal sätt som den sociala interaktionen drivs framåt och att det både sker genom samspel mellan eleverna men att det också behövs guidning och instruktioner från lärare för att stödja arbetet. För att eleverna ska lyckas driva den sociala interaktionen framåt i gestaltungsarbetet är det viktigt att de accepterar och bygger vidare på varandras förslag genom att bland annat följa strukturen "*Ja och*". Genom starka förslag som innehåller specifika detaljer i både det verbala, kroppen och rösten underlättas den sociala kommunikationen vilket i sin tur leder till att interaktionen drivs framåt. Studien synliggör också ett behov av forskning som berör improvisationer i teaterundervisning då det i nuläget inte existerar någon.

Förord

Tack

Alla deltagare och läraren för att ni tog er tid och deltog och bjöd på er själva. Det har varit ett sant nöje att få observera era improviserade scener. Det har skänkt många skratt under de slitiga timmarna som jag har skrivit detta arbete. Hoppas ni känner att jag har gjort er rättvisa i uppsatsen.

Martin Göthberg för all stöttning när det kändes som att det inte skulle komma in i tid. Utan din positiva anda hade jag inte rott detta i hamn.

Sandra D. Johansson för alla tips, hjälpen med att redigera alla foton och tålamodet med korrekturläsningen.

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
1.1	Bakgrund	2
1.1.1	Utgångspunkt.....	2
1.1.2	Teater, drama och improvisationsteater.....	2
1.2	En bejakande interaktion	3
1.3	Syfte och problemformulering	4
2	Tidigare Forskning.....	5
2.1	Ja och.....	5
2.2	Tillit och sociala strukturer.....	9
2.3	Regler och kunskap	9
2.4	Process och produkt	10
2.5	Sammanfattning.....	11
3	Teoretisk utgångspunkt	12
3.1	Sociokulturella grundbegrepp.....	12
3.2	Inlevelse.....	14
3.3	Regler och Strukturer	15
3.4	Dramatisk ram	16
3.5	Sammanfattning.....	17
4	Metod.....	18
4.1	Metodval.....	18
4.2	Genomförande och urval.....	18
4.3	Analysprocess	20
4.4	Etiska överväganden	21
5	Resultat.....	22
5.1.1	Dramatic frame	31
5.2	Tillit till sin gestaltning	38
5.3	Starka och svaga förslag.....	45
5.4	Presentness	57
5.5	Sammanfattning.....	62
6	Diskussion.....	63
6.1	Resultatdiskussion.....	63

6.2 Metoddiskussion	65
6.3 Vidare forskning	67
Referenslista	68
Bilaga 1	71

1 Inledning

I ämnet teater på svenska gymnasieskolor förekommer ett flertal kurser där fokus ligger på att elever samarbetar med varandra. Det förekommer bland annat improvisationsövningar med syfte att lära eleverna arbeta mot ett gemensamt mål. I kursplanen för *Sceniskt Karaktärarbete* (Skolverket, 2011) går det exempelvis att läsa att sceniska berättelser kan bygga på text eller improvisation. Improvisationer lärs ut inom fler teaterkurser. Under rubriken *Ämnets syfte* går det att läsa att teaterämnet skall behandla:

1. Färdigheter i att använda kroppen och rösten som sceniska uttrycksmedel
3. Kunskaper om den sceniska berättelsens uppbyggnad
7. Förmåga att samarbeta i grupper (Skolverket, 2011, Ämnets syfte, s, 11).

Samtliga punkter har behandlats vid undervisning i improvisationsteater under min verksamhetsförlagda del av teaterlärarutbildningen vid Högskolan för Scen och Musik, Göteborg. Jag har erfarit att elever fått prova ett antal olika improvisationer, ofta som ett verktyg för att kunna genomföra annan manusbunden teater. Jag menar att improvisationsteater också kan framföras i sin egen rätt, det vill säga utan att fungera som verktyg för annat (manusbundet) teaterarbete (Halpern, 1994). Eftersom också Skolverkets (2011) styrdokument för ämnet teater ger möjlighet att arbeta med annat än manusbunden teater som spelas inför publik är det relevant att undersöka hur elever, genom social interaktion, skapar sådant samarbete som krävs för att driva en improvisation i ämnet teater framåt.

Då jag själv har varit verksam inom teatervärlden, framförallt inom improvisationsteater sedan 2008 har jag egen erfarenhet av området. Inom teatervärlden förekommer det ofta en uppdelning mellan mer och mindre "riktig" teater inom teaterbranschen. När jag förklarar att jag både uppträder och arbetar som kursledare inom improvisationsteater har jag ofta fått kommentaren "jaha så du sysslar med teatersport?", vilket tyder på en okunskap om vad improvisationsteater faktiskt är. Det krävs bland annat en licens världen över för att över huvud taget få spela *Teatersport* [1] (International Theatresports Institute, 2019). Enligt min erfarenhet finns det många former av improvisationsteater, både i form av "*games*", teaterscener med olika strukturer och *långform* vilket ofta är en längre improviserad pjäs.

[1] Teatersport är en teaterform där aktörer tävlar mot varandra i olika scener utifrån olika förutsättningar.

1.1 Bakgrund

I detta avsnitt presenteras hur regissörer, pedagoger och forskare ser på konstformen improvisationsteater och hur den definieras i relation till andra konstformer.

1.1.1 Utgångspunkt

I litteraturstudien *Förmågan att samarbeta – en litteraturstudie som behandlar samarbete i teaterundervisning* (Gustafsson, 2017) framkom det att improvisationsteater kan gynna samarbete i teaterundervisning. Sawyer (2008) menar att det finns gemensamma regler inom improvisationsteater som till exempel ”Ja och...”. ”Ja och...” går ut på att följa en struktur inom improvisationsteater som handlar om att acceptera och bygga vidare på sin medspelares förslag. Det kan gynna samarbetet på scenen där aktören tränar sin förmåga att bli mer uppmärksam och fokuserad på sin samarbetspartner. Improvisationsteater övar upp förmågor som både Johnstone (1975) och Spolin (1972) förespråkar som att acceptera och bejaka, lyssna, gemensam kunskap och ett gemensamt ansvarstagande på scenen.

1.1.2 Teater, drama och improvisationsteater

I Sverige finns en uppdelning mellan begreppen teater och drama. Den amerikanska regissören Halpern (1994) väljer att även skilja improvisationsteater, eller som hen kallar det *improv comedy*, från de övriga inriktningarna. Eftersom uppsatsen kan beröra litteratur som berör samtliga inriktningar är det viktigt att utreda rådande definitioner.

Järleby (2005) ger en definition av teater och drama. Hen anser att teater är ett begrepp som ger associationer till någon form av uppträdande inför publik vilket till exempelvis kan vara amatörteater och professionell teater, fysisk teater och tyst teater. Järleby anser att den sociala interaktionen inom teater som konstform är central, dels skådespelarna emellan, dels rollerna emellan samt berättelse-publik. En kärna inom teaterformer är också den gemensamma leken med sina givna regler, antingen i form av en rituell handling eller i tolkning och gestaltning av olika typer av text menar Järleby. Enligt författaren kan teater vara ett verktyg i en undervisningsprocess men det går då oftast istället under begreppet drama vilket används i syfte att nå en viss insikt i mänskliga beteenden och mänskliga relationer. Drama och teater har gemensamt att de behandlar mänsklig kommunikation av något slag, dels inom gruppen, mellan deltagarna, mellan rollerna, samt mellan berättelsen och publiken. Enligt Järleby är uppdelningen mellan teater och drama är flytande. Även dramaövningar kan inkludera uppspel inför en grupp eller en publik. Verksamhet med teaterinriktning kan även använda sig av dramaövningar i arbetsprocessen fram emot färdigställandet av en teaterföreställning (Järleby, 2005).

Till skillnad från Järleby (2005) vill Halpern (1994) vara tydlig med att *improv comedy* är en egen konstform. Halpern är regissör för *i.O. Theater i Chicago* och *i.O. West i Los Angeles* och skildrar hur improv används för att till exempel beskriva improviserade avsnitt inom stå-upp föreställningar eller som ett verktyg för att producera manus till sketcher. Enligt Halpern är improv mer än ett

verktyg eller något som emellanåt uppstår i olika manusbundna föreställningar. Improv comedy är en egen konstform där en skådespelare genomför ett uppträdande utan planering och förberedelse med syfte att underhålla publiken.

Improvisation is not some poor relation to "legitimate" theater, such as ballet or opera. It is an art form that stands on its own, with its own discipline and aesthetics. The roots of improv can be seen in the venerable and influential 16th-century theatrical form known as commedia dell'arte (Halpern, 1994, s. 14).

Halpern (1994) menar att improv comedy är en egen disciplin och bör inte blandas ihop med andra konstformer som till exempel manusbunden teater.

1.2 En bejakande interaktion

Johnstone (1999), en brittisk teaterpedagog inom improvisationsteater, anser att improvisationer bör ske tillsammans lustfyllda och tillåtande medspelare. Författaren åsyftar att det är varje skådespelares ansvar att se till att deras medspelare känner sig trygga på scenen. Om skådespelaren inte lyssnar eller på något sätt kör över sina medspelare, kommer det även hämma den individuella utvecklingen eftersom medspelare kommer börja undvika samarbeten med personen. Enligt författaren är målet med en improvisation att få sin partner att framstå som ett geni, alltså att bejaka och upphöja de idéer och förslag som hen kommer med (Johnstone 1999).

Johnstone (2007) beskriver improvisationen mellan skådespelarna på scenen som att de leker en gemensam lek där aktörerna bygger upp en fantasivärld tillsammans. För att förstå vad för fantasivärld skådespelarna agerar inom är en acceptans och en förståelse för den gemensamma leken grunden för en god improvisation. Erfarna skådespelare inom improvisationsteater har lärt sig att göra detta så snabbt och smidigt att de nästan uppfattas som telepater: "Good improvisers seems telepathic; everything looks prearranged. This is because they accept all offers made which is something no 'normal' person would do" (Johnstone, 2007, s. 99). Johnstone anser att det är ovanligt att människor i vardagen accepterar varandras förslag. Från tidig ålder är människan i dagens samhälle inlärd att det viktigaste är ett stort intellekt och att på egen hand sitta inne med "rätta" svar. Människan lärs in i en samhällsstruktur där test och mätningar tillhör vardagen inom utbildningssystemet och det ses som ett misslyckande att ha fel. Det är ett tankesätt som kan vara förödande för samspelet i improvisationsteater eftersom det leder till att aktören inte litar på sina egna och sin medspelares förslag i rädsla om att ha fel. Johnstone menar att om skådespelaren blir upptagen av att bedöma den sociala interaktionen förlorar aktören uppmärksamheten gentemot sin medspelare och kan på så sätt inte vara uppmärksam nog för att acceptera förslagen som erbjuds. Aktören går miste om givna erbjudanden. Johnstone anser att medspelaren alltid ger förslag i den gemensamma improvisationen, både verbala och fysiska, både medvetna och omedvetna. Vid ett gott samarbete i improvisationsteater uppfattar och använder deltagarna alla dessa uppslag. Författaren uttrycker det som "Also they may accept offers which weren't really intended. I tell my actors never to think up an offer, but instead assume that one has already been made" (Johnstone, 2007, s. 99).

1.3 Syfte och problemformulering

Inom ämnet teater på gymnasiet förväntas eleverna samarbeta i olika gruppkonstellationer. Det är därför viktigt att studera hur den sociala interaktionen drivs framåt för att elever ska kunna lösa uppgifter gemensamt under lärarledda teaterlektioner. Syftet är således att undersöka på vilket sätt elever samarbetar genom improvisationer i teaterämnet. För att svara mot studiens syfte har följande frågeställningar formulerats:

- Hur kommunicerar eleverna genom verbala medel samt med kroppen och rösten under lärarstrukturerade improvisationer i teaterämnet?
- Hur drivs den sociala interaktionen framåt av elever under lärarstrukturerade improvisationer i teaterämnet?

2 Tidigare Forskning

I följande kapitel presenteras tidigare forskning som är relevant i förhållande till mitt forskningssyfte. Litteraturen är hämtad dels från Gustafsson (2017), dels från en kompletterande litteratursökning med årsintervallet 2017–2019 som gjordes för att undersöka om det tillkommit något nytt inom fältet improvisationsteater. Inget nytt uppkom i sökningen som enligt mitt omdöme hade relevans för skolämnet teater. Däremot genomfördes ett snöbollsurval baserat på tidigare källor, vilket ledde till att även Sawyer (2003) och Davis, B. Ferholt, H. Grainger Clemson, S. Jansson, & A. Marjanovic-Shane (2015) inkluderades. Eftersom det inte skrivits något nytt om improvisationsteater i teaterundervisning i svensk gymnasieskola är studier från andra länder inkluderade. I dessa artiklar och avhandlingar förekommer också studier inom andra fält än gymnasieskolan såsom skådespeleri, musik, språkundervisning och matematik. Studier som har behandlat skådespeleri har behandlat improvisationsteater inför publik eller som ett verktyg för att hitta sätt att samarbeta. Även inom de andra nämnda fälten har improvisationsteater använts för att hitta sätt att samarbeta.

Den tidigare forskningen presenteras under fyra rubriker. Den första, *Ja och*, tar upp hur interaktioner kan drivas framåt genom att deltagare bejakar varandras agerande genom att bland annat följa strukturen ”*Ja och...*”. Den andra, *Tillit och sociala strukturer* beskriver hur tillit inom samarbete med klasskamrater och i den egna gestaltningen kan påverka själva utförandet inom improvisationsteater. Under tredje rubriken *Regler och kunskap* presenteras forskning om vikten av att ha kunskap och kunna förhålla sig till olika normativa regler inom improvisationsteater. Den fjärde rubriken *Process och produkt* beskriver improvisationsteaterns processinriktade natur och hur den skiljer sig från produktinriktade synsätt.

2.1 Ja och

Sawyer (2008) genomförde en etnografisk studie om hur musikers föreställningar kan förbättras genom att inspireras av improvisationsteater. Musikerna utgick ifrån en gemensam regel precis som i improvisationsteater som innebär att acceptera och bygga vidare på varandras idéer och förslag. Skådespelare inom improvisationsteater tränar denna regel genom att följa strukturen ”*Ja och...*”. Sawyer beskriver det som att skådespelaren måste acceptera den dramatiska verkligheten som föregående aktör erbjudit i sin replik. Om aktören istället inte tar in förslaget från föregående deltagare räknas detta som ett förnekande. Skådespelaren har förnekat den dramatiska världen som den andre personen erbjöd vilket bryter mot strukturen ”*Ja och...*”. Genom att använda ”*Ja och*” uppmuntras deltagarna att samspela där de accepterar och bygger vidare på varandras förslag (Sawyer, 2008).

DeMichele och Ozark (2015) fann i en kvantitativ studie att det individuella skrivandet förbättrades hos eleverna genom att delta i samarbetsövningar i improvisationsteater. Övningarna gick ut på att acceptera och vidareutveckla varandras förslag där de, likt deltagarna i Sawyers studie (2008) praktiserade improvisationsregeln ”*Ja och...*”. DeMichele och Ozark ansåg att regeln

lärde eleverna att sluta kritisera sina egna och andras tankar. Genom regeln "Ja och..." kunde eleverna lära sig samarbeta (DeMichele & Ozark, 2015).

Liksom DeMichele och Ozark (2015) fann Martin och Towers (2014) att det är viktigt för samarbetet i grupp att bygga vidare på varandras förslag. Martin och Towers genomförde en kvalitativ studie på elever inom skolämnet matematik i västra Kanada från förskolan upp till klass 6 i grundskolan. Eleverna fick samarbeta med samma förutsättningar som grupper i improvisationsteater och jazzband för att reda ut om deras förmåga att lösa matematiska problem förbättrades. Martin och Towers (2014) refererar till Martin och Towers (2009) som kartlagt beteenden i väl fungerande samarbeten i grupp, vilket bland annat består av ett sammanflätande av individuella bidrag till en gemensam tanke. Genom att en person i gruppen har ett påbörjat förslag kan de andra personerna i gruppen sedan hjälps åt med att komplettera och vidareutveckla förslaget. Martin och Towers (2014) menar att dialogen vid ett sådant väl fungerande samtal kan ge en känsla av en enda pågående monolog eller en enda föreställning trots att flera röster hjälps åt. Martin och Towers beskriver vidare ett exempel där en grupp elever försökte få fram arean i ett parallelogram. En elev tog initiativ genom att börja mäta en av sidorna på detta parallelogram. Genom att artikulera att hen påbörjade ett förslag om hur de skulle kunna lösa den matematiska uppgiften till sina kamrater kunde de vidareutveckla idén genom att föreslå en multiplicering med de andra sidorna. Eleverna började samarbeta där de sammanflätade sina förslag och fick det att te sig som en enda gemensam tanke (Martin & Towers, 2014).

Sawyer och DeZutter (2009) beskriver sammanflätandet till en tanke som att acceptera, modifiera och utveckla sin medspelares förslag. Forskarna genomförde en observationsstudie på en teaterklass där repetitionerna så småningom resulterade i föreställningen, "Squids Will Be Squids" baserad på sagan med samma namn. Varje scen skapades genom improvisatoriska samspel under många repetitioner. Sawyer och DeZutter kunde konstatera att improvisatoriskt berättande förutsätter ett givande och tagande som skapas av hela gruppen. En elev föreslår en utveckling av berättelsen som resten av ensemblen svarar på genom att acceptera, modifiera och utveckla (Sawyer & DeZutter, 2009).

Sawyer (2015) redovisar i sin undersökning av en improviserad föreställning i Chicago med två skådespelare hur ett dramatiskt narrativ stegvis uppkommer i dialogen mellan aktörerna. Skådespelarna bygger stegvis en gemensam berättelse genom att svara på varandras bidrag. Sawyer beskriver detta som *collaborative emergence*. Varje replik har många möjligheter. Det vill säga varje replik kan ändra informationen om den fantasivärld som skådespelarna har byggt upp tillsammans samt vilken riktning historien kan ta. Eftersom berättelsen hela tiden kan ändras blir det, enligt Sawyer, svårt för skådespelarna att kunna planera sina aktioner, utan de måste hela tiden anpassa sig till ögonblicket. Eftersom båda skådespelarna har möjlighet att ändra berättelsen blir inte heller individen ansvarig utan det blir den kollektiva insatsen från båda aktörerna som avgör berättelsen. Collective emergence uppkommer därför genom ett gemensamt kollektivt agerande, enligt Sawyer (2015).

Liknande resultat har noterats vid Ferholts (2015) studier av barn som får agera ut sagan, *Den Vita Häxan* tillsammans med vuxna. En form av intersubjektivitet uppkommer där deltagarens fantasi blandas med andras historier vilket skapar känsla för hur den gemensamma berättelsen ska

berättas vidare. Genom att deltagarna imiterar varandras fysiska aktioner verkar det skapa en ständig reflektion av vad de själva just har berättat vilket också hjälper berättandet framåt. Deras gemensamma agerande skapar en gemensam erfarenhet om hur de ska föra berättandet framåt (Ferholt, 2015).

Ahlstrand (2014) konstaterar, i sin fenomenografiska analys av en gymnasieklass arbete i teater, att för att kunna utföra en gestaltande improvisation gemensamt bör det finnas ett ömsesidigt berättande och en riktning i samspelet. Ahlstrand anser att det är viktigt för eleven att vara öppen för andras förslag och lyssna på vart de är på väg så att samtliga vet hur de ska driva berättelsen framåt. Ahlstrands analys delar in improvisationer i tre kategorier, *Driv*, *Växelvekan* och *Dubbelhet*, där *Driv* är avgörande för de andra kategorierna. Det vill säga att aktören börjar i sig själv och reder ut vem hen gestaltar och var hen befinner sig. I kategorin *Dubbelhet* riktas även uppmärksamheten på vad den andre försöker berätta. *Växelvekan* innebär enligt författaren att kunna förhålla sig till en gemensam berättelse, vilket kräver träning i att inte alltför snabbt bestämma vem man är och vad man vill berätta, utan också känna in och förhålla sig till den andre som man samarbetar med på scenen. Vid observationer av en klass som genomförde improvisationer kunde Ahlstrand konstatera att en aktör med för mycket *Driv* har för mycket fokus på sin egna berättelse och får därför svårt att samarbeta med andra aktörer på scenen. Även *Dubbelhet* som har fokus på bådas berättelser kan bli problematiskt om någon av deltagarna överger sin egen berättelse till förmån för den andre aktören vilket leder till att ingen utveckling eller lösning kommer till stånd i scenen. De scener som däremot bestod av en större *Växelvekan* mellan eleverna ledde till att eleverna både drev sin historia och förflyttade fokus till den andres berättelse, men framförallt byggde de en gemensam historia. Eleverna kunde bejaka varandra samtidigt som de bejakade det individuella (Ahlstrand, 2014).

Också Sawyer (2003) tar upp vikten av det gemensamma berättandet i sin observationsstudie av improviserade föreställningar i Chicago. Enligt Sawyer skapas improviserade dialoger genom den kollaborativa insatsen från hela ensemblen. Ingen enstaka skådespelare skapar föreställningen, utan den växer fram ur ett givande och tagande i dialogen på scenen. Den improviserade dialogen resulterar i något som Sawyer benämner *dramatic frame*, vilket inkluderar alla aspekter av uppträdandet, karaktärerna som skådespelarna har antagit, karaktärernas motiv, relationen mellan karaktärerna, den gemensamma aktiviteten som karaktärerna utför, platsen där deras aktiviteter äger rum, tidsperioden, genren som scenen utvecklas till, den övergripande berättelsen och relationen mellan den gemensamma aktiviteten och berättelsen. Den dramatiska ramen är, enligt Sawyer, oftast inte förutbestämd. Det finns varken några karaktärer, ingen början till en berättelse, eller bestämd situation, utan skapas gemensamt på scenen av skådespelarna på oftast bara några sekunder. Enligt Sawyer (2003) konstrueras den dramatiska ramen stegvis av skådespelarna under föreställningen, en skådespelare föreslår en ny utveckling av ramen och den andra skådespelaren svarar genom att lägga till och utveckla förslaget.

The dramatic frame is constructed turn by turn; one actor proposes a new development for the frame, and other actors respond by modifying or embellishing that proposal. Each new proposal for a development in the frame is the creative inspiration of one actor, but that proposal does not become a part of the drama until it is evaluated by the other actors. In the subsequent flow of dialogue, the group collaborates to determine whether to accept the proposal, how to weave that

proposal into the drama that has already been established, and the how to further elaborate on it (Sawyer, 2003, s. 41).

Varje nytt förslag blir med andra ord en kreativ inspiration för varje skådespelare, men blir inte en del av det gemensamma dramat förrän de andra skådespelarna har tagit sig an förslaget och gemensamt utvecklat berättelsen framåt. Förslaget är enligt Sawyer (2003) beroende av svaret från de övriga aktörerna på scenen. Ett förslag tillhör inte ramen om det inte accepteras av medspelarna. De får kollektivt möjligheten att antingen acceptera förslaget (arbeta med det och bygga vidare), ignorera förslaget (fortsätta uppträdandet som att förslaget aldrig uppkom) eller delvis acceptera förslaget (genom att välja en aspekt av förslaget som de bygger på men ignorera resten av det som föreslogs). Sawyer (2003) delar in företeelserna i kategorier:

Acceptance - acceptera. Ett svar som fullständigt accepterar förslaget från föregående skådespelare utan att utveckla eller förändra förslaget på något sätt.

Elaboration – elaborera. Ett accepterande svar som tar in vad föregående skådespelare föreslog samt elaborerar förslaget genom att bygga på det som just har sagts.

Rejection – avslag. Ett svar som helt förnekar och ignorerar det föregående skådespelare har föreslagit. Efter att förslaget har förnekats blir det ofta oklart om det kommer antas senare under föreställningens gång. Ett fullständigt förnekande är oftast ovanligt menar

Modification – modifiera. Ett svar där föregående skådespelares förslag delvis avslås, men modifierar förslaget genom ett alternativt förslag. Det leder i sin tur ofta till ett förhandlingsläge mellan skådespelarna

Sawyer (2003) går också igenom vilket typ av förslag som skådespelarna ger sina medspelare och hur det påverka det gemensamma dramatiska narrativet. Ett förslag som är mer direkt och explicit är enligt forskaren mer kraftfullt än ett förslag som är mer indirekt och implicit. En implicit strategi är svagare eftersom det har en större tvetydighet och lämnar därför den svarande med fler potentiella val. Svagare och implicita val kan enligt författaren ofta bestå av icke verbala förslag eller när skådespelarna har desto mindre specifika och detaljerade verbala förslag. De svaga förslagen innehåller oftast inte så mycket detaljer om den dramatiska ramen. Starka förslag föreslår däremot ofta fundamentala detaljer om den dramatiska ramen såsom detaljer om platsen där aktiviteten äger rum, karaktärens personliga drag, eller ett avslöjande om en händelse. Sawyer menar att de starka förslagen har en större tendens att driva interaktionen framåt och begränsar vidden av de kreativa möjligheterna för den svarande genom en leverering av mer information till den svarande. Enligt Sawyer leder starkare förslag till att den svarande mer sannolikt också accepterar förslaget och själv också påbörjar svar med mer detaljer och information. Genom ett accepterande av mer starka förslag, blir den kognitiva uppgiften att föra berättelsen framåt enklare för den svarande, enligt Sawyer. Konsekvensen av ett starkt förslag leder enligt författaren till att det blir enklare för den svarande att komma på och formulera ett svar och för den gemensamma berättelsen framåt oavsett om svaret är starkt eller svagt i sin karaktär (Sawyer, 2003).

2.2 Tillit och sociala strukturer

Förutom att aktörer bygger på varandras förslag menar Enciso, Cushman, Edmiston, Post och Berring (2011) att tillit har en avgörande roll i samarbete. I en observationsstudie av en teaterklass menar Enciso et al. att för att kunna bygga tillit behöver det finnas en samarbetskultur som är fri från bedömningar av varandras prestationer. Arbetsmiljön kan inte upplevas som trygg om eleverna dömer sina egna och andras förslag. Enciso et al. anser att tillit är en grund för att elevernas samarbete ska kunna fungera och utvecklas. För att förmågor såsom att visa sig sårbar, ta risker i sitt gestaltande, och våga visa lekfullhet behöver gruppen ha arbetat fram en känsla av tillit (Enciso et al., 2011).

Likaså Burrow (2012) menar att teaterlever behöver bygga upp tillit i sitt samarbete och att det påverkas av rådande sociala strukturer. Burrow observerade teaterläraren Juliet som under samarbetsövningar med eleverna och kunde notera vilka som verkade ha ledande roller och vilka som blev trakasserade. Utfrysning och mobbing ledde till att vissa elever betedde sig osäkert och långsamt i kroppsspråket och kunde inte följa med i gestaltningsövningarna. Studenterna som enligt Juliet hade högre social position i klassen brukade anmärka på de utstötta eleverna, vilket resulterade i att de fick ännu svårare att följa med och emellanåt avbröt sitt deltagande i övningarna. Läraren påpekade att det var av största vikt att eleverna inte anmärkte på varandras prestationer. De borde istället uppmuntra och stötta varandra menade läraren. Enligt Burrow (2012) försökte Juliet arbeta för att eleverna skulle finna en acceptans för varandra i gruppen och att de rådande sociala strukturerna skulle brytas för att sedan kunna bygga tillit i samarbetet.

Ahlstrand (2014) kompletterar Burrow (2012) genom att lägga vikt vid samspelet i gestaltningsarbete. Samspelet i gestaltningar kräver tillit genom att kunna *Följa*. Ahlstrand beskriver *Följa* som att kunna ge fokus, vilket i en gestaltningssituation innebär att rikta uppmärksamheten till en medspelare. För att kunna ge fokus måste eleven vara koncentrerad på vad som sker i rummet och reagera på det, vilket ger en dynamik i samspelet. För att kunna följa behöver gestaltningen mellan eleverna kännetecknas av att de litar på det som sker omkring dem. Ahlstrand (2014) anser att det handlar om att en elev behöver ha tillit i den situation som gestaltningen sker i.

2.3 Regler och kunskap

Förutom tillit lägger också Sawyer (2008) tonvikt vid att det krävs en gemensam kunskap och struktur att förhålla sig till för att kunna samspela i grupp inom improvisationsteater. Ingen skådespelare kan spela vad de känner för utan måste förhålla sig till en gemensam struktur. Det bör finnas en delad kunskap i gruppen om rådande regler inom konstformen. Skådespelare i improvisationsteater får lära sig grundläggande så kallade "games", tekniker för att kunna spela improviserade scener. Författaren ger exempel på ett game, "Freeze Tag", som går ut på att skådespelaren som just agerar i en scen blir knackad på axeln om någon vill att personen lämnar scenen för att sedan själv ta över och starta en ny scen. Games fungerar som en struktur som skådespelarna håller sig till för att kunna spela improviserade scener ihop. Strukturen är en

förutsättning som samtliga i ensemblen behöver känna till för ett fungerande samspel (Sawyer, 2008).

Sawyer (2015) diskuterar hur det kreativa flödet mellan skådespelarna kan stanna upp i ett gemensamt arbete om deltagarnas kompetens skiljer sig i hög grad. Hen menar att den sociala interaktionen på scenen inte drivs framåt om någon eller några gruppmedlemmar har en mycket lägre nivå på sitt utförande. Flödet i den sociala interaktionen kan även hindras om en person i samspelet har ett dominant beteende är arrogant eller inte tror att hen har något att lära i konversationen med de andra deltagarna. Sawyer anser att det krävs att alla gruppmedlemmar har en liknande stor roll där alla bidrar med lika stora insatser för att kunna få till ett samspel som drivs framåt. Likaså Sawyer och DeZutter (2009) anser att en samarbetsprocess kräver liknande insatser från varje deltagare. De ger exempel på hur en improviserad berättelse skapas genom likvärdiga ansträngningar från alla i gruppen. Berättelsen skapas genom ett givande och tagande från hela gruppen (Sawyer & DeZutter, 2009).

2.4 Process och produkt

Guyotte et al. (2015) beskriver i en observationsstudie en elev som tog upp svårigheten med klasskamrater som inte vågade ta risker i samarbetet. Eftersom klasskamraterna var rädda för att misslyckas gjorde det att de som grupp sökte efter enkla lösningar och inte vågade ge uttryck för sin fantasi. Gruppen fokuserade på hur de skulle bli klara och nå slutmålet så snabbt och enkelt som möjligt. Eleven ansåg att klasskamraterna kunde ha experimenterat och lekt mer under processen. Guyotte et al. framhåller att otålighet kan försvåra samarbeten. Deltagarna bör uppskatta förloppet istället för att fokusera för mycket på slutmålet. Guyotte et al. refererar till Searle (2004) som anser att samarbetsprocesser antingen kan gynna eller hindra kreativitet och innovation. Om en samarbetande grupp till exempel inte vågar ta risker, experimenterar och leker, på vägen mot slutmålet, hindras möjligheten till kreativa lösningar (Guyotte et al. 2015).

Sawyer (2015) visar i sin studie att det gemensamma arbetet i improvisationsteater och jazzband ofta har ett otydligt slutmål. Författaren jämför med basket där spelarna har ett distinkt slutmål, att besegra motståndarna. Vad skådespelare ska uppnå i en improviserad föreställning är däremot mer vagt. Sawyer hävdar att både improvisationsteatrar och jazzband har som inriktning att definiera och hitta problem som de måste lösa i stunden, en *problemlösande kreativitet*, vilket består av ett samspel som är mer processinriktat. Författaren jämför med verksamheter inom försäljning där ändamålet ofta är tydligt. Sawyer hävdar dock att de mest innovativa och nyskapande lösningarna även inom försäljning har uppkommit när processen har varit mer i fokus. Samtidigt påpekar Sawyer att ett funktionellt samspel inom improvisationsteater fortfarande kräver någon form av slutmål, men utan alltför fasta ramar. Sawyer (2015) menar att det inom improvisationsteater behöver finnas en avvägning med fokus för att veta när skådespelarna är nära att nå en lösning, men utrymme nog att experimentera så att problemlösande kreativitet har möjlighet att uppstå.

Liksom Sawyer (2015) beskriver Sawyer och DeZutter (2009) hur vetskapen om en distinkt slutpunkt påverkar möjligheten till kreativitet i samarbetet. Författarna anser att konstnärliga

ämnen varierar i hur tydliga slutmål de har vilket influerar förloppet. Sawyer och DeZutter benämner den processen mot ett slutmål inom estetiska ämnen där ändamålet är tämligen distinkt som *distributed creativity*. Distributed creativity kan i estetiska ämnen variera mellan att vara förhållandevis förutsägbart och kontrollerat till oförutsägbart och okontrollerat. Till exempel har symfoniorkestrar en kontrollerad kreativ process. De har noter, en dirigent och slutprodukten är relativt tydlig. Författarna menar att improvisationsteater har ett skapande förlopp som är okontrollerat och där slutprodukten ofta är okänd. Sawyer och DeZutter (2009) refererar till Sawyer (2003) som beskriver den okontrollerade grupprocessen som collaborative emergence (se *tidigare avsnitt*). Processen karaktäriseras bland annat av resultatet sällan är känt. Sawyer och DeZutter (2009) anser att samarbeten som har en balans mellan distributed creativity och collaborative emergence gynnar den kreativa processen.

2.5 Sammanfattning

Den tidigare forskningen visar på hur en interaktion kan drivas framåt genom att acceptera och bygga vidare på varandras förslag genom att bland annat följa strukturen “*Ja och*”.... På så sätt kan en dramatisk berättelse uppkomma, mellan aktörer genom ett kollaborativt agerande, vilket också kallas *dramatic frame*. För att kunna utveckla en berättelse tillsammans bör deltagarna ha ett *driv*, en uppfattning om vad deras egen historia är och en *växelverkan* mellan det och en *dubbelhet* där aktören fokuserar på bådars historia. Ett sätt att kunna föra berättelsen framåt är genom *starka förslag* som innehåller många detaljer vilket underlättar det kognitiva arbetet för den svarande. Den tidigare forskningen beskriver också hur bristande *tillit* till sin egen gestaltning och medspelaren samt en icke likvärdig kunskap kan störa samspelet mellan deltagare i en improvisation. För att kunna uppnå ett fungerande samspel krävs en kunskap om gemensamma regler, strukturer samt en förmåga att kunna lyssna in och *följa* sin medspelare. Slutligen beskriver den valda litteraturen hur samarbetet inom improvisationsteater har en mer processinriktad struktur än andra konstnärliga ämnen.

3 Teoretisk utgångspunkt

I detta kapitel presenteras de teoretiska utgångspunkter som legat till grund för studien. Jag har valt att analysera min empiri utifrån sociokulturellt perspektiv med utgångspunkt i Vygotskijs teorier.

3.1 Sociokulturella grundbegrepp

Säljö (2014) refererar till Vygotskij när det gäller det sociokulturella perspektivet på lärande och utveckling. Det handlar om hur människor utvecklar förmågor som är kulturella till sin karaktär, som att läsa, skriva, räkna, resonera abstrakt, lösa problem och så vidare. Det handlar om hur människor tar till sig – *approprierar* – vad man i denna tradition kallar *medierande redskap*. Med mediering menas att människor använder *redskap* eller verktyg när de förstår sin omvärld och agerar i den (Säljö, 2014).

Människor använder sig av två olika slags redskap för att förstå omvärlden: *intellektuella* och *fysiska*. De intellektuella utgör symboler eller teckensystem som människor använder för att tänka och kommunicera med. Det kan till exempel vara bokstäver, siffror, räknesystem, och begrepp. Människan ser till exempel trianglar och andra tecken för att de har socialiserats in i den värld av medierande redskap där sådana resurser ingår. Säljö beskriver också att mediering sker genom fysiska redskap. Människor använder spadar för att gräva med och tangentbord för att skriva på. Att behärska fysiska redskap är kopplad till intellektuella redskap. Säljö menar till exempel att för att en läkare ska kunna använda ett stetoskop måste det finnas en språklig kunskap för att kunna utföra arbetsuppgiften. För att illustrera tecken- och redskapsberoendet hos människans handlingar nyttjade Vygotskij exemplet om att ”människan kan knyta en knut på sin näsduk om hon vill minnas något. Knuten tjänar då som ett externt hjälpmedel för att minnas, trots att en knut inte kan sägas ha denna funktion i någon naturlig mening” (Säljö, 2013, s.25). Det är därför inte fruktbart att skilja mellan intellektuella och fysiska redskap. De är integrerade i förståelsen av hur det fysiska redskapet används. Båda redskapsformerna har sitt ursprung i den kulturella utvecklingen och har alltid en historia, också kallat *sociogenes*. Kulturella redskap är med andra ord en samlingsbeteckning för fysiska och intellektuella redskap. Det är genom dessa redskap människor förstår och analyserar omvärlden och kommunicerar med varandra (Säljö, 2014).

Enligt Säljö (2014) ville Vygotskij undvika den dualism som innebär att tänkande och språk är olika och helt oberoende företeelser. Vygotskij menade att det är genom kommunikation med andra som människan formas som tänkande varelser. Genom språklig mediering blir människan delaktig i en kulturs eller samhälles sätt att se på och förstå omvärlden. Språket finns som ett medel för kommunikation, men det finns också inom människor. För när människor tänker, tänker de med språkliga redskap. Kommunikation är således det som formar människors tänkande (Säljö, 2014).

Processen att tillägna sig hur redskap används för att lösa specifika problem kallas *appropriering* (Säljö, 2014). Människan bekantar sig inledningsvis med redskapen i sociala situationer. Det innebär att en person blir bekant med och lär sig bruka kulturella redskap och förstår hur de medierar världen. Mycket av det människan lär sig blir hen bekant med i vardagen såsom att cykla, skriva, räkna och rita. Det sker oftast genom den primära socialisationen med föräldrar och kamrater, enligt Säljö. Genom det vardagliga samspelet har människan hela tiden möjlighet att lära sig, medan för vetenskapliga begrepp kan det vara avgörande med en lärare som kan få personen att nå nästa nivå i sin utveckling, också kallat *den närmaste proximala utvecklingszonen*. Den närmaste utvecklingszonen hänger samman med lärande och utveckling som en ständigt pågående process. När väl en människa är nära att behärska en färdighet eller ett begrepp så är den också mycket nära att behärska ännu något nytt. Nya erövringar, kunskaper och färdigheter finns ständigt inom räckhåll, enligt Säljö.

Exempelvis kan den som har lärt sig addera ensiffriga tal kan den efter en tid vara nära att appropriera de principer som gäller för att addera tvåsiffriga tal, och den som lärt sig grundläggande grammatiska principer om ordklasser och satsdelar blir också så småningom redo att gå vidare med en mer sofistikerad förståelse av hur språk är uppbyggda (Säljö, 2014, s. 305).

I den proximala utvecklingszonen kan en lärare eller en kamrat med djupare förståelse vägleda en lärande in i hur man använder ett kulturellt redskap (Säljö, 2014). Edmiston (2015) skriver att den närmaste proximala utvecklingszonen uppkommer genom att barn och vuxna i en samarbetsprocess skapar en miljö där lärande kan uppstå. Edmiston beskriver hur barn ofta når nästa nivå i sitt lärande genom lek. Vygotskij menar att barns förståelse utvecklas i relation till lärande i sociala meningsfulla interaktioner som väcker en rad inre utvecklingsprocesser. Detta sker enligt Edmiston om barn gemensamt eller under guidning får möjlighet att lösa gemensamma problem. Enligt Edmiston beskriver Vygotskij den proximala utvecklingszonen så här: “[...] the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance, or in collaboration with more capable peers” (Vygotskij, 1978, citerad i Edmiston, 2015, s. 83).

Edmiston (2015) menar att Vygotskij skiftar fokus från individuellt lärande till hur barn och vuxna kan skapa lärandemiljöer genom samarbete och på så sätt nå nästa nivå i den proximala utvecklingszonen. Edmiston anser till skillnad från Vygotskij att en person inte behöver ha en mer komplex förståelse för att kunna guida resterande att nå nästa nivå i den proximala utvecklingszonen. Edmiston refererar till Bakhtin som menar att genom att ha en dialog i grupp ger det nya infallsvinklar då de övriga deltagarna har andra perspektiv och medvetanden vilket också leder till lärande. Edmiston menar att dialogiska interaktioner öppnar upp för meningsskapande medan monologiska interaktioner är passiva och stänger möjligheten för meningsskapande eftersom det inte bidrar med några nya synsätt. Enligt Edmiston (2015) menar Bakhtin att den stora skillnaden mellan personer inte är deras ålder, kunskap eller erfarenhet, utan snarare att varje person har möjlighet att tänka, svara och förstå samma händelse på olika sätt.

Även Ewing (2015) beskriver hur den gemensamma erfarenheten hos lärare och barn leder till ett meningsskapande för att nå nästa nivå i den proximala utvecklingszonen. Ett sätt för barn att

skapa en lärandemiljö är genom imaginära lekar. Ewing refererar till Commonwealth of Australia (DEEWR, 2009) som menar att lek ger barn möjlighet att bli självsäkra aktiva studenter:

Play provides opportunities for children to learn as they discover, create, improvise and imagine. When children play with other children they create social groups, test out ideas, challenge each other's thinking and build new understandings [...] (Commonwealth of Australia, DEEWR, 2009 citerad i Ewing, 2015, s. 138).

Ewing (2015) föreslår att barn genom lek får möjlighet utmana varandra och uppnå ny förståelse, de har därför möjlighet att kollektivt nå nästa nivå inom utvecklingszonen också kallat, *Collective Social Proximal Zone*. Enligt Bundy, Piazzoli och Dunn (2015) uppstår möjligheten för att nå nästa zon kollektivt inom utvecklingsnivån genom ett gemensamt kollektivt ansvar. I lekar där barnen till exempel sjunger ramsor eller leker en gemensam kull har de möjlighet finns det möjlighet för ett lärande. Bundy et al. (2015) refererar till Vygotskij:

Play is the source of development and creates the zone of proximal development in the child. Action in the imaginative sphere, in an imaginary situation, the creation of voluntary intentions and the formation of real-life plans and volitional motives - all appear in play (Vygotskij, 1976, citerad i Bundy, Piazzoli & Dunn, 2015, s. 156).

Vygotskij menar enligt Bundy et al. (2015) att lek och imaginära situationer också lär barnen om riktiga livet eftersom lekar är baserade på det som händer i vardagen. En slutsats jag kan ta utifrån detta är att även gymnasieelever genom imaginära situationer som till exempel improvisationsteater där de tillsammans driver ett narrativ framåt har möjlighet att kollektivt nå nästa nivå inom utvecklingszonen.

3.2 Inlevelse

Edmiston (2015) anser att meningsskapande är beroende av hur människor positionerar varandra socialt. Edmiston refererar till Harré och Langenhove som anser att människor interagerar med varandra i olika sociala situationer utifrån vilken social diskurs som råder samt hur de positionerar varandra. Genom positionering låter människor andra få auktoritet eller tar själva auktoritet i olika situationer och det styr det gemensamma agerandet i grupp. Vid Edmistons observationer av barns inläring av dramatiska texter kunde hen konstatera att barnen får möjlighet att uppleva en annan social position genom att föreställa sig hur det är att vara karaktären i texten. Genom att kunna ställa sig själv frågan, vem är jag och hur skulle jag agera i den här situationen fick de möjlighet att kunna agera på andra sätt än de vanligtvis skulle ha gjort i ett klassrum. Om elever dessutom får interagera med varandra genom att föreställa andra karaktärer och leva sig in i olika situationer, upplever de en känsla av här och nu vilket Edmiston kallar *presentness*. Edmiston (2015) anser att ju mer människor har möjlighet att känna närvaro, desto djupare och rikare blir erfarenheten och förståelsen för händelsen.

Även Ferholt (2015) beskriver hur barn kan uppleva närvaro och att det bland annat beror på föreningen av känsla och kognition. Ferholt refererar till Vygotskij som menade att det inte går att fråga vad ett barn lärde sig från en situation utan att ta hens känslomässiga erfarenheter i beaktande och hur det kommer påverka den framtida utvecklingen. Vygotskij benämner den känslomässiga erfarenheten som *perezhivanie*. Barn kan få möjlighet att uppleva andras

perezhivanie i gestaltningsövningar genom fysiskt imitera läraren som föreställer karaktären. Barnet får då möjlighet att lösgöra sig från sina egna personliga känslor och hänga upp dem på en karaktär där de då kan återuppleva känslorna som en annan person. En aspekt gällande *perezhivanie* är känslan av att vara närvarande. Ferholt (2015) refererar till Schechner:

During performance if everything goes right, the experience is of synchronicity as the flow of ordinary time and the flow performance time meet and eclipse each other. This eclipse is the 'present moment', the synchronic ecstasy, the autotelic flow of liminal stasis. Those who are masters at attaining and prolonging this balance are artists, shamans, comen, acrobats. No one can keep it long. (Schechner, 1985, citerad i Ferholt, 2015, s. 69)

Även Sawyer (2003) beskriver närvaro, men i form av *Group Flow*. Enligt Sawyer uppkommer *Group Flow* när en grupp artister genomför ett uppträdande där aktörerna gemensamt presterar väldigt väl. Sawyer jämför konceptet *Group flow* med Csikszentmihalis begrepp *flow* som refererar till ett förhöjt medvetande som uppkommer i individer under en aktivitet där de är så pass fokuserade att deras självmedvetenhet försvinner. Till skillnad från Csikszentmihalis begrepp *flow* menar Sawyer att Group flow inte är något som upplevs av en enskild individ utan en företeelse som uppkommer där en grupp människor synkront agerar som en enhet. Deltagarnas samspel utförs under sådana förhållanden att deltagarna upplever deras interaktioner med varandra som ett väl synkroniserat handlande. Deltagarna är i ett tillstånd där de upplever de agerar så väl tillsammans att de kan förutse vad deras medarbetare kommer göra (Sawyer, 2003).

3.3 Regler och Strukturer

Även Duranti och Black (2012) beskriver hur människan lär sig som barn genom socialisering, men att det sker genom en hög dos av repetition. Det ger också en bas för att kunna hitta en variation i det verbala spelet enligt författarna. Duranti och Black refererar till Bourdieu som menar att det är när repetition blir en rutin som det ger utrymme för kreativitet. Istället för ren uppfinning eller randomiserat beteende kan man se att improvisation i konstformer som till exempel jazz såväl som socialiseringen i vardagen vilar på etablerade mönster som sedan ger utrymme för kreativitet (Duranti & Black, 2012).

Även Sawyer (2003) beskriver hur jazz och improvisationsteater vilar på inlärd strukturer och regler utifrån vilka aktörerna improviserar. Många av reglerna inom jazz och improvisationsteater är både explicita och implicita enligt Sawyer. Det är regler som informellt växer fram under åren inom grupper som ständigt experimenterar med vad som har en funktion och inte. Inom både jazz och improvisationsteater måste aktörerna först klassrumsundervisas för att sedan socialiseras in i de grupper som repeterar och uppträder inför publik. Sawyer (2003) refererar till Csikszentmihalyi som beskriver sådana regler och överenskommelser inom kreativa domäner. Csikszentmihalyi menar att individer som vill ingå i sådana grupper måste bli familjära med vad som har etablerats tidigare, och har först då möjlighet att bli nyskapande och kreativa. Inom improvisationsteater finns till exempel en tradition att känna till vissa strukturer som till exempel *freeze tag*, eller "ja, och" vilket beskrivits i tidigare kapitel. Det är tekniker som samtliga skådespelare lär sig under sina repetitioner när de socialiseras in i den konstnärliga domänen och har snarare

en möjliggörande än en begränsande effekt menar Sawyer. Reglernas syfte är att förbättra kreativiteten hos deltagarna och öka möjligheten att kunna improvisera (Sawyer, 2003).

Även Ewing (2015) menar att barn har en möjlighet att kunna vara kreativa genom att utgå från redan etablerade strukturer. Vid lekar eller strukturerade aktiviteter tar oftast personen med mer erfarenhet ansvar i det initiala skedet genom att förklara och demonstrera hur det går till. Efter ett tag börjar dock den studerande ta mer och mer ansvar för att sedan ta full kontroll och de från början mindre erfarna barnen fortsätter ofta leken genom att uppfinna nya regler och sätt att leka den (Ewing, 2015).

Författarna i detta kapitel föreslår med andra ord att genom att utgå från regler och strukturer kan aktörer finna kreativ inspiration. De får något att förhålla sig till vilket kan ge inspiration till nya kreativa lösningar.

3.4 Dramatisk ram

Förutom att det är ett etablerade strukturer menar Sawyer (2003) att improviserade dialoger mellan skådespelare etableras genom det föregående person har yttrat. En *dramatic frame* - dramatisk ram växer fram, bestående av roller, karaktärer, relationer, känslor, händelser som skapar en dramatisk bana för scenen. Sawyer menar att samma ramverk har möjlighet att uppkomma i vardagliga samtal. Fastän den improviserade dialogen bara startar med något enstaka förslag måste skådespelarna förhålla sig till den ram som efter några sekunder har etablerats. I både konversationer och i improviserade dialoger måste deltagarna balansera behovet av att ge bidrag med behovet av att bibehålla sammanhanget av den nuvarande ramen för interaktionen (Sawyer, 2003). Även Duanti och Black (2012) beskriver hur barn och vuxna tenderar att addera till det som tidigare har etablerat i både lek och skämtsamma konversationer. Vid studier av dialoger där det förekom en skämtsam kultur kunde Duranti och Black (2012) konkludera att människor ofta tenderar att bygga ett skämt på det som tidigare har etablerats i konversationen.

Enligt Sawyer (2003) etableras den dramatiska ramen ibland på bara några sekunder. Forskaren jämför med Kuiper som menar att folk som ska hålla tal tenderar att falla in i *formulaic speech*, det vill säga att de oftast har några standardfraser och redan etablerade repliker att förhålla sig till. Sawyer menar att improviserade dialoger inte har möjlighet innehålla formulaic speech eftersom den improviserade dialogen kan behandla en rad olika genrer och karaktärer att det i princip blir omöjligt att förbereda en sådan stor repertoar. Aktörerna löser istället de performativa kraven genom olika kraftfulla *metapragmatiska strategier* samt genom att använda kulturella emblem eller symboler för att snabbt kunna kommunicera med varandra. Metapragmatiska strategier beskriver kommunikationen implicit eller explicit den sociala händelsen personerna befinner sig i (explicit: "jag lovar att vara där kl 15:00, implicit: jag kommer vara där kl 15:00), vad som händer utanför den sociala dialogen som sker just nu (varje dag går hen och joggar), specificerar under vilka omständigheter dialogen borde föras (du ska inte svära i kyrkan, eller du får inte berätta snuskiga skämt), specificerar det korrekta sättet att använda språket (Silverstein, 1976). Emblemerna inkluderar igenkännliga karaktärer (den galna vetenskapsmannen, western cowboysaren, den stränga läraren, med mera), eller välkända genrer (science fiction, sitcoms, opera, med mera).

Dessa emblem har samma funktioner som formeliskt tal, det vill säga kommunikation med medspelarna, direkt kontakt med publiken, och ett underlättat sätt att kognitivt processa det som sker. Improviserade dialoger är därför förankrat i historia och kultur (Sawyer, 2003).

3.5 Sammanfattning

Studiens utgångspunkt i sociokulturell teori innebär att lärande ses som att människor har möjlighet att nå nästa nivå i sitt lärande genom guidning av mer erfarna som till exempel lärare, också kallat *den proximala utvecklingszonen*. I kapitlet ser vi även att det är möjligt att nå ett sådant lärande genom ett kollektivt agerande, också kallat *den kollektiva proximala utvecklingszonen*.

För att kunna nå en så djup och rik erfarenhet som möjligt underlättar det om deltagarna har möjlighet att känna närvaro i sina karaktärer och situationen de gestaltar, också kallat *presentness*. Det kollektiva synkrona agerandet som orsakar att gruppdeltagare upplever en sådan närvaro kallas också *group flow*.

I både samhällen och teatergrupper finns ofta regelverk och strukturer att förhålla sig till. Strukturerna ger deltagarna möjlighet att kunna förhålla sig till ett fast regelverk och kan på så sätt hitta inspiration till nya kreativa bidrag.

Genom den sociala interaktionen drivs det kollektiva agerandet i improvisationsteater framåt och skapar en dramatisk ram, *dramatic frame*, på bara några sekunder. Den dramatiska ramen uppstår genom ett gemensamt ansvar att etablera karaktärer, relationer och en plats. Kommunikationen drivs framåt genom att snabbt kunna kommunicera genom kulturella emblem och symboler.

4 Metod

I detta kapitel presenteras valet av min metod, hur jag genomfört mitt urval, hur empirin har samlats in samt analyserats. Vidare redogörs studiens tillförlitlighet samt etiska aspekter.

4.1 Metodval

Metoden som har valts för denna studie är en observation. Observationerna har dokumenterats genom videofilmade material samt fältanteckningar under ett antal teaterlektioner, vilket har syftat till att skapa data angående dokumenterad kommunikation mellan eleverna och mellan läraren och eleverna.

Eftersom syftet med studien är att undersöka på vilket sätt elever samarbetar genom improvisationer under lärarledda lektioner i ämnet teater är denna metod lämplig för ändamålet. I anslutning till min teoretiska utgångspunkt som fokuserar på hur mening skapas i kollektiva sammanhang, är det därför lämpligt med en metod som ger möjlighet att dokumentera sådana interaktioner. Enligt Goodwin (2000) är språket en komplex sammansättning av verbala uttryck, kroppsliga reaktioner och röstmässiga intonationer där uttrycken syftar till att samspela med varandra för att kunna göra sig förstådd. Människan använder sig av kroppsliga och verbala teckensystem som kan dokumenteras via video (Goodwin, 2000).

Enligt Heath, Hindmarsh och Luff (2010) är det viktigt för kvaliteten av undersökningar med video att det finns en tillit mellan den som filmar och deltagarna. Trots att både organisationen och de medverkande har gett sitt godkännande om att delta kan deltagare under det videofilmade tillfället fortfarande försöka undvika kameran, censurera sig själva eller på något annat sätt förändra sitt beteende, vilket skulle försämra det insamlade materialets tillförlitlighet. Enligt Heath et al. (2010) är det därför en fördel om deltagarna har lärt känna observatören innan inspelningstillfället och att hen har besökt organisationen och deltagarna innan så att det har kunnat byggas en tillit. Därför valde jag att genomföra studien på en skola där jag har utfört min verksamhetsförlagda utbildning, eftersom eleverna känner mig och det finns en större tillit mellan mig och deltagarna. Totalt filmades elva lektioner. Efter det ansåg jag mig ha samlat in nog med material för att kunna svara på studiens frågeställning. Enligt Heath et al. (2010) varierar det hur mycket videofilmade material som behövs, men eftersom även små mängder insamlat material kräver detaljerade analyser och om den sociala företeelsen är återkommande kan oftast bara några minuter vara tillräckligt med material, enligt författarna.

4.2 Genomförande och urval

Mina forskningsfrågor handlar om hur elever samarbetar under lärarstrukturerade improvisationer och hur de interagerar genom kroppsliga, verbala och röstmässiga medel. Således valde jag att kontakta en lärare på skolan där jag genomförde min verksamhetsförlagda utbildning i södra Sverige och frågade om det var möjligt att genomföra observationer under ett antal av

hens lektioner. Innan observationerna genomfördes informerades jag eleverna både muntligt och skriftligt om studiens syfte, och övriga relevanta delar i Vetenskapsrådets (2017) forskningsetiska principer och de hade möjlighet att skriftligen samtycka till deltagande (bilaga 1). Förfrågan delades ut till 33 elever från tre olika gymnasieklasser och en lärare. Av de 33 tillfrågade deltog 32 i undersökningen. Deltagarna gick i årskurs 1, 2 och 3 på estetiska programmet med inriktning, teater. Eleverna som observerades gick i kurserna Scenisk gestaltning 2 och 3 samt Dramapedagogik. Valet av deltagare gjordes utifrån ämnet på deras lektioner. Alla tre klasserna arbetade med någon form av improvisationer i antingen uppvärmningssyfte eller som tema på hela lektionen.

Enligt Heath et al. (2010) är det bäst för kvaliteten av det insamlade materialet om den dokumenterande kameran placeras på en fixerad plats som dessutom kan tänkas fånga de mesta av aktiviteterna som äger rum, utan att för den delen störa aktiviteten. Därför placerade jag kameran på ett stativ bland publikplatserna. Den blev då placerad lite ovanför deltagarna och hade möjlighet att fånga in en större del av rummet. Dock var det emellanåt nödvändigt att vrida kameran eftersom deltagarna även använde delar av rummet som kameran inte nådde. Heath et al. (2010) refererar till Speer och Hutchby som menar att kameran kan påverka deltagarnas uppförande. Heath et al. (2010) anser att denna ”problematik” oftast är överdriven, och att det varierar hur mycket kameran faktiskt påverkar. Enligt författarna är det oftast under raster eller kortare pauser som deltagarna först verkar märka av kameran och kan då till och med skämta eller peka på den. Det var något också jag märkte under själva inspelningen att deltagarna oftast inte verkade tänka på att det fanns en kamera i rummet förutom vid raster eller pauser i lektionen då eleverna till exempel kunde skämta eller göra grimaser mot kameran. Även Göthberg (2015) har märkt av ett sådant beteende i sin avhandling om elever i gymnasiet som arbetar med manus.

Heath et al. (2010) menar att det vid videoobservationer ofta är lätt att glömma hur viktigt det är att även kunna fånga upp vad deltagarna säger. En kamera som placeras på ett visst avstånd från deltagarna kan ha svårt att fånga in vad deltagarna säger. Jag valde därför att komplettera inspelningen med en mikrofon i form av så kallad zoom, utplacerad i rummet. På så sätt hade jag möjlighet att kunna fånga in ljud som emellanåt var svårt att uppfatta i det videoinspelade materialet. Denna zoom hade också som funktion att kunna dokumentera, (ihop med fältanteckningar) om vid de tillfällen som kameran skulle kunna tänkas falla. Fältanteckningar har därför använts som ett komplement för att kunna dokumentera elevernas fysiska uttryck, men jag har huvudsakligen utgått från det videofilmade materialet. Fältanteckningar kan enligt Björndal (2005) föras genom en strukturerad loggbok som beskriver det observatören hinner anteckna om händelsen.

Enligt Heath et al. (2010) är det vanligt att man behöver experimentera med avstånd gällande både kamera och mikrofon för att få en så god kvalitet på inspelningen som möjligt. Därför gick mycket tid åt att försöka hitta avstånd som kunde fånga upp ansiktsuttryck och rörelser samt ett någorlunda gott ljud. Detta var något som justerades under hela fältstudien för att försöka nå en så god kvalitet som möjligt. Kameran som användes var en GoPro Hero 5 som lånats från Högskolan för Scen och Musik.

4.3 Analysprocess

Enligt Heath et al. (2010) är det ett komplicerat arbete att analysera videofilmade sociala interaktioner och det är knappast fruktbart eller praktiskt att analysera alla interaktionens detaljer eftersom mängden material blir för stort. Det är därför en fördel om observatören kan vara selektiv och välja ut det material i det videofilmade materialet som behöver undersökas vidare. Sekvenser som jag ansåg vara intressanta för studiens syfte var när elevernas agerande tydligt visade improvisationer som drevs framåt eller stannade av. Heath et al. (2010) menar att det kan vara en fördel att gå igenom det videofilmade materialet så fort som möjligt efter inspelning samt kategorisera det i form av enkla beskrivningar och klassificeringar. Därför valde jag att namnge och dela in filmklipp efter datum och namngivna övningar som filmerna hade dokumenterat. Av detta material har jag för analysen valt ut 5 filmer med en total speltid på 28 minuter och 35 sekunder.

Angående elevernas tal menar Linell (2011) att samtal bör återges rätt detaljerat, ordagrant hur saker har blivit sagda, angivande av småord (exempelvis *mm, ja, eller*, med mera), pauser, överlappande tal, skratt med mera. För att en läsare ska kunna föreställa sig och förstå de olika samtalens karaktär är det därför viktigt att få tillgång till åtminstone en del av samtals finstämda detaljer i ordval och interaktion, rytm och timing menar Linell (2011). Därför valde jag att skriva med småord, samt försöka återge talspråk såsom, *hmm, asså och åh*. Vidare valde jag att beskriva vissa ljud och fysiska uttryck inom dubbelparentes, exempelvis ((*kryper ihop och morrar*)).

I rapporteringen av analysen har jag haft som ambition att återge visuella aspekter som blickbeteende, ansiktsuttryck, gester, och rörelser i rummet. Att återge sådana aspekter kan vara komplicerat enligt Linell (2011), vilket har föranlett till att jag har inkluderat foton i transkripten för att förtydliga sådana uttryck. Fotona har manipulerats genom att göra dem svartvita och ljusa så att anletsdragen blir mindre framträdande i avseende för mindre identifierbarhet av deltagare.

För att analysera det transkriberade materialet tog jag utgångspunkt i en tematisk analys som egentligen kan sägas ingå i flera olika analysmetoder. Bryman (2014) beskriver att man kan undersöka teman enligt följande indikatorer: repetitioner, lokala typologier, metaforer, övergångar, likheter och skillnader, språkliga kopplingar, teorirelaterat material och saknad data. I min tematiska analys har jag sökt efter återkommande teman och underteman och i första hand analyserat utifrån utsagor, kroppsliga uttryck och röstmässiga intonationer. Braun och Clarke (2006) beskriver den tematiska analysprocessen i sex steg: bekanta dig med ditt material, skapa koder, leta efter teman, granska teman, definiera och namnge teman samt skriv din rapport. Efter att ha delat in materialet i teman valde jag att färgkoda materialet. Att koda innebär att forskaren drar samman deltagarnas uttalanden, och i det här fallet även kroppsliga och röstmässiga uttryck till korta formuleringar (Braun & Clarke, 2006). Enligt Kvale och Brinkman (2014) leder kodning ofta till kategorisering, där tal eller fysiska uttryck, samlas till några få kategorier. Jag valde att färgkoda viktiga återkommande mönster för att sedan reducera och till några få kategorier.

Med utgångspunkt i ovan nämnda litteratur och de analytiska begrepp som presenterats i tidigare forskning samt teorikapitlet delade jag in materialet i ett flertal kategorier som jag ansåg vara

användbara för analysen utifrån de fysiska, röstmässiga och verbala uttryck som observerades i det videofilmade materialet. De teoretiska begreppen har med andra ord väglett mig och har i kombination med det färgkodade materialet guidat mig i att skapa kategorierna: *Dramatic frame, Presenteness, Driv, dubbelhet och växelverkan, tillit till sin egna gestaltning, Collective emergence, Rejection, modification och acceptance, elaboration, Starka och svaga förslag*. Kategorierna reducerades och omarrangerades till vad som presenteras i resultatkapitlet, nämligen: *Collective emergence, Tillit till sin gestaltning, Starka och svaga förslag* samt *Presentess*. Nästa steg blev att gå igenom det färgkodade transkriberade materialet igen och extrahera det material som passade in under de olika kategorierna.

4.4 Etiska överväganden

Etiska övervägande har gjorts utifrån Vetenskapsrådet (2017). Deltagarna informerades som sagt muntligt och skriftligt om studiens syfte samt att deltagandet är helt frivilligt, och när som helst kan avbrytas, även efter att själva filmningen har ägt rum (se bilaga 1). Likaså fick de information om att de kommer vara mindre identifierbara genom retuscherade foton och fiktiva namn. De enda som har tillgång till det videofilmade materialet är jag, min handledare och examinatoren. De informerades med andra ord om de forskningsetiska principernas huvudkrav: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2017). Emellanåt har även deltagarnas kön bytts ut. För läsbarhetens skull använder jag pronomina hon och han men det är inte relevant för studiens syfte att veta vilket kön deltagarna har.

5 Resultat

I denna studie undersöks hur teaterlever i gymnasiet driver den sociala interaktionen framåt inom improvisationer genom att använda kropp, röst och verbala medel. En problematik som teaterforskare kan brottas med inom studier av social interaktion i roll är huruvida man ska namnge de agerande efter karaktärens namn eller aktörers personnamn (Göthberg, 2019). Jag har valt att använda elevernas fiktiva namn och kompletterar, med vilken roll respektive elev gestaltar när tydlighet för läsaren så kräver. Angående dokumentationen av elevernas tal så återges det ordagrant hur saker har blivit sagda, med angivande av småord (exempelvis *mm, ja, eller, med mera*), pauser, samtidigt tal, skratt med mera. Detta för att realistiskt kunna föreställa sig och förstå de olika samtals karaktär, som nämnts i metodavsnittet. Vidare valde jag att beskriva vissa ljud tillsammans med fysiska uttryck som till exempel, kryper ihop och morrar, inom dubbel parentes ((kryper ihop och morrar)).

Eftersom analysen börjar redan i transkriptionen (Göthberg, 2019) och analytikern tolkar sociala situationer utifrån sin kännedom om kontexten genom etnografisk inriktad observation (Hammersley & Atkinson, 2007) så innebär det att när jag exempelvis skriver att en elev "kliar sig förvirrat i huvudet" så är det min välgrundade tolkning att det är "förvirrat". Som nämntes i metodkapitlet rapporteras resultaten genom fyra kategorier: *Collective emergence, Tillit till egna gestaltning, Starka och svaga förslag* samt *Presentess*.

5.1 Collective emergence

I de observationer som har genomförts har både verbala dialoger och kroppsliga uttryck noterats som tyder på att eleverna har byggt ett gemensamt dramatiskt narrativ. De har reagerat på varandras bidrag vilket lett till att berättelsen på scenen har utvecklats genom ett kollaborativt agerande. Vid en observation av elever i Scenisk Gestaltning 2 blev det tydligt att berättelsen utvecklades gemensamt av samtliga deltagare vid flera tillfällen under scenen. Eleven Lisa (som far) skulle konfrontera Beatrice (som dotter) som just har blivit påkommen när hon snattat. Ytterligare två elever, Diana (som demon) och Johanna (som ängel) skulle stå vid varsin sida om Lisa och påverka pappan att ta "onda" eller "goda" beslut. Just som Lisa är på väg att ge Beatrice en utskällning får hon ett motstridigt förslag från Johanna vilket utvecklar berättelsen i en helt annan riktning. Excerpt A har delats upp i flera delar för läsbarhetens skull och återkommer dessutom i senare avsnitt.

Excerpt A

01. Diana: Nej hon är värd att sitta i ett rum och skämmas!
02. Lisa: Du får sitta på ditt rum och skämmas ((nickar upp med huvudet mot Beatrice i en bestämd gest)).
03. Johanna: Men du kan få lite kakor.
04. Diana: Nej!
05. Lisa: Men du kan få lite kakor.
06. Diana: Nej!
07. Beatrice: Alltså du är världens sämsta jävla förälder!
08. Lisa: ((vänder sig bort från Beatrice med en hastig rörelse, vänder sig sedan tillbaka, visar förvånad min)).



Figur 01 Illustrerar rad A08, från vänster Johanna, Diana, Lisa, Beatrice.

Videoobservation 11/3-2019

Lisa får två förslag i excerpten, först från Diana (A01) genom en uppfordran att hon ska skicka Beatrice till sitt rum, sedan en uppmaning från Johanna (A03) att ge Beatrice kakor. Lisa svarar genom att beordra Beatrice till sitt rum (A02), men ändrar sig plötsligt till att hon också kan få lite kakor (A05). Beatrice reagerar på Lisas beteende genom att kalla henne en dålig förälder (A07), vilket får Lisa att tystna och titta ut mot publiken med en chockad min (figur 01).

Min analys är att de motstridiga instruktionerna från Diana (demonen) och Johanna (ängeln) leder till en svårighet för Lisa (pappan) att kunna planera vad hon ska säga. Det blir också svårt för Diana och Johanna som försöker påverka henne vilket av förslagen de uttalar som hon faktiskt kommer välja. Ingen av deltagarna vet med säkerhet vad som kommer hända härnäst. Istället måste de gemensamt föra berättelsen framåt, replik för replik, också kallat emergence som nämnts i tidigare kapitel. Det blir ett kollektivt ansvar att föra berättelsen framåt eftersom det blir svårt för någon enstaka individ att veta, eller planera vad som skall hända härnäst.

De motstridiga instruktionerna leder också till att Lisas karaktär kan tolkas som ambivalent eftersom hon ändrar utsaga till sin dotter. Som analytiker uppfattar jag en sorts inre kamp hos Lisas karaktär. Det kollaborativa samarbetet framträder än tydligare när Beatrice (dottern) uppfattar sin förälders ambivalens och för det dramatiska narrativet framåt genom att kalla Lisa "världens sämsta jävla förälder" (A07), vilket följs av en omedelbar reaktion hos Lisa som vänder sig ut mot publiken med en chockad min (figur 01). Beatrice påtalar alltså sin förälders egenskaper vilket utvecklar berättelsen genom att förtydliga Lisas karaktär som inte heller verkar ha väntat sig ett så starkt svar som "världens sämsta jävla förälder" från Beatrice. Det blir också

tydligt i berättelsen vad för uppfattning dottern verkar ha om sin far. Nästintill varje replik samt kroppslig reaktion i excerpten för på så sätt berättelsen framåt. Genom scenens gång kan man också observera hur Johanna och Diana påverkar Lisa allt mer. Hennes karaktär vill i ena stunden straffa sin dotter men ger henne i andra stunden komplimanger.

I följande exempel har konflikten eskalerat efter ytterligare uppmaningar från Diana och Johanna. Lisa påbörjar återigen en utskällning med hur hon ser till att försörja Beatrice så att hon bland annat ska kunna köpa sitt eget godis, men sedan kommer en drastisk vändning.

Excerpt A

09. Diana: Du fixar med pengar för att kunna försörja henne eller hur?
10. Lisa: Jag har samlat ihop pengar ((markerar pengar genom att klappa ihop händerna, och börjar gå bort från Beatrice mot publiken)) så du kan köpa dig daim. ((vänder sig om mot Beatrice igen)) Det är därför jag jobbar så mycket.



Figur 02 Illustrerar rad A10, från vänster Johanna, Diana, Lisa.

11. Diana: Ja ((klappar ihop händerna som att hon hejar på!
12. Johanna: Ja. Men det var väldigt god daim.
13. Lisa: Det var en väldigt ((börjar skratta)) god daim.

Videoobservation 11/3-2019

Diana föreslår att Lisa borde ta upp hur hon försörjer sin dotter (A09). Lisa modifierar och uttalar förslaget till Beatrice (A10). Johanna följer då upp med det verbala bidraget ”Men det var en väldigt god daim” (A12). Lisa accepterar och uttalar en del av förslaget till Beatrice och börjar skratta.

Som analytiker noterar jag en utveckling i det gemensamma narrativet genom att den inre kampen hos Lisas karaktär blir än tydligare vilket går att se i Lisas fysiska uttryck. Hon börjar gå fram och tillbaka medan Diana och Johanna påverkar henne, genom olika uppmaningar. Hon är på väg att skuldbelägga Beatrice och markerar det genom att klappa ihop händerna i en bestämd gest (figur 02), men råkar försäga sig genom att uttala, ”Men det var en väldigt god daim”.

Genom att Lisa dessutom bygger på både Johannas och Dianas motstridiga förslag får det ett komiskt resultat som får Lisa själv att börja skratta. Dialogen får en skämtsam karaktär, liknande

det Duranti och Black (2012) beskriver i sin studie (se avsnitt 3.3), genom att Lisa helt enkelt upprepar det Diana och Johanna har sagt. Det i sin tur utvecklas till en addering till det föregående person har sagt genom att det upprepas och uttalas till Beatrice som gestaltar att hon inte hör ängeln eller demonen. Det är först då som gruppen vet vilket förslag som har accepterats, vilket leder till en överraskning för övriga deltagare inklusive publiken.

Den ambivalenta sidan hos Lisas karaktär blir än mer tydlig då hon också börjar agera med allt mer fysiska och verbala känsloladdade uttryck. I följande exempel har Lisa (pappan) just förbjudit Beatrice (dottern) att gå på fest.

Excerpt A

13. Beatrice: Men allvarligt vad skulle jag ha gjort då? Alltså jag fattar inte ens varför du inte låter mig gå på festen. Vad spelar det för roll om jag typ snor nåt litet? Det är ändå inte någon som kommer att sakna det ändå.
14. Lisa: Men ser inte du ((skakar argt med höger hand mot Beatrice)) att nåt litet leder till nåt större. ((lutar sig fram och tar stöd mot knäna och söker blicken hos Beatrice))



Figur 03 Illustrerar rad A14, från vänster Diana, Johanna, Lisa, Beatrice.

15. Beatrice: Vadå hasch eller? ((upprorisk röst och möter blicken hos Lisa))
16. Lisa: ((blir tyst [09:38-09:41] lutar sig tillbaka i stolen)) Ja.



Figur 04 Illustrerar rad A16, från vänster Diana, Johanna, Lisa, Beatrice.

17. Diana: Så skulle hon inte sagt! Hon skulle inte ha sagt det!
18. Johanna: Hon säger det bara för att eeh. Eeh.
19. Diana: Ta tag i henne och stryp ihjäl henne!
20. Lisa: ((slänger sig med båda händerna mot Beatrice))



Figur 05 Illustrerar rad A20, från vänster Johanna, Diana, Lisa, Beatrice.

21. Johanna: Nej, nej, neej! ((följer efter Lisa)) Våld löser ingenting. Kom ihåg vad vi har sagt!



Figur 06 Illustrerar rad A21, från vänster Diana, Johanna, Lisa, Beatrice.

22. Lisa ((hindrar sig, och börjar gå av och an, och tar sig samtidigt för pannan))
23. Beatrice: ((Beatrice lutar sig lite förskrämt bort från Lisa))



Figur 07 Illustrerar rad A22-23, från vänster Johanna, Diana, Lisa, Beatrice.

24. Johanna: Kom ihåg andas! ((visar hur hon ska andas))
Videoobservation 11/3-2019

När Lisa beskriver hur något litet som snatteri kan leda till något större (A14) svarar Beatrice med, ”Vadå, hasch eller?” (A15). Samtliga aktörer tystnar i 3 sekunder (A16) och Lisa tittar rakt framför sig med en upprörd min (figur 04). Därefter reagerar Johanna genom att uttala att dottern inte skulle ha sagt så (A17). Johanna stakar sig (A18). Diana uppmanar därefter Lisa att strypa dottern (A19). Lisa svarar med att försöka ta strypgrepp på Beatrice (figur 05) och Johanna kastar sig efter och ber Lisa tänka efter vilket får henne att stanna upp (A21, figur 06). Lisa börjar vanka av och an och ta sig för pannan (figur 07).

Enligt min analys för samtliga aktörer narrativet framåt genom att Johanna och Diana orsakar en ambivalens och en känslomässig instabilitet hos Lisas karaktär. Lisa svarar med att gestalta en inre kamp hos sig själv genom att dels försöka strypa sin dotter (figur 05) och dels genom att stanna av och ta sig för pannan som att hon brottas med sina inre röster (figur 07). Även Beatrice tycks påverka Lisa genom sitt upproriska beteende. I exemplet ovan tar det sig i uttryck genom att Beatrice verkar chocka samtliga deltagare genom att föreslå att värre saker som hon skulle kunna göra är hasch (A15) – de tystnar (A16). Johanna verkar bli så pass chockad att hon inte ens finner några ord (A18), varpå Diana tar över ansvaret för narrativet genom att föreslå att Lisa ska strypa sin dotter (A19). Johanna svarar med att försöka hindra fadern från att strypa dottern (figur 05). Lisa accepterar förslaget genom att hindra sig själv från att strypa Beatrice och tar sig för huvudet vilket kan tolkas som att hon återigen brottas med sitt inre känsloliv (figur 07). Samtliga deltagare agerar med andra ord kollektivt för att föra det gemensamma narrativet framåt.

När deltagarna inte kommer med framåtsyftande förslag tenderar däremot det gemensamma narrativet stanna av. Före följande exempel har eleverna börjat upprepa mycket som redan har hänt varpå läraren inträder i interaktionen.

Excerpt A

22. Läraren: Försök hitta ett slut på det här!
23. Diana. Fortsätt! Fortsätt!
24. Lisa: ((reser sig upp från fåtöljen))
25. Johanna: ((följer efter))
26. Lisa: ((går med båda händerna framför sig mot Beatrice som att hon tänker strypa henne)).
27. Diana: Kom igen! Ut med det! Ut med det!
28. Johanna: Nej! Nej!
29. Diana: Ut med det! Ut med det!
30. Lisa: Aaah! ((skriker))
31. Johanna: ((skrattar och går bakom fåtöljen Lisa satt i))
32. Diana: Ehm. Bam!
33. Lisa: Bam! ((börjar gråta))
34. Diana. Demokrati. Man får säga vad man vill!
35. Lisa: Man får säga vad man vill.
36. Diana. Säg vad du vill! Vad vill du säga till henne?
37. Lisa: Säg vad du vill! ((går ned på knä vid Beatrice och gråter mot elevens knä))
38. Beatrice: Jag vill gå på festen.
39. Johanna: ((går tillbaka till Lisa och börjar luta sig mot henne igen, verkar försöka få sagt något))
40. Diana: Men du tillåter henne inte det! För hon har gjort någonting fel.
40. Lisa: Eheh. ((gråter och far upp med sina armar uppgivet, reser sig upp och börjar gå bort från Beatrice))
41. Diana: Någonting man inte får göra. Eller hur? Kom ihåg det! Gör inte!
42. Lisa. Du har gjort någonting man inte får göra. ((avbryter Diana och sätter sig vid Beatrice med en förtvivlad röst))
43. Beatrice: Ja men vad ska jag annars.
44. Johanna: Gud kommer förlåta dig!
45. Lisa: Men Gud kommer förlåta dig. ((går bakom stolen Beatrice sitter på))



Figur 08 Illustrerar rad A45, från vänster Diana, Johanna, Lisa, Beatrice.

46. Diana: Ingenting! Skit. (ohörbart).
47. Beatrice. Alltså jag tror inte ens på Gud.
48. Lisa: Kom! Kom! Gud ((välter fram stolen Beatrice sitter på)).



Figur 09 Illustrerar rad A48, från vänster Johanna, Diana, Lisa, Beatrice.

49. Beatrice: ((reser sig och går bort från Lisa med armarna i kors))
50. Lisa ((följer efter)) Gud kommer förlåta dig!
51. Diana: Det finns ingen Gud! Det finns bara jag!
52. Johanna: Det finns Gud!
53. Diana: Nej!
54. Johanna: Han finns där uppe. ((Johanna pekar upp mot himlen))
55. Lisa: Det finns en Gud och han sitter där uppe. ((pekar upp mot himlen))



Figur 10 Illustrerar rad A54-55, från vänster Johanna, Diana, Lisa, Beatrice.

56. Diana: Kolla det själv!
57. Lisa: Kolla det själv! ((pekar mot Beatrice och skriker))
58. Diana: Det finns ingen Gud! Det finns ingen Gud!
59. Johanna: ((försöker också säga något. Ohörbart))
60. Lisa: ((Lisa börjar vanka av och an och tar sig om huvudet igen))



Figur 11 Illustrerar rad A60, från vänster Johanna, Lisa, Diana, Beatrice.

61. Diana: Ge henne inte saft och inte kaka! ((tar tag i Lisa))
62. Lisa: Vi går till kyrkan och tar saft och kakor! ((börjar gå bestämt mot vänster om publiken))
63. Diana: Nej! Plundra en grav!
64. Lisa: Kom hit!
65. Beatrice: Men alltså jag måste till festen! ((börjar gå efter Lisa))
66. Diana: Plundra en grav!
67. Lisa: Kom hit! ((skriker och går bort från publiken, bakom de bakre skärmarna i rummet för att avsluta scenen))
68. Diana: Plundra en grav! ((Johanna, Beatrice och Diana går och också bakom de bakre skärmarna))

Videoobservation 11/3-2019

Läraren instruerar eleverna att avsluta den gemensamma gestaltningen (A21). Diana fortsätter egga Lisa att både strypa och skälla ut Beatrice. Johanna för sedan in en ny aspekt som inte har förekommit i tidigare dialoger genom förslaget ”Gud kommer förlåta dig!” (A38). Lisa uttalar förslaget till Beatrice (A39), går bakom hennes stol och välter den och säger “Kom! Kom! Gud!” (A48, figur 08, figur 09). Johanna svarar med att Gud finns och pekar upp mot himlen och Lisa svarar med att imitera henne (figur 10). Johanna och Diana kommer med ytterligare uppmaningar vilket får Lisa att ta sig om huvudet (figur 11). Lisa säger till slut åt Beatrice att de ska gå till kyrkan (A62) varpå och scenen avslutas med sorti (A68).

Enligt min analys är början av dialogen ett exempel på när deltagarna inte tar ansvar för att gemensamt föra narrativet framåt. De återupprepar sådant som har skett tidigare i scenen. Då läraren instruerar dem att avsluta scenen verkar vissa börja ta ett större ansvar igen, bland annat Johanna som för in den nya aspekten Gud (A38) i den improviserade scenen. Det får i sin tur Lisa att associera till kyrkan och kan på sått hitta ett slut på scenen genom att säga åt Beatrice att de ska till kyrkan, och fysiskt putta henne från stolen för att få med henne (A48, figur 08, figur 09). Även Beatrice tar ansvar genom att protestera mot Lisas förslag genom att ställa sig med armarna i kors och gå bort från Lisa (figur 09), vilket är i enlighet med karaktären hon spelar. Tidigare i scenen har karaktären visat sig upprorisk mot allt som fadern föreslagit. Genom att protestera mot sin far i slutet men ändå följa med ut, accepterar hon både sin egen karaktär som är kritisk till det fadern föreslår men också berättelsen genom att följa med ut. Något liknande märktes hos karaktären som Diana gestaltade. Det föreföll naturligt att hon som spelade demon

skulle protestera mot Johannas eftersom det var så hon gjort tidigare i berättelsen. Samtidigt kunde hon anpassa sig till berättelsen genom att föreslå att de skulle plundra en grav (A66) eftersom Lisa valde att genomföra Johannas förslag, det vill säga att gå till kyrkan.

Sammanfattningsvis kan sägas att excerpterna i detta avsnitt ger exempel på hur eleverna både tar ett kollektivt ansvar för att utveckla narrativet samt agerar när improvisationen stannar av. En anledning till när eleverna visar tydliga exempel på *collective emergence* som Sawyer (2003) beskriver i sin studie, kan vara att eleverna får en struktur att förhålla sig till, genom lärarens instruktioner i början av improvisationen. Strukturen bestod i detta fall av Johanna (som ängel) och Diana (som djävul) som skulle ge motstridiga instruktioner till Lisa (som pappa). Lisa kunde hela tiden välja vilket förslag hon till slut uttalade. Eftersom ingen i gruppen visste vilket förslag Lisa skulle välja blev det omöjligt att planera vad som skulle hända. De fick istället kollektivt addera information till handlingen steg för steg som Duranti och Black (2012) redogör för i sin studie. Strukturen underlättade med andra ord för eleverna att kollektivt föra berättelsen framåt. Under scenens gång etablerades sedan ny framåtsyftande information, det vill säga faderns plötsliga agerande med att försöka strypa dottern, dotterns upproriska attityd, ängelns vilja att lugna och demonens vilja att få fadern att bruka våld. Men efter ett tag kan det vara så att eleverna byggt upp en trygghet i ramverket varför de återupprepade information som redan har förekommit i scenen, bland annat Lisas inre kamp, vilket hon håller på att fastna i, i slutet av ovanstående excerpt genom att återigen ta sig för pannan och börja vanka av och an (figur 11). Eftersom dessa mönster återupprepas kan det ha fått läraren att instruera att börja avsluta scenen. Lärarens instruktioner kan tolkas som en ytterligare dramatisk ram att förhålla sig till, nämligen att avsluta berättelsen. De måste därför kollektivt ta ansvar för att föra narrativet till avslut. De adderar information till handlingen som bygger på instruktionerna läraren har fört in precis som Duranti och Black (2012) beskriver.

I nästa avsnitt redovisas fler exempel på hur eleverna dels utgår från lärarens struktur och sedan för berättelsen framåt tillsammans, och därigenom etablerar nya dramatiska ramverk i djurimprovisationer.

5.1.1 Dramatic frame

I detta avsnitt analyserar jag ett antal scener utifrån Sawyers (2003) begrepp *dramatic frame*. En *dramatic frame* – dramatisk ram – växer fram. Den består av karaktärer, relationer, känslor, och händelser som skapar en dramatisk bana för scenen. Skådespelarna etablerar med andra ord en struktur för hur karaktärerna betar sig, var de befinner sig och vilken situation de befinner sig i. Sawyer (2003) beskriver också hur många “*games*”, det vill säga scener med olika förutsättningar redan har en struktur att förhålla sig till. I detta avsnitt visas hur läraren etablerar en *frame* genom sina instruktioner som eleverna förhåller sig till i improvisationen. Kommande excerpter beskriver djurimprovisation där eleverna gick runt i rummet på egen hand och föreställde sig ett djur och sedan gestaltade det. Eleverna fick till uppgift att gestalta hur djuren betar sig när de ligger och sover, när de genomför sin morgonrutin, hur de är när de är avslappnade samt hur de betar sig när de är stressade eller rädda. Därefter inleddes övningar där eleverna fick möta andra djur med syfte att undersöka hur djuren förhöll sig till varandra. De fick instruktionen att

genomföra ett möte som inte skulle sluta med bråk eller att djuren jagade varandra, eftersom övningen vanligen tenderar att sluta så, det vill säga med en konflikt, menade läraren.

I följande excerpt möter Agnes (som bältdjur) Britta (som krokodil). Båda blir instruerade att genomföra sin morgonrutin för att så småningom gå in mot mitten av scenen och upptäcka det andra djuret. Britta ligger still medan bältdjuret får syn på henne och kurar ihop sig.

Excerpt B

01. Britta: ((har hela tiden legat still men rör sig plötsligt in mot mitten))
02. Agnes: ((går in mot mitten, men ser Britta och reagerar med att gömma huvudet mot marken. Och är helt still [09:45-53]))



Figur 12 Illustrerar rad B02, Agnes.

03. Britta: ((ålar lite närmare mot Agnes))
 04. Agnes: ((tittar upp men gömmer återigen huvudet när Britta närmar sig))
 05. Britta: ((blir helt still))
 06. Agnes: ((tittar upp lite försiktigt från händerna mot Britta))
 07. Britta: ((ålar sig ännu närmare. Men ligger sedan still))
 08. Agnes: ((tittar nu upp helt från marken. Och börjar sedan krypa mot Britta med försiktiga steg. Men kryper sedan plötsligt ihop trots att Britta inte har rört sig))
 09. Britta: ((börjar nu åla sig lite närmare Agnes medan hon är ihopkrupen))
- Videoobservation 21/3-2019

Britta ligger till en början still medan Agnes närmar sig. När hon till slut lägger märke till Britta kryper Agnes ihop och gömmer huvudet mot marken (B02, figur 12). Agnes agerande med att krypa ihop och gömma sig upprepas sedan vid två tillfällen både när Britta rör sig och när hon är stilla.

Enligt min analys har eleverna från början fått en dramatisk ram från läraren att förhålla sig till, nämligen att gestalta sin morgonrutin var för sig för att sedan mötas. Naturligtvis hade även eleverna i föregående avsnitt i detta kapitel en lärarinitierad dramatisk ram att förhålla sig till, men det var inte fokus där. Excerpt B visar tydligt att ett nytt ramverk etableras när djuren väl möter varandra. Det dramatiska ramverket utvecklas genom att Agnes kryper ihop och blir rädd för

Britta (B02, figur 12). Britta svarar med att röra sig i ett sakta tempo, men egentligen inte vara så intresserad av Agnes, men är enligt min tolkning medveten om att hennes uppenbarelse är skrämmande (B03-B05). Den nya ramen blir än tydligare i excerpten eftersom eleverna sedan återupprepar sitt beteende mot varandra.

Precis som i exemplen i avsnitt 5.1 kan det vara så att eleverna inte tog ansvar nog att addera något ytterligare förslag som förde det gemensamma narrativet framåt eftersom de kort efter excerpten ovan valde att avsluta scenen, vilket visas i de följande turerna.

Excerpt B

10. Agnes: ((tittar upp försiktigt. Men gömmer ansiktet i händerna igen))



Figur 13 Illustrerar rad B10, från vänster Britta, Agnes.

11. Britta: ((ålar sig ett steg närmare))



Figur 14 Illustrerar rad B11, från vänster Britta, Agnes.

12. Agnes: ((kryper plötsligt och explosivt bort från Britta. Stannar upp. Tittar mot Britta och kryper sedan ihop))



Figur 15 Illustrerar rad B12, från vänster Britta, Agnes.

13. Britta: ((ålar sig bort från publiken mot de bakre skärmarna. Tittar mot Agnes. Fortsätter åla och gör sorti))
14. Agnes: ((tittar upp efter Britta och kryper sedan också mot de bakre skärmarna och gör sorti))
15. Läraren: Tack så mycket!
Videoobservation 21/3-2019

Agnes upprepar hur hon gömmer sig för Britta (B10, figur 13, 14). Britta ålar sig närmare (B11, figur 14) och Agnes kryper därför plötsligt med en intensiv rörelse bort från Britta (figur 15). Britta väljer därefter att göra sorti vilket även Agnes gör.

Min analys visar att eleverna upprepar det dramatiska narrativet, genom att gömma sig och krypa mot varandra (figur 13, 14), men verkar ha svårt att addera något nytt som utvecklar berättelsen. Det kan bero på att de kollektivt inte tar ansvar för att föra berättelsen framåt (jfr. Sawyer, 2003). Det resulterar i att båda eleverna istället väljer att avsluta gestaltningen vilket påbörjas genom Agnes plötsliga och intensiva rörelse bort från Britta (figur 15). Det för narrativet framåt, eftersom något nytt nu har etablerats i berättelsen. Därefter verkar dock varken Agnes eller Britta veta vad för ny aktion de ska påbörja vilket leder till att de väljer att avsluta scenen. Ett sätt att påverka eleverna att gemensamt ta ansvar för det dramatiska narrativet kan eventuellt vara om läraren för in nya instruktioner, eller ramar som eleverna kan förhålla sig till.

I följande excerpt har eleverna fått börja blanda sitt gestaltande av djur med mänskliga egenskaper. De skulle framföra en scen framför sina klasskamrater där de till en början gestaltade 50% djur och 50% människa, med Ella (som sköldpadda) och Lilly (som känguru). De blev allt mer djuriska desto längre scenen fortskred genom att läraren ropade att de skulle gestalta en högre procentandel djur. Båda karaktärerna befinner sig i en mataffär och Lilly försöker visa Ella som är nyanställd hur hon ska lägga frukt i en frukthylla. I exemplet nedan står båda och lägger in varor i hyllan när läraren ropar.

Excerpt C

01. Lärare: Nu går vi på sjuttio procent djur!
02. Lilly ((börjar plocka fram varor i ett högre tempo))
03. Ella ((plockar fram varor i ett långsammare tempo))
04. Lilly ((börjar att gestikulera att hon har kortare armar genom att inte nå fram till hyllan där de plockar upp varor och får därför istället kasta varorna ([07:37-07:39]) på plats))

05. Lilly: Okej men va?
06. Ella: ((böjer huvudet in mot bröstet))



Figur 16 Illustrerar rad B04-06, från vänster, Ella, Lilly

07. Lilly: ((börjar titta mot Ella))
08. Ella ((börjar skygga från Lilly))
09. Lilly: ((tystnar, (paus [07:40-07:43]))) Hallå? Skölda?
10. Ella: Ja.
11. Lilly: Mår du bra? ((böjer sig ned och söker ögonkontakt med Ella))
12. Ella: Ja
13. Lilly: Är du okej än så länge eller vad gör du? ((plockar samtidigt varor i ett högt tempo utan att titta utan har sin fulla uppmärksamhet på Ella))
14. Ella: Ja. Jaag tycker att det är lite läskigt.

Videoobservation 21/3-2019

Läraren ropar in att eleverna ska höja sitt agerande från 50% djur till 70% djur (C01). Efter instruktionen börjar Lilly plocka fram varor i ett högre tempo än innan och gestaltar hur hon plockar med kortare armar som en känguru (C02, figur 16), medan Ella sänker hastigheten på sitt agerande och böjer huvudet in mot bröstet (C06, figur 16) varpå Lilly undrar hur Ella mår (C09). Ella svarar med att fysiskt börja skygga bort från Lilly (C08) och säger att hon tycker att det är läskigt (C14).

Som analytiker noterar jag att instruktionen från läraren erbjuder eleverna en ram som eleverna kan förhålla sig till (C01). Det får eleverna att dels ändra tempo, dels börja förändra attityd gentemot varandra, vilket jag ser som att de gestaltar sina karaktärer än mer tydligt genom att överdriva rörelser och sättet att tala. Ella böjer huvudet in mot bröstet som en sköldpadda skulle ha gjort (figur 16) och börjar skygga undan från Lilly (C08), vilket tyder på att Ella är rädd för karaktären Lilly gestaltar. Eleverna tar ansvar för att föra narrativet framåt gemensamt genom sina kroppsliga och verbala reaktioner utifrån både instruktioner från läraren och varandra. Det initiala förslaget har lett till ageranden som i sin tur har fått eleverna att påverka varandra. Ella rör sig allt mer långsamt vilket får Lilly att undra vad som är fel (C08-013). Ella får då möjligheten att uttrycka att hon känner sig rädd (C14) vilket inte var etablerat lika tydligt i berättelsen innan.

Följande excerpt föregås av att eleverna har plockat upp varor och nu ropar läraren in att eleverna ska gestalta djur i högre grad.

Följande excerpt föregås av att eleverna har plockat upp varor och nu ropar läraren in att eleverna ska gestalta djur i högre grad.

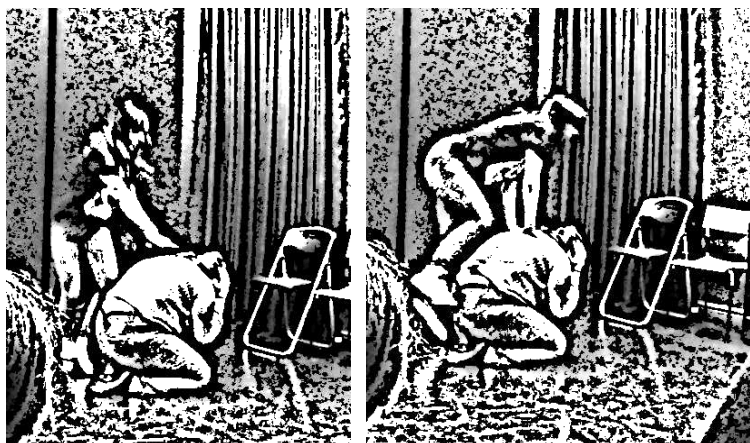
Excerpt C

15. Lärare: Vi sticker upp till 90% nu!
16. Lilly: Åhh ((skuttar med högre intensitet bort från Ella. Böjer sig ned och plockar upp ett objekt från marken)) Kom! ((Skuttar tillbaka mot Ella)) Kom! ((Lilly kommer fram till Ella och gör en uppsökande ansats))
17. Ella ((börjar samtidigt lägga sig ned. Ella använder vänster arm för att ta emot sig men gömmer samtidigt huvudet under höger arm))
18. Lilly: Hallå! Skölda! (((Lilly står med böjda knän och tittar mot Ella))
19. Ella ((håller samtidigt på att lägga sig ned i ett långsamt tempo))
20. Lilly: Skölda! ((skuttar framför Ella och böjer sig ned mot Ella som fortsätter att lägga sig ned)) Skölda! ((skuttar tillbaka till vänstra sidan om Ella)) Skölda! ((skuttar framför Ella, ropar något högre))
21. Ella: ((kryper ihop med huvudet mot bröstet och parerar mot Lilly som skuttar omkring))
22. Lilly: ((skuttar bakom ryggen på Ella))
23. Ella: ((kryper ihop ännu mer mot marken och gömma huvudet bakom båda händerna))
24. Lilly: Skölda!



Figur 17 Illustrerar rad C22-24, från vänster, Lilly, Ella

25. Ella: ((sätter sig ned på knä med huvudet gömt under båda händerna))
26. Lilly: ((står nu mer upprätt och ropar)) Skölda! ((skuttar till vänstra sidan om Ella och böjer sig ned och håller ut båda armarna mot Ella och puttats något under henne)) Skölda! ((står med händerna på knäna och tittar mot Ella))
27. Ella. ((kryper ihop till en boll))
28. Lilly: Skölda, Skölda! ((hoppas bakåt och ställer sig upprätt)) ((Lilly tar sats, tar stöd med händerna på ryggen på Ella och hoppar över med benen)) Wohoo!



Figur 18 Illustrerar rad C28, från vänster Lilly, Ella

29. Ella: ((kryper ihop ännu mer och sjunker med huvudet och händerna så att det tar stöd mot marken))
30. Lilly: ((springer runt Ella, tittar ned mot Ella och återvänder till hennes vänstra sida)) Nä men Gud förlåt! Böjer sig ned mot Ella och stryker med höger arm mot ryggen på Ella)) Förlåt! Skölda! ((tar tröstande med båda händerna på ryggen på Ella)) Skölda ((orolig röst)) ((För händerna mot huvudet på Ella men skyggar tillbaka)) Det är en halvtimme kvar ((böjer sig ned i jämnhöjd med Ella på marken))



Figur 19 Illustrerar rad C30, från vänster Lilly, Ella

Videoobservation 21/3-2019

Lärare ropar in att de ska höja sitt agerande från 70% till 90% (C15). Lilly svarar på instruktionen genom att höja intensiteten på sitt skuttande (C16). Även Ella svarar på instruktionen genom att skygga undan ännu mer från Lilly och lägga sig ned på marken (C17-C27, figur 17, 18, 19). Lilly börjar då skutta runt Ella och kallar på hennes uppmärksamhet. Ella svarar inte och Lilly svarar med att hoppa över Ellas rygg (C28, figur 18). Lilly ber om ursäkt direkt efter hoppet (C30, figur 19).

Enligt min analys tar berättelsen en oväntad vändning genom lärarens instruktion att höja procentandelen djur vilket får följden att eleverna ökar intensiteten i agerandet (C15). Lilly börjar hoppa runt Ella allt mer vilket leder till att hon helt plötsligt väljer att hoppa över ryggen på sin klasskamrat (C28, figur 18). När eleven verkar inse vad hon gjort och att Ella kanske har skadat

sig uppfattar jag det som att Lilly börjar gå ur roll och ber Ella som person om ursäkt. Både Lilly och hennes karaktär verkar tappa en del av sin auktoritet och verkar ha bytt fokus från att försöka styra Ella till att ursäkta sig genom att bland annat titta efter hur hon mår och stryka över Ellas rygg med handen (figur 19). Jag anser att det dock inte spelar någon roll för själva berättelsen eftersom narrativet utvecklas framåt oavsett om Lilly har gått ur roll eller inte. Enligt min tolkning leder det plötsliga hoppet över Ellas rygg till ett oplanerat agerande, från Lillys sida, det vill säga att be om ursäkt. Det får mig som publik att uppfatta hur både Lilly och karaktären tappar en del av sin sociala position, en liknande företeelse det Edmiston (2015) beskrivit i sin studie. Instruktionen att höja procentandelen djur verkar genom ett kollaborativt agerande, *collective emergence*, ha lett till ett nytt ramverk där eleverna och karaktärernas maktbalans är något utjämnad.

Under scenen mellan Lilly och Ella gav Lilly uttryck för en viss osäkerhet då hon vid några tillfällen ändrade sin utsaga, varpå även kroppsspråket gav ett osäkert intryck. Det tyder på en tvekan i agerandet vilket kan bero på en bristande tillit till det egna gestaltningsarbetet och en bristande förmåga att kunna följa och ge fokus åt sin medspelare, ett fenomen som Ahlstrand (2014) har beskrivit i sin studie. I följande avsnitt går jag igenom ett antal exempel där jag analyserar ett sådant beteende mellan Lilly och Ella.

5.2 Tillit till sin gestaltning

Den gemensamma berättelsen verkar emellanåt påverkas av vilken tillit elever har till både sina egna och sina klasskamraters bidrag. Vid några tillfällen kunde jag observera hur eleverna ändrade det de var på väg att säga till något annat. Det tyder på att de inte litade på sina egna förslag vilket Ahlstrand (2014) har beskrivit som en bristande tillit till den egna gestaltningen.

Vid följande excerpt, som är ett utdrag ur samma transkription som föregående avsnitt, har just Ella (som sköldpadda) anlänt till sitt nya arbete och Lilly (som känguru) visar henne vad hennes första arbetsuppgift är. Kommande excerpt visar början av scenen som föregåtts av instruktionen: gestalta 50% djur och 50% människa.

Excerpt C

31. Ella: Ja nu är jag här. ((Säger det med långsamt utdragna ord samtidigt som hon rör sig långsamt mot Lilly och stannar till))
32. Lilly: ((gestikulerar hur hon plockar upp allt fler varor medan Ella pratar och har hela famnen full)) Gött. Då kan väl du ta en sån där grön ((pekar och ändrar sig)) Röda äpplen.



Figur 20 Illustrerar rad C32, från vänster Ella, Lilly

33. Ella: Ja. ((rör sig långsamt ned mot varorna på marken))
 34. Lilly: Dom röda äpplena där ja ((tar tag i armen på Ella och visar var hon ska plocka))



Figur 21 Illustrerar rad C34, från vänster Ella, Lilly

35. Ella: Ja ((tar ett steg fram när Lilly tar tag i armen och vinglar till))
 36. Lilly: ((börjar lägga upp varor igen))
 37. Ella: ((rör sig sakta uppåt med varorna från marken))
 38. Lilly: ((gestikulerar hur hon håller ut en hög med varor))
 39. Ella: ((fortfarande är på väg att ställa sig i upprätt ställning. När hon väl har ställt sig upp vänder hon sig mot Lilly långsamt))
 40. Lilly: ((mimar hur hon ställer ned varor på marken och tittar mot Ella))
 41. Ella: ((håller upp det hon har plockat upp från marken mot Lilly)) Vad ska jag göra med de röda äpplena?



Figur 22 Illustrerar rad C41, från vänster Ella, Lilly

42. Lilly: Då ska du lägga upp dom här! ((pekar mot en punkt i rummet visar Ella)) Ja. Eller alltså bara liksom släng dom. Det är liksom [paus] Nu! ((skakar otåligt med armarna mot Ella))
43. Ella: ((plockar långsamt upp varor))
44. Lilly: ((står och tittar på Ella)) Jag, jag kan hjälpa dig!
Videoobservation 21/3-2019

Efter att ha anlant konstaterar Ella att hon är på plats (C31). Lilly visar Ella att hon kan plocka gröna äpplen, men tystnar sedan och ändrar till röda (C32, figur 20). Ella går långsamt mot varorna och Lilly påskyndar genom att ta tag i Ellas arm och styr hur hon plockar med skyndsamma rörelser (figur 21). Efter en stund släpper Lilly taget om Ella och plockar varor på egen hand. Sedan stannar Ella upp och frågar vad hon ska göra och mimar hur hon håller upp en korg (figur 22). Lilly svarar först med att peka och visa var Ella kan lägga varorna, men ändrar sedan direkt sin utsaga till att hon kan slänga dem (C42).

Min analys visar att Lilly är något osäker i både kropp och röst och verkar inte veta vad hon vill (C30, C40). Det är dock osäkert om det är karaktären eller Lilly som person som är osäker. Det påverkar oavsett den gemensamma berättelsen genom att Lilly emellanåt ändrar sin utsaga från gröna till röda äpplen samt när hon i ena stunden vill att Ella ska lägga upp varor, men sedan ändrar sig till att hon kan slänga dem (C32 & C42). Hon verkar vara osäker på sitt eget bidrag vilket leder till att det gemensamma narrativet inte har samma framåtsyftade utveckling som till exempel scenen med ängeln och demonen (se avsnitt 5.1). Lillys beteende stämmer överens med Ahlstrands (2014) beskrivning om hur elever kan ha svårt att följa och ge fokus åt sin medspelare (se avsnitt 2.2) utan driver istället interaktionen framåt genom instruktioner och kommandon och pekar var Ella ska plocka varor (figur 20) och "rättar" till Ellas långsamma rörelser genom att själv börja styra hennes armar (figur 21). Ella intar också en mer passiv roll då hon frågar Lilly om information genom att fråga vad hon ska göra och väntar in hennes instruktioner (C41, figur 22) vilket kan vara en anledning till att även Lilly känner sig tvungen att inta en mer drivande roll i den sociala interaktionen.

I följande excerpt visar Lilly ett ytterligare exempel där hon ändrar sin utsaga. Ella har börjat skygga undan från Lilly vilket får Lilly att ifrågasätta vad hon håller på med.

Excerpt C

45. Lilly: Är du okej än så länge eller vad gör du? ((plockar samtidigt varor i ett högt tempo utan att titta utan har sin fulla uppmärksamhet på Ella))



Figur 23 Illustrerar rad C45, från vänster Ella, Lilly

46. Ella: Ja. Jaag tycker att det är lite läskigt.
47. Lilly: Aah. Okej. Okej. Eller varför skulle.. Näe. Ehm ((tittar uppåt. Släpper axlarna uppgivet))



Figur 24 Illustrerar rad C47, från vänster Ella, Lilly

48. Ella: ((kryper ihop ännu mer med huvudet mot bröstet))
49. Lilly: Ja. Jag går och gör grönsaker så länge ((ställer ned varor på marken. Börjar gå över scengolvet, men vänder sig sedan mot Ella))



Figur 25 Illustrerar rad C49, från vänster Lilly, Ella

50. Ella: ((kryper ihop med huvudet när Lilly tittar på henne samtidigt som hon plockar fram ytterligare varor i hyllan))
51. Lilly: Vad gör du på fritiden då? ((vänder sig om igen och börjar gå. Ställer sig på en punkt i rummet. Är på väg ned mot marken för att plocka upp något, men stannar upp och tittar mot Ella och tar stöd med händerna mot knäna))
52. Ella: Jaa. ((kryper ihop med huvudet och tittar bort från Lilly och talar ned i bröstet))
53. Lilly. ((ställer sig upp och kliar sig i huvudet)) Jag tror du behöver kolla på frukterna så du ser var du lägger dem ((vevar med höger arm mot Ella och väger samtidigt på höger ben)) Alltså. ((går över golvet, ställer sig framför Ella och puttar upp hakan med höger hand)) Går tillbaka till sin plats.



Figur 26 Illustrerar rad C53, från vänster Ella, Lilly

- 54: Ella: ((samtidigt sjunker Ella ihop med huvudet tillbaka mot bröstet igen och tittar bort från publiken och Lilly))
Videoobservation 21/3-2019

Lilly ifrågasätter Ellas agerande när hon skyggar undan (C45, figur 23) och Ella uttalar då att hon upplever det vara lite läskigt (C46). Lilly svarar med, ”Eller varför skulle” men ändrar sedan sin utsaga, tittar uppåt i en uppgiven min (C47, figur 24) och förklarar att hon ska gå och göra grönsaker istället (C49). Ella svarar med att skygga undan ännu mer (C48, C50) vilket får Lilly att påpeka att han borde koncentrera sig på att titta på frukten hon plockar fram (C53). Hon verkar inte lyssna vilket får Lilly att gå fram och lyfta upp hakan på Ella (figur 26), men hon sjunker ned med huvudet och tittar ned kort därefter igen (C54).

Enligt min analys är Lilly på väg att ifrågasätta varför Ella är rädd (C47) men ändrar sig, tittar uppåt med en uppgiven min (figur 24) och byter istället helt aktivitet till att gå och plocka grönsaker (C49). Detta leder till att Lilly återigen påvisar en osäkerhet kring sin egna gestaltning genom att ge ett intryck av att helt enkelt inte lita på att hennes förslag är goda nog, vilket påvisas genom att hon både ändrar sin utsaga till att gå och plocka frukt men också genom ett kroppsspråk som saknar riktning. Lilly försöker först undersöka hur Ella mår genom en uppsökande gest och fråga hur hon mår (C45, figur 23). När sedan Ella bekänner att hon tycker att det är läskigt, är Lilly på väg att fråga varför (C47) men ändrar både sin utsaga och sin fysiska riktning genom att titta uppåt med en uppgiven gest (figur 24). Hon hoppar sedan till en annan del i rummet för att plocka grönsaker (C49, figur 25), men ändrar sig igen och återvänder till Ella. Hennes sätt att röra sig över scenen ger ett intryck av att hon inte riktigt vet vad hon vill som antingen karaktär eller som person. Det leder också till att det gemensamma narrativet inte får en lika tydlig riktning. Osäkerheten som Lilly visar under gestaltningen kan också bero på att Ella inte ger lika mycket verbala bidrag utan agerar med kroppen och sitt långsamma tempo. Det kan i sin tur leda till att Lilly känner att hon behöver ta ett större ansvar i den verbala kommunikationen som nämnts tidigare. Det kan vara därför som Lilly dessutom försöker styra Ellas aktioner genom både fysiska och verbala kommandon (C53, figur 26). Det leder i sin tur till att Lilly styr berättelsen i större utsträckning än vad Ella gör.

Även i excerpten med ängeln och demonen verkar det finnas tendenser att en person tar över berättelsen och styr den i en viss riktning. Min analys tyder på att även detta kan bero på en bristande tillit till gestaltningen och det som sker här och nu (jfr. Ahlstrand, 2014). Till skillnad från Ella och Lillys scen verkar strukturen på demon-ängeln övningen motverka att någon i gruppen lyckas styra berättelsen utan de fortsätter att gemensamt utveckla narrativet. I följande excerpt återvänder vi till fadern, dottern, ängeln och demonen. Johanna (ängeln) försöker påverka Lisa (fadern) och vänder sig till Diana (demonen) i en direkt konfrontation.

Excerpt A

69. Johanna: Varför förstår du inte att skrika inte löser problemet? ((följer efter Lisa))
70. Diana: Varför, varför är du arg på henne? ((höjer rösten))
71. Lisa: Varför ((avbryter Diana och går fram mot Beatrice med handflatorna uppåt i en vädjande gest))
72. Johanna: Det var då. Tyst hon försöker säga nåt nu. ((går fram och håller för munnen på Diana med högerhanden))



Figur 27 Illustrerar rad A72, från vänster Johanna, Lisa, Diana, Beatrice

73. Diana: Varför?

74. Johanna: Ssch! ((gör en gest mot munnen på Diana)) Tyst!

75. Diana: ((sliter sig loss och puttar undan Johanna))



Figur 28 Illustrerar rad A75, från vänster Johanna, Diana, Lilly, Beatrice

76. Diana: Varför jobbar du en massa?

77. Johanna: Sch! ((puttar på Diana och försöker tysta henne))

78. Diana: ((puttar tillbaka och höjer rösten)) Det är på grund av henne, eller hur?

79. Lisa: ((står och tittar på Beatrice och skakar på stressat på huvudet samtidigt))

80. Johanna: Sluta prata! Ssch! ((riktar sig mot Diana))

Videoobservation 11/3-2019

Johanna frågar Lisa varför hon inte förstår att skrika inte löser några problem (A69). Diana svarar med att höja rösten och frågar istället Lisa varför hon är arg på sin dotter och är på väg att säga något mer (A70), men Lisa avbryter Diana och går fram till Beatrice (dottern) med en vädjande gest och frågar varför (A71). Johanna reagerar med att försöka tysta Diana genom att hålla för

munnen på henne (A72 figur 27), men Diana puttar tillbaka (figur 28) och ropar att det är på grund av dottern som Lisas karaktär arbetar så mycket (A75, A76, A78). Johanna fortsätter att tysta Diana genom att säga "Ssch" (A80).

Som analytiker ser jag att Johanna försöker driva berättelsen genom att både fysisk och verbalt tysta Diana (A72, figur 27). Som nämnts tidigare kan det bero på att eleven försöker ta mer ansvar för berättelsen och att de inte riktigt vågar lita på att de genom kollaborerande insatser kan lösa uppgiften. Samtidigt verkar strukturen på själva improvisationen leda till att Diana och Johanna istället påverkar Lisa att än mer gestalta en karaktär som brottas med sina motstridiga känslor och påverkar därför istället berättelsen i en framåtsyftande riktning. Detta kan man bland annat se när Diana frågar varför hon är arg på sin dotter (A70). Det verkar Lisa ha tolkat som att hon ska fråga sin dotter varför och går fram med en vädjande gest i ett försök att få fram varför hon har snattat (A71). Men det är möjligt att Diana ville att Lisa skulle fråga sig själv varför hon är arg på dottern, och att det kan bero på dotterns genomförda brott (A78). Dianans och Lisas avsikter verkar emellertid inte ha betydelse för scenens utveckling eftersom den fortsätter utvecklas genom att en tredje part, Lisa, tolkar deras uppmaningar och agerar ut dem. Således, uppfattar jag att något som kan motverka att en enskild elev försöker ta över det gemensamma narrativet kan vara ramverket för improvisationen. Förutsättningen att ängeln och demonen ska påverka en tredje part med motstridiga instruktioner leder som jag ser det till ett framåtsyftande narrativ.

Ett annat förhållande som också kan påverka hur den sociala interaktionen drivs framåt kan vara vilket sorts förslag eleverna ger till varandra. Sawyer (2003) har beskrivit hur det gemensamma narrativet påverkas av hur detaljerade förslag aktörerna ger varandra. Ett förslag med få detaljer kan uppfattas som svagt enligt författaren och leder ofta till en osäkerhet hos medspelaren, medan ett starkt förslag innehåller många detaljer och underlättar den metapragmatiska kommunikationen (se tidigare avsnitt, 3.4). Följande avsnitt visar exempel på både starka och svaga förslag och hur det verkar påverka elevernas samspel.

5.3 Starka och svaga förslag

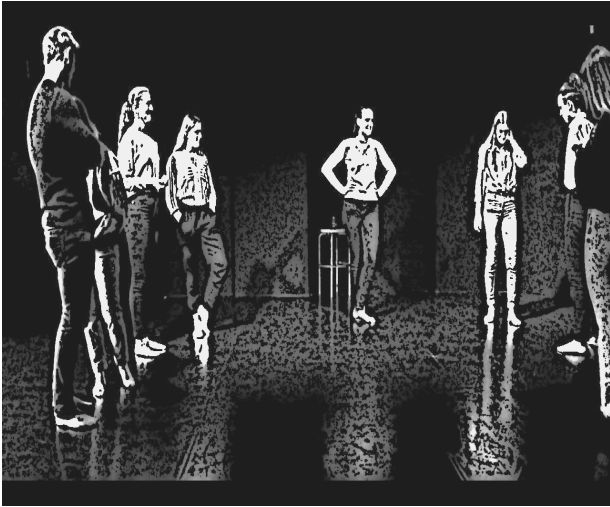
Eleverna genomförde en övning vid namn Magisk garderob där en viss tveksamhet uppkom i samspelet. I exemplet nedan står Agda (som garderobsägare) och Bert (som gäst) i en cirkel tillsammans med sina klasskamrater. Eleverna gestaltade i tur och ordning en person som äger en magisk garderob och en gäst. Ägaren visar gästen vad hon har i sin magiska garderob och gästen ska genom en fråga påstå innehållet i garderoben, till exempel, "varför har du en mumie i garderoben"? Ägaren skall därefter ge en förklaring till varför han har en mumie i garderoben. I följande excerpt ska Agda just öppna sin garderob för Bert.

Excerpt D

01. Agda. Kolla! ((mimar hur hon öppnar två dörrar))
02. Bert: Vad e det där? ((tittar ned))
03. Agda: Det ser du väl? ((tittar ned och visar med höger hand))

04. Bert: Men e inte det Svante?

05. Agda: Jo. ((tar sig själv om nacke))



Figur 29 Illustrerar rad D05, från vänster Agda (med handen bakom nacken), Bert

06. Bert: Men det e min hamster.

07. Agda: Ja.

08. Bert: Som dog.

09. Agda: Ja ((far ut med båda händerna, väger på vänster fot)).

10. Bert: Men den dog av magkatarr trodde jag.

Videoobservation 19/3-2019.

Agda öppnar garderoben och ber Berta titta vad hon har i sin garderob (D01). Bert svarar med frågan, ”Vad e det där?” (D02). Agda svarar att Bert borde veta det (D03) vilket till slut får Bert att definiera att det är hans hamster. Agda svarar med att hålla sig själv om nacken (figur 29) och säga ja (D07).

Enligt min analys ger Bert Agda ett svagt förslag genom att fråga, ”Vad e det där?” (D02). Det innehåller inga detaljer om vad det är för något utan hon söker istället information hos sin medspelare. Som hos Sawyer (2003) verkar det leda till en osäkerhet hos medspelaren Agda. Enligt Sawyer (2003) leder ett svagt förslag till att medspelaren inte får en lika tydlig ram att förhålla sig till och det leder till alltför många valmöjligheter, och en svårighet för den svarande att fantisera fram ett specifikt svar, vilket verkar stämma överens med det här exemplet då Agda istället väljer påståendet, ”Det ser du väl?” (D03), vilket tyder på att hon inte vet vad hon ska säga. Till slut väljer dock Bert att uttala ett starkare förslag genom att föreslå att det är Svante som ligger där (D04). Uttalandet verkar dock fortfarande inte leda till att Agda väljer att addera information utan accepterar helt enkelt förslaget från Bert genom att svara ”Jo” (D05) och hålla sig om nacken, vilket indikerar ett osäkert kroppsspråk (figur 27). Agda agerar osäkert, som om hon hade behövt veta vem Svante är och att Berts förslag fortfarande inte innehåller tillräckligt med detaljer. Agda får alltså fortfarande förhålla sig till en för bred dramatisk ram (jfr. Sawyer, 2003). Till slut väljer Bert att addera fler detaljer i form av att Svante är en hamster som skulle ha varit död (D06 & D08). Dock verkar det som att en osäkerhet har utvecklats hos Agda som fortfarande inte adderar någon information utan väljer att enbart acceptera Berts förslag. Bert tar

då istället kontrollen över dialogen genom att driva berättelsen framåt med förslaget att hamstern dog av magkatarr (D10). Ansvaret fördelas inte längre kollektivt mellan aktörerna utan en elev försöker driva berättelsen på egen hand, också kallat *driv* (Ahlstrand, 2014). Sawyer (2003) beskriver hur dialoger där en aktör framför svaga förslag kan mötas av medspelare som förnekar utvecklingen av den *dramatiska ramen*.

Fortsättningen på dialogen från föregående exempel visar denna företeelse.

Excerpt D

11. Agda: Hade dina föräldrar sagt det till dig?
12. Bert: Och du sa ju att du begravde den där ute. Vilken hamster var det?
13. Agda: Ute i min garderob?
14. Bert: Var det en annan hamster?
15. Agda: Eeh. Nej, nej. Men alltså det här e ju Svante.
16. Bert: Ja. ((tveksamt)) Men vem e det där ute då?
17. Agda: Ehm. Alltså. ((viskar, med vänster hand framför munnen riktat mot Bert. Ohörbart))
källarn.
18. Bert: För nu sa jag att det var Svante. ((sätter händerna i fickorna))
19. Agda: Ja jo jag vet. Men han är så himla söt så jag tänkte att liksom jag ville ha någon och nu kan ju du också leka med honom! ((klappar händerna och hoppar till i ett litet glatt skutt))
20. Bert: ((tittar ned mot hamstern och upp igen)) Men du har ju ljugit för mig. ((börjar gråta, för upp högerhanden mot ansiktet, men ändrar sig och tittar ned))



Figur 30 Illustrerar rad A20, från vänster efter eleven i mitten Agda, Bert

21. Agda: Näe.
22. Bert: Du sa ju. Jag såg ju när du begrav
23. Agda: Det var en skokartong jag begravde ((irriterad röst, står med båda händerna längs sidorna och tittar rakt på Bert))
Videoobservation 19/3-2019

Agda undrar om det var Berts föräldrar som sagt till honom att hans hamster dog i magkatarr (D11). Bert svarar inte på frågan utan frågar istället vilken hamster som Agda begravde där ute

(D12). Agda frågar om hon skulle ha begravt hamstern ute i sin garderob (D13). Bert svarar inte riktigt på frågan utan undrar istället om det var en annan hamster som begravdes där ute (D14). Agda verkar till slut gå med på att Svante är i garderoben (D19) och bekänner att det enbart var en skokartong som begravdes där ute (D23).

Enligt min analys förstår Agda förslaget från Bert på ett annat sätt än Bert när hon frågar vilken hamster hon begravde där ute (D12). Det kan bero på att förslaget där ute inte innehåller så mycket detaljer om var där ute är någonstans. Är det en gräsmatta utanför deras hur eller ute i en skog, eller vad menar Bert? Det kan därför tolkas som ett svagt förslag eftersom Agda svarar med att söka information hos sin medspelare (D13). Bert accepterar inte i sin tur bidraget från Agda genom att ignorera frågan, vilket kan bero på att Agda sökte information hos Bert istället för att addera till utvecklingen av narrativet. Bert kommer sedan med ett starkare förslag när han påstår att det är Svante som är i garderoben (D18). I tidigare repliker har Bert också indikerat att det är Svante som är i garderoben men har inte varit lika tydlig. Det verkar som att Agda då får en mer detaljerad *dramatisk ram* att förhålla sig till när hon förstår att det är Svante som är i garderoben och föreslår att hon har tagit hamstern för att den är söt och hon gillar att leka med den (D19). Det får i sin tur Bert att börja gråta och menar att Agda har ljugit (D20, figur 30). De båda använder nu istället mer starka och mer detaljerade förslag, både fysiskt genom att börja gråta och verbalt genom mer detaljerade förslag, vilket leder till en utveckling av berättelsen. De starka förslagen indikerar en påverkan på dialogerna mellan eleverna så att berättelsen utvecklas framåt.

Enligt min analys verkar det som att när eleverna till slut använde sig av starka förslag togs ett gemensamt ansvar för att föra berättelsen framåt, vilket också blir tydligt när eleverna avslutar scenen.

Excerpt D

24. Bert: Vad har du gjort med Svante?

25. Agda: Nej men han får springa fritt och leka här i hjulet. ((visar med händerna mot marken och tittar nedåt))



Figur 31 Illustrerar rad D25, från vänster efter eleven i mitten Agda, Bert

26. Bert: ((Bert tittar mot samma position)) Men hans huvud är ju där ((säger i munnen på Agda, pekar mot marken [00:30-00:33])) och hans kropp är ju där.



Figur 32 Illustrerar rad D26, från vänster efter eleven i mitten Agda, Bert

27. Agda: Ja. Okej. Men okej. Jag trodde jag kör runt honom som en leksaksbil. ((visar med händerna i luften hur hon brukar köra runt med hamstern som en leksaksbil))

28. Bert: ((torkar sig om näsan under tiden och tittar ned))

29. Agda: Men han leker ändå liksom, i själen. ((paus 00.42-00:44, Agda och Bert står och stirrar på varandra)) Okej jag ser att du är väldigt upprörd här, så vi kanske ska stänga till här. ((gestikulerar hur hon stänger igen dörrarna))



Figur 33 Illustrerar rad D29, från vänster efter eleven i mitten Agda, Bert

Videoobservation 19/3-2019

Bert undrar plötsligt vad Agda har gjort med Svante (D24). Agda förklarar att hon låter Svante leka i ett hjul och gestikulerar i luften hur hon brukar köra runt honom (D25, figur 31). Då undrar Bert varför Svantes huvud är skilt från kroppen och pekar ner i buren (D26, figur 32). Agda förklarar att hon brukar leka med Svantes lik, men väljer att stänga garderoben och säger att Bert ser ut att vara upprörd (D29, figur 33)

Min analys tyder på att slutet av scenen innehåller starka förslag som för berättelsen framåt. När Agda förklarar hur hon brukar leka med Svante vilket hon förtydligar genom att börja mima hur hon kör runt honom (D25, figur 31) blir det lättare för Bert att addera information genom att fråga varför huvudet är skiljt från kroppen (D26, figur 32). Bert accepterar med andra ord Agdas förslag och utvecklar den dramatiska ramen genom att föreslå att Svante har legat halshuggen under hela tiden som eleverna har talat om honom och pekar ned mot den imaginära buren (D26, figur 32). Det verkar också ge Agda möjlighet att kunna förhålla sig till ett mer detaljerat och tydligare ramverk och kan både acceptera det starka förslaget från Bert genom att förklara att hamstern brukar uppskatta leken i själen, och adderar sedan informationen att det är dags att stänga garderoben eftersom Bert ser ut att vara arg för det Agda har gjort med hamstern (D29, figur 33). Båda eleverna använder starka påståenden och förtydligar genom att använda sina kroppar för att kommunicera och för på så sätt narrativet framåt.

Under en annan improvisation mellan två elever kunde jag som analytiker också konstatera att det förekom ett flertal starka förslag. Till skillnad från Sawyer (2003), som menar att starka förslag oftast består av detaljrika verbala påståenden, kunde jag observera att även de fysiska uttrycken föreföll vara specifika och hjälpte eleverna att kollektivt driva narrativet framåt. Ett förtydligande och ett driv framåt genom kroppsliga uttryck förekommer i tidigare excerpter men påvisas än tydligare i kommande excerpter. I följande exempel har Anita (som katt) träffat på Britta (som krokodil) som hon brukade dejta. De fick aldrig sin relation att fungera, men har nu stött på varandra av misstag genom en blind date på en minigolfbana.

Excerpt E

01. Britta: Var är första hålet? ((tittar stelt utåt mot publiken))
02. Anita: Där borta typ. ((böjer sig framåt och pekar sedan med böjd hand framåt mot publiken))



Figur 34 Illustrerar rad E02, från vänster Britta, Anita

03. Britta: Mm.
04. Anita: Du börjar. ((tittar nedåt mot klubban))
05. Britta: ((Suckar, står stilla med klubban en liten stund, koncentrerar sig och slår plötsligt och snabbt [07:39-07:42]))



Figur 35 Illustrerar rad E05, från vänster Britta, Anita

06. Anita. Jävlar vad snabbt! Fast jag kan göra snabbare. ((tar tag i sin klubba och vickar med sin rumpa mot Britta samtidigt som hon tittar på Britta, slår sedan plötsligt och snabbt [07:51-07:54]))



Figur 36 Illustrerar rad E06, från vänster Britta, Anita

07. Britta. Jaha. ((harklar sig))

08. Anita: Snabbt. ((tittar mot Britta och nickar med kaxig min))

09. Britta. Våldigt snabbt. ((spelar imponerad med tillbakahållen andning))

10. Anita: ((för bak sitt hår på ett sätt som uppfattas som flirtigt))



Figur 37 Illustrerar rad E09, från vänster Anita, Britta

Videoobservation 21/3-19

Britta frågar efter var det första hålet är och Anita svarar genom att peka med en slö kattlik gest (E01-02, figur 34). Anita yrkar sedan att Britta börjar (E04). Britta blir stilla, koncentrerar sig och slår sedan iväg bollen med en explosiv rörelse (E05, figur 35). Anita svarar med ”Jävlar vad snabbt!”, men påstår sedan att hon kan skjuta i ett högre tempo (E06). Efter Anitas slag (E06) svarar även Britta imponerat genom en tillbakahållen andning och ett konstaterande, ”Väldigt snabbt” (E09). Anita börjar då föra tillbaka sitt hår på ett sätt som jag som observatör uppfattar som flirtigt (E10, figur 37).

Enligt min analys driver Anita i början det kollektiva arbetet framåt genom att först konstatera var hålet är och sedan yrkar på att Britta börjar (E02, figur 34, E04). Precis som Ahlstrand (2014) beskriver i sin studie gällande elever som *följer* sin medspelare kan jag notera att Britta *följer* Anita genom att dels uttala ”Mm” efter att Anita pekar var hålet ligger och dels genom att fysiskt påbörja aktiviteten att skjuta efter att Anita uttalat att Britta skall börja. Anita har hittills kommit med starka förslag som ger mycket information om Anitas karaktär (hälften katt, hälften människa). Genom förslaget om var hålet ligger får Britta möjlighet att följa upp med något svagare förslag, det vill säga ”Mm” som inte innehåller så mycket detaljer. Anita styr därför narrativet i det här skedet i större utsträckning än Britta. När väl Britta slår iväg första bollen (figur 35) svarar Anita med en stark känslomässig reaktion, genom ett imponerat, ”Jävlar vad snabbt” (E06). Det verkar etablera en dramatisk ram som båda aktörerna kan förhålla sig till, eftersom även Britta blir imponerad av Anita genom tillbakahållen andning ett harklande ljud och ett konstaterande att även Anita skjuter väldigt snabbt (E09). Det ger en stämning av att karaktärerna blir imponerade och attraherade av varandra genom att konstatera hur snabbt den andre skjuter. Anita svarar dessutom på kommentaren om att det var snabbt (E09) genom att börja föra bak sitt hår på ett sätt som jag som observatör uppfattar som flirtigt. Jag vill påstå att de båda kollektivt tar ansvar för berättelsen genom både specifika verbala utsagor och fysiska förslag. De fysiska förslagen kan tolkas som starka genom tydliga explosiva rörelser vilket i sin tur väcker både starka känslomässiga och verbala svar som för berättelsen framåt.

Ett ytterligare exempel på starka förslag från eleverna är när Anita efter en stund försöker ta reda på hur livet har sett ut för Britta sedan de gjorde slut.

Excerpt E

11. Anita: Hur har du mått sen vi gjorde slut? ((ställer sig bredvid Britta))
12. Britta: Bra. ((harkel)) Jag har mest legat hemma. ((ledsen ton))
13. Anita: Hemma i din säng?
14. Britta: Mm. Själv.
15. Anita: Hu, hu. ((river i luften på ett sätt som uppfattas som flirtigt))



Figur 38 Illustrerar rad E15, från vänster Anita, Britta

Videoobservation 21/3-19

Anita frågar Britta vad hon har haft för sig sedan de gjorde slut (E11). Britta svarar att hon har legat ensam hemma (E12). Britta undrar då om hon har legat i en säng (E13) och Britta svarar att hon har legat där själv (E14) vilket får Anita att ge ifrån sig ett flirtigt hu, hu och viftar med handen mot Britta (E15).

Enligt min analys kan Anitas förslag kan ses som starkt eftersom frågan om vad Britta har haft för sig sedan de gjorde slut (E11) innehåller ett konstaterande om vad för relation karaktärerna har haft med varandra tidigare. Denna undran ger också möjlighet för Britta att följa upp med ett något svagare förslag genom att föreslå att hon har legat hemma. Anita driver återigen interaktionen framåt genom att specifikt fråga om hon har legat i sin säng. Det verkar i sin tur ge Britta möjlighet att svara med fler detaljer, ”Mm. Själv” (E14). Det något mer detaljerade svaret ger sedan Anita möjlighet att svara med ett flirtigt ”Hu, hu” (E15) och riva mot Britta som att hon kom med en invit. Den sociala interaktionen drivs framåt genom starka känslomässiga reaktioner och fysiskt specifika förslag som att vifta i luften och ”flirtiga” läten. Dessutom verkar eleverna återanvända sig av föregående dramatiska ramverk där de blev attraherade av varandra genom att skjuta snabbt, men reagerar nu istället med attraherande uttryck när ordet ”säng” uttalas. Den sociala interaktionen drivs framåt genom att det dramatiska ramverket nu även innefattar att bli attraherad och imponerad av den andre karaktären när hon talar om hur hon ligger ensam i en säng.

Eleverna fortsätter att återanvända sig av redan etablerade strukturer och utveckla dem mot slutet av scenen där de till slut även lyckas hitta ett slut på det gemensamma narrativet. Britta börjar

förklara vad hon annars brukar ha för sig på sin fritid. Anita svarar med att återigen bli imponerad.

Excerpt E

16. Britta : Jaha ((harkel)) ja, jag har börjat i simning.
17. Anita: Jaha. Men då måste man väl vara ganska stark då?
18. Britta: Ja mycket ryggmuskler. ((rullar axlarna bakåt samtidigt som hon säger det, slår sedan bollen plötsligt [01:12-01:15]))



Figur 39 Illustrerar rad E18, från vänster Anita, Britta

19. Anita: Ooh. ((imponerad ton))
20. Britta: Mm.
21. Anita: Då kör väl jag då. ((vickar fram och tillbaka med kroppen medan Britta står stelt med armarna i sidorna. Anita böjer sig ned och slår plötsligt))
22. Britta: Mm. ((står och tittar på Anita en stund [01:25-01:33] harkel)) Eh ja. Du vann.
23. Anita: Äh! Jag trodde väl det.
24. Britta: ((suckar avslutande)) Men det e väl dags att gå hem nu.
25. Anita: Jaha?
26. Britta: Mm.
27. Anita: Hur tänker du där då?
28. Britta: ((sträcker bestämt fram handen för att skaka hand [01:46-01:49]))



Figur 40 Illustrerar rad E28, från vänster Anita, Britta

29. Anita: Jaha. ((besviken ton))

30. Britta: Tack för idag! ((skakar hand med Anita))

31. Anita: Tack! ((Tittar ned lite blygt och sedan tillbaka på Britta))



Figur 41 Illustrerar rad E31, från vänster Anita, Britta

32. Britta: ((harkel)) Vill eh. ((skakar på huvudet))

33. Anita: Vill du fråga nåt? ((ställer sig nära Britta backar sedan och börjar göra iordning håret med händerna))



Figur 42 Illustrerar rad E33, från vänster Anita, Britta

34. Britta: Vill du eeh. Vill du se min säng?

35. Anita: Du behöver inte fråga så plötsligt. ((tittar bort blygt och närmar sig sedan Britta och håller ihop händerna)) Men ja, jag har ju gjort gymnastik också. ((tar tag om foten och sträcker ut i luften))



Figur 43 Illustrerar rad E35, från vänster Anita, Britta

36. Anita och Britta: ((båda gör sorti hand i hand))
 Videoobservation 21/3-19

I E16 förklarar Britta (som krokodil) att hon har börjat i simning och Anita (som katt) agerar imponerad (E17, E19). Aktörerna avslutar minigolfrundan. Britta förklarar att hon tänker bege sig hemåt (E24), sträcker fram handen och säger "Tack för idag" (figur 40, E30). Anita svarar "Jaha" med besviknen ton (E29). Det blir tyst, men Britta frågar om Anita vill se hennes säng (E34). Anita svarar med att Britta inte behöver fråga så plötsligt, men uttalar sedan, "men ja" och förklarar att hon också har gjort mycket gymnastik och sträcker ut foten i luften i en gymnastisk rörelse (E35, figur 43). Därefter gör eleverna sorti.

Enligt min analys intar istället Britta en mer drivande roll i den sociala interaktionen genom att specifikt förklara för Anita att hon har börjat i simning (E16) som jag tolkar som ett sorts försök att imponera på Anitas karaktär. Anita verkar då få möjlighet att bli imponerad och kan addera ett ytterligare specifikt och starkt förslag genom att fråga om inte Brittans karaktär måste vara väldigt stark då (E17). Det i sin tur verkar öppna upp för Britta att driva den sociala interaktionen framåt genom att förklara att hon har starka ryggmuskler, vilket hon förstärker genom det fysiska bidraget att börja rulla på axlarna (figur 39). De båda har både gett specifika och starka förslag och starka specifika svar som lett interaktionen framåt. Anita får då möjlighet att återigen bli imponerad av Britta genom att uttala "Ooh" (E18). Eleverna verkar återigen använda sig av ett etablerat ramverk där de blir imponerade av varandra men utvecklar det från att skjuta snabbt, och att ligga hemma i en säng till att även bli imponerade den andres kropp.

I och med att Anita vann minigolven har eleverna inte längre möjlighet att hålla sig till den aktiviteten utan måste hitta ett nytt dramatiskt ramverk att förhålla sig till. Britta föreslår att hon tänker gå hem (E24) och förtydligar sitt förslag genom att sträcka fram handen (figur 40). Det leder i sin tur till att Anita svarar med ett besviket tonläge, "Jaha" (E26). De båda använder sig av starka förslag genom att Britta dels förklarar vad hon tänker göra härnäst och Anita svarar genom att reagera med en ledsen intonation. Britta driver dessutom berättelsen framåt genom att byta till ett mer känslomässigt ramverk med avsked genom att skaka hand och visa att hon är på väg hem (figur 40). När Anita sedan visar med bland annat ett ledset tonläge att hon är besviken ger det en

möjlighet för Britta att svara med frågan om Anita vill se hennes säng (E34). Britta driver återigen narrativet framåt genom att specifikt fråga Anita om de skall gå hem till henne. Det ger även Anita möjligheten att både acceptera Brittans förslag genom att säga ja och addera information om vad som kan komma att hända i sängen när hon förklarar att hon gör gymnastik vilket hon förtydligar genom att sträcka ut foten i en smidig rörelse (E35, figur 40). Eleverna har båda tagit ansvar för att driva den sociala interaktionen framåt genom använda sig av starka detaljrika förslag och starka detaljrika svar genom specifika fysiska uttryck, röst och verbala förslag.

Som analytiker kunde jag också konstatera att det mot slutet av scenen mellan Anita och Britta verkade finnas en sorts förväntan om vad som skulle sägas härnäst, nästan som att aktörerna visste vad den andra skulle säga eller göra, vilket Sawyer (2003) beskriver som *Group Flow* i sin studie. Efter att Britta förklarade att hon tänkte gå hem (E24) svarade Anita med ett besviket ”Jaha” som att det fanns en förväntan om vad som borde hända härnäst. Det fick i sin tur Britta att undra om Anita tänkte följa med hem (E34), vilket även Anita verkade vänta sig att hon skulle fråga genom att dels undra om Britta hade något hon ville fråga och närma sig henne fysiskt (figur 42) och dels genom att svara ja och lägga till detaljer om sin gymnastiska förmåga i sista repliken (figur 43).

Group flow är något som andra författare, som Edmiston (2015), beskriver som *Presentness*, eller en känsla av här och nu. Edmiston (2015) menar att elever som har möjlighet att leva sig in i sina karaktärer har en större möjlighet att nå en känsla av här och nu. I följande kapitel redovisas exempel där eleverna verkar leva sig in i berättelsen vilket bland annat kunde observeras genom deras fysiska uttryck (jfr. även Ferholt, 2015).

5.4 Presentness

Som visats i tidigare avsnitt gestaltade Lisa (som pappa) en scen där hon skulle tillrättavisa Beatrice (som dotter) efter att ha snattat. Samtidigt skulle Diana (som demon) och Johanna (som ängel) påverka Lisa att ta ”goda” eller ”onda” beslut. Som analytiker kunde jag vid flera tillfällen observera händelser som kan förstås genom begreppet *presentness*. I följande exempel försöker Diana få Lisa att ta ut sin ilska på Beatrice, medan Johanna försöker lugna henne.

Excerpt A

81. Lisa: Aaaaah. ((skriker))
82. Diana: Ta ut, ta ut din ilska!
83. Johanna: Andas, andas!
84. Diana: Ta ut din ilska!
85. Johanna: Andas!
86. Diana: Hon ska ta ut sin ilska! ((riktar sig mot Johanna)) Ta ut din ilska på henne! ((pekar mot Beatrice)) Hon har gjort dig arg.



Figur 44 Illustrerar rad A86, från vänster Johanna, Lisa, Diana, Beatrice

87. Johanna: ((säger något ohörbart))

88. Diana: Det är hennes fel. Säg Aah!

89. Lisa: ((går mot Beatrice, försöker närma sig henne))



Figur 45 Illustrerar rad A89, från vänster Johanna, Diana, Lisa, Beatrice

90. Beatrice: ((knuffar undan Lisas hand, reser sig upp och sätter armarna i kors))



Figur 46 Illustrerar rad A90, från vänster Diana, Johanna, Lisa, Beatrice

91. Diana: ((reser sig också upp och följer efter Lisa))
92. Johanna: ((reser sig också upp och följer efter Lisa))
93. Johanna: Okej.
94. Diana: Varför? ((pekar mot Lisa avbryts av Johanna))
95. Johanna: Varför skrek du på henne? ((går efter Lisa))
96. Lisa: ((tar sig om huvudet och går framåt mot publiken och tittar ned i marken))



Figur 47 Illustrerar rad A96, från vänster Diana, Lisa, Johanna, Beatrice

Videoobservation 11/3-2019

Lisa skriker rakt ut (A81) och Diana beordrar Lisa att ta ut sin ilska på sin dotter (A82). Johanna uppmanar Lisa att andas istället (A83). Lisa går mot Beatrice, men Beatrice reser sig och sätter armarna i kors (A89, figur 45). Diana frågar varför (A94) men blir avbruten av Johanna som undrar varför Lisa skrek på sin dotter (A95). Lisa svarar med att gå fram mot publiken och ta sig om huvudet (A96, figur 47).

Enligt min analys befinner sig Lisa redan i ett agiterat tillstånd där hon lever sig in i sin karaktärs känslor i början av excerpten då hon skriker rakt ut (A81) vilket kan relateras till kampen om att få igenom sina uppmaningar. Lisa skriker inte åt Johanna eller Diana utan gör det rakt ut som om

uppmaningarna kommer inifrån. Ett annat exempel på den hur den inre kampen gestaltas går att se i excerpten (figur 44) då Lisa stirrar uppåt och tar sig för pannan medan Johanna och Diana står och försöker få igenom sina uppmaningar. Istället för att vända sig mot Johanna eller Diana tittar hon uppåt som att hon brottas med sig själv.

När Lisa senare försöker gå fram till Beatrice (figur 45) ställer sig Beatrice upp med armarna i kors som att hon är rädd för vad Lisas karaktär tänker ta sig för härnäst (figur 46). Återigen ger de fysiska uttrycken ett intryck till mig som observatör att det finns en inlevelse hos eleven eftersom rörelsen att resa sig upp och gå bort från Lisa inte verkar vara spelad, utan ett närmast reflexmässigt agerande. Även Diana och Johanna verkar ha inlevelse då de börjar bråka med varandra (A86) genom att Diana bland annat riktar sig mot Johanna och säger åt henne att Lisa ska ta ut sin ilska. Eleverna försöker övertyga varandra om vad som är det bästa valet för Lisas karaktär, vilket de även har gjort i tidigare excerpter. I tidigare excerpter har de även fysiskt försökt tysta varandra (se figur 27 och 28 i avsnitt 5.2), vilket också kan tyda på en inlevelse i kampen mellan det onda och det goda som eleverna gestaltar. Även att Lisa tar sig för huvudet har noterats i tidigare excerpter (se figur 07 och 11 i avsnitt 5.1). Precis som i fallet med Beatrice ger Lisas agerande mig som observatör en känsla av att gestaltningen inte skådespelas fram utan sker mer eller mindre utan reflektion, något jag vill påstå påvisar en inlevelse, eller en så kallad *presentness* i den sociala interaktionen.

Ytterligare exempel på inlevelse och en form av *presentness* när Beatrice reagerar på Lisas beteende.

Excerpt A

97. Johanna: Ta det lugnt! Andas! Andas! Kom ihåg!
98. Diana. Slå på stort! ((böjer sig ned mot örat på Lisa och pekar med höger pekfinger i en tillrättavisande gest))
99. Beatrice: Alltså du gör bara så för att straffa mig!
100. Johanna: Arg löser inga problem. Våld löser inga problem.
101. Lisa: ((stryker upprört sina knän under tiden))



Figur 48 Illustrerar rad A101, från vänster Johanna, Diana, Lisa, Beatrice

102. Diana: Jo!
103. Johanna: Vi borde prata ist...
104. Diana: ((avbryter Johanna)) Jo!
105. Johanna. Ta det lugnt!
106. Diana: Tyst! (riktar sig mot Johanna med arg och befallande röst)
107. Johanna: Tyst med dig själv! ((riktar sig mot Diana med en arg röst))
108. Beatrice: Men svara då! ((Beatrice skriker mot Lisa. Lisa sitter och tittar ut mot publiken och lyssnar på Johanna och Diana. Lisa har varit tyst i flera sekunder [07:20-07:37]))
- Videoobservation 11/3-19

Johanna uppmanar Lisa att ta det lugnt (A97). Diana svarar att Lisa borde agera ut och bli arg (A98, A102, A104). Beatrice avbryter Johanna och förklarar att pappan inte låter henne gå på festen för att hon vill straffa henne (A99). Johanna påminner Lisa om att våld inte löser några problem (A100). Medan Johanna och Diana står och riktar uppmaningar till Lisa och också bråkar med varandra sitter Lisa och stryker sina knän och tittar ut tomt framför sig (figur 48). Hon har inte sagt något under 17 sekunder. Beatrice skriker till slut till Lisa att hon ska svara (A108). Lisa fortsätter att vara tyst även efter excerpten ovan.

I min analys ser jag inlevelse hos eleverna genom de fysiska uttrycken, vilket även Ferholt (2015), som sagt, gör i sin undersökning. Excerpten påvisar inlevelse genom Lisas beteende. Hon sitter och tittar tomt framför sig ut mot publiken (figur 48) och ger publiken en känsla av att rösterna kommer inifrån. Jag som observatör får återigen känslan av att Lisa inte spelar eller tänker på hur hon agerar utan att det sker oplanerat. Även Johanna och Diana påvisar en form av inlevelse där de riktar sig mot varandra för att försöka övertyga varandra om vad som är bäst för Lisa (A106-107). De gör det oplanerat som om det finns en sorts irritation mellan dem. Beatrice verkar samtidigt förvänta sig ett svar efter att ha uttalat att Lisas karaktär inte vill låta henne gå på festen för att hon vill straffa sin dotter (A99). Lisa svarar inte utan fortsätter att vara upptagen av den inre kamp som Johanna och Diana gestaltar, vilket till slut får Beatrice att skrika åt Lisa att hon ska svara (A108). Beatrice beteende verkar också ske på ett oplanerat sätt där hon inte verkar höra Johanna eller Diana utan ifrågasätter istället sin pappas labila och konstiga beteende. Enligt min analys verkar det som att eleverna inte låtsas eller försöker gestalta det sociala samspelet på scenen, utan det sker istället utifrån en känsla av inlevelse här och nu hos aktörerna, det vill säga *presentness*.

5.5 Sammanfattning

Flertalet av analyserna ovan visar att när eleverna tog ett kollektivt ansvar utvecklades narrativet i deras scener. Deras ansvarstagande påverkades av strukturen på improvisationen och lärarens instruktioner. Eleverna tog mer ansvar för att föra berättelsen framåt då läraren ropade in instruktioner under improvisationens gång eller om de hade en tydlig struktur att utgå ifrån. Deltagarna lyckas föra berättelserna framåt genom starka och detaljerade kroppsliga uttryck, röstmässiga medel och verbala förslag. När berättelsen flyter påverkar det elevernas inlevelse och fantasi positivt och inspiration triggas vilket ger sig uttryck i kropp och röst.

Emellanåt stannar dock deltagarnas gemensamma narrativ av vilket kan bero på en bristande tillit till den egna gestaltningen. Det kan yttra sig genom att deltagarna inte lyssnar på sin medspelare utan försöker kontrollera scenen på egen hand.

6 Diskussion

I denna studie undersöks hur den sociala interaktionen drivs framåt av elever under lärarstrukturerade improvisationer i ämnet teater samt hur eleverna kommunicerar genom verbala, kroppsliga och röstmässiga medel under sådana lärarstrukturerade improvisationer. Diskussionskapitlet är uppdelat i två delar, en resultatdiskussion och en metoddiskussion. I resultatdiskussionen diskuteras resultatet i förhållande till problemformuleringen samt kapitlen Tidigare forskning och Teori. I metoddiskussionen diskuteras metoden och hur den har påverkat arbetet.

6.1 Resultatdiskussion

Sawyer (2008) menar att skådespelare inom improvisationsteater stegvis bygger en gemensam berättelse genom att svara och vidareutveckla varandras bidrag genom att bland annat följa regeln “Ja och...” Sawyer (2015) beskriver detta som *collaborative emergence*. Varje replik har många möjligheter. Det vill säga varje replik kan ändra informationen om den fantasivärld som skådespelarna har byggt upp tillsammans samt vilken riktning historien kan ta. Eftersom berättelsen hela tiden kan ändras blir det enligt Sawyer (2015) svårt för skådespelarna att kunna planera sina aktioner, utan de måste hela tiden anpassa sig till ögonblicket. Deltagarna i ängeldemon övningen (se avsnitt 5.1) erbjuder ett tydligt exempel på denna företeelse. Genom motstridiga uppmaningar från Johanna (som ängel) och Diana (som demon) utvecklades Lisas karaktär (som pappa) till en person som gestaltade en inre kamp. Eftersom Lisa ständigt skulle välja mellan uppmaningarna från Johanna eller Diana kunde informationen om den fantasivärld som aktörerna byggt upp hela tiden ändras och byta riktning. Det ambivalenta beteendet gav dessutom Beatrice en möjlighet att reagera på sin pappas beteende och ge ytterligare detaljer om deras relation. Ett dramatiskt narrativ växte fram där samtliga aktörer påverkade berättelsen i en framåtsyftande riktning där berättelsen utvecklades från en far som växlade mellan att ge en utskällning och komplimanger till att emellanåt nästan strypa sin dotter (A20, figur 05).

Mina resultat visar att själva improvisationstekniken, eller som Sawyer (2008) uttrycker det, ett *game*, påverkar och underlättar det kollaborativa arbetet mellan eleverna. Genom att Johanna (som ängel) skall uppmana till “goda” intentioner och Diana ska uppmana till “onda” intentioner och Lisa ska välja mellan instruktionerna blir det svårt för eleverna att kunna planera nästa steg. Inte heller Beatrice (som dotter) kan veta med säkerhet vilket av förslagen från Johanna eller Beatrice som Lisa kommer välja vilket gör det svårt för henne att planera hur hon ska reagera. Samtliga aktörer måste anpassa sig efter varje replik eftersom historien hela tiden kan ändras. Eleverna utgår helt enkelt efter en struktur, som Duranti och Black (2012) beskriver i sin studie. Denna struktur stöder eleverna i att snabbt kunna etablera roller, karaktärer, relationer, känslor, händelser och skapar en dramatisk bana för scenen, också kallat *dramatic frame*, enligt Sawyer (2003). Resultatet visar också att lärarens instruktioner kan påverka det dramatiska ramverket. Genom att instruera eleverna att bland annat avsluta sin scen i ängeln och demonen, som då hade börjat återupprepa en del av det som hänt tidigare, (A22) kunde de ta ett större gemensamt ansvar för att utveckla berättelsen och hitta ett avslut på scenen. I ett antal djurimprovisationer

gick det också att se en klar skillnad när läraren instruerade eleverna att höja procentandelen djur de skulle gestalta eftersom eleverna accentuerade hur de gestaltade sina karaktärer och narrativet drevs framåt. Med andra ord kunde eleverna vid det här tillfället varit hjälpta av Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen där någon på en högre kunskapsnivå hade kunnat guida dem utifrån. Därmed verkar det som att eleverna i vissa fall kan guida varandra liksom Bundy et al. (2015) menar med *Collective Social Proximal Zone* och i andra fall behövs en lärare eller en annan elev med högre kunskapsnivå enligt Vygotskijs *Zone of Proximal Development*.

Något som också kan påverka hur den sociala interaktionen utvecklas på scenen är tilliten till den egna gestaltningen enligt min analys. Detta gav sig i uttryck i scenen mellan Lilly och Ella där Lilly vid några tillfällen hade svårt att *följa* Ella vilket gav sig i uttryck i kroppsliga och röstmässiga uttryck samt i tal. Med *Följa* menar Ahlstrand (2014) att kunna ge fokus, vilket i en gestaltningssituation innebär att rikta uppmärksamheten till en medspelare. Detta kräver att eleven som ger fokus är koncentrerad på vad som sker i rummet och reagerar på det, vilket därav ger en dynamik i samspelet. För att kunna följa behöver gestaltningen kännetecknas av att lita på det som sker omkring en menar Ahlstrand (2014). Det blev därför tydligt när Lilly inte *följde* genom att hon dels ändrade utsagor vid några tillfällen (C32, C42), vilket tyder på att hon inte litade på sin egna förslag samt att hon verkade sakna fokus. Det senare gav sig i uttryck genom att Lilly i ena stunden frågade Ella hur hon mådde för att i andra stunden hoppa till en annan del av rummet för att istället börja plocka grönsaker (C47-49, figur 25) vilket tyder på att hon för stunden övergav sitt första förslag. Enligt Sawyer (2008) kan också flödet på själva improvisationen stanna av om någon av deltagarna uppvisar ett dominant beteende. I fallet med Lilly och Ella förekommer det en del verbala kommandon samt tillfällen där Lilly fysiskt styr Ella (C34, C42, figur 20, 21 och 26). Även detta hindrar Lilly från att kunna lyssna in och följa sin medspelare enligt min analys eftersom hon är upptagen med att försöka ta över kontrollen för scenen istället för att lyssna och lita till det som sker i rummet som Ahlstrand (2014) beskriver det i sin studie.

En anledning till att Lilly försökte ta över och driva scenen i egen regi kan ha varit att Ella inte kom med så många verbala förslag utan agerade först och främst genom fysiska uttryck, det vill säga ett långsamt tempo samt att hon skyggade undan från Lilly. Sawyer (2003) går igenom hur förslag som är mer direkta och explicita är mer kraftfulla än förslag som är mer indirekt och implicita. En implicit strategi är svagare eftersom det har en större tvetydighet och lämnar därför den svarande med fler potentiella val, vilket leder till en större kognitiv utmaning. Svagare och implicita val kan enligt författaren ofta bestå av icke verbala förslag eller när skådespelarna har desto mindre specifika och detaljerade verbala förslag. I fallet med Lilly och Ella kan det stämma att även de verbala förslagen har en avgörande funktion, men enligt min analys har de kroppsliga uttrycken en fundamental inverkan och ger i kombination med verbala förslag en utveckling av det gemensamma narrativet.

De fysiska uttrycken och de känslomässiga reaktionerna ger också ett intryck av inlevelse. Edmiston (2015) benämner denna inlevelse som aktörer kan uppnå genom att leva sig in i sina karaktärer för *presentness*. Enligt min analys är det möjligt att observera en form av *presentness* hos eleverna genom att studera deras fysiska uttryck. Tydligast har det gett sig i uttryck hos Lisa (som pappa) i Excerpt A då Johanna (som ängel) och Diana (som demon) försökte få igenom sina

uppmaningar. Efter ett tag blir hon så pass påverkad av motstridiga instruktionerna och tar sig om huvudet precis som om rösterna kommer inifrån (figur 07,11, 47). Det är ingen som har uppmanat henne att ta sig om huvudet. Hennes handling tyder på att hennes fantasi triggas av hennes två klasskamrater vilket ger ett intryck av inlevelse i det som sker på scenen. Även Beatrice ger ett intryck av inlevelse i det som sker på scenen genom att reagera på att Lisa har suttit och stirrat tom framför sig i 17 sekunder, eftersom hon är upptagen med att lyssna på sina inre röster och skriker till slut, "Men svara då" (A108). För henne blir det naturligt att det inte beror på Johanna och Diana som Lisa är tyst eftersom det tillhör övningens instruktion att enbart Lisa kan höra de inre rösterna, därför finns det inte inom den fantasivärld som Beatrice har byggt upp att hon kan höra rösterna.

Syftet med studien har varit att studera hur den sociala interaktionen drivs framåt av elever under lärarstrukturerade improvisationer samt hur de kommunicerar med verbala medel samt med kroppen och rösten. Genom studien har det framkommit att det finns ett flertal sätt som den sociala interaktionen drivs framåt och att det både sker genom samspel mellan eleverna men att det också behövs guidning och instruktioner från lärare för att stödja arbetet. För att eleverna ska lyckas driva den sociala interaktionen framåt på scenen är det viktigt att de accepterar och bygger vidare på varandras förslag genom att bland annat följa strukturen "*Ja ock!*". Det är också viktigt vad för förslag de använder. Genom starka förslag som innehåller specifika detaljer i både det verbala, kroppen och rösten underlättas den sociala kommunikationen vilket i sin tur leder till att interaktionen drivs framåt. När interaktionen drivs framåt och det förekommer ett väl fungerande samspel är det också möjligt för eleverna nå en starkare inlevelse vilket är viktigt för deras gestaltungsarbete.

6.2 Metoddiskussion

En vanlig invändning mot videofilmade observationer är enligt Heath et al. (2010) att deltagarna inte beter sig som de vanligtvis skulle ha gjort i samma situation eftersom de har vetskap om att de är observerade. Författarna citerar Speer och Hutchby:

It is common for researchers to regard the presence of a recording device as something which renders problematic and normalcy, naturalness, and authenticity of the data collected. Such device-induced effect are deemed to distort the object of analysis and lead to potentially invalid results (Speer och Hutchby, 2003, citerad i Heath, Hindmarsh & Luff, 2010, s. 47).

Heath et al. (2010) menar att denna påverkan av kameran som "övervakar" är något överdriven. Enligt författarna har videofilmningen helt klar en påverkan vid intervjuer där deltagaren ständigt blir påmind om kamerans närhet, medan fixerade kameror som i det här fallet inte påverkar i samma utsträckning då deltagarna ofta blir mer fokuserade på aktiviteten de är involverade i.

Enligt Heath et al. (2010) är det snarare viktigt för kvaliteten av undersökningen att det finns en tillit mellan den som filmar och deltagarna. Enligt Heath et al. är det därför en fördel om deltagarna har lärt känna observatören innan inspelningstillfället och att hen har besökt organisationen och deltagarna innan så att det finns en tillit. Därför valde jag att genomföra

studien på en skola där jag har utfört min verksamhetsförlagda utbildning, eftersom eleverna känner mig och det finns en större tillit mellan mig och deltagarna.

Observationerna har påverkats av tekniska aspekter såsom kameraplacering samt hur väl man ser eller hör eleverna under observationen. Det har varit en utmaning att kunna få en god visibilitet, samtidigt som jag inte har velat påverka och göra mig påmind om min närvaro som observatör i rummet. Jag har vid flera tillfällen under inspelningen fått hålla undan elever som varit nära att ställa sig, eller sätta sig framför kameran. Läraren har också släckt ned i lokalen för att kunna få eleverna att slappna av i övningarna med djurimprovisationer (se kapitel 5) vilket har försvårat möjligheten att kunna få en god visibilitet. Även själva inspelningsutrustningen, GoPro 5 har varit tekniskt utmanande att använda eftersom vissa lektioner har varit längre än en timma, vilket är mer minne än kameran klarar att lagra (kameran kan lagra upp till en timme). Jag har därför fått avbryta min inspelning under vissa lektioner för att kunna föra över minnet till en extern privat hårddisk, eftersom filerna har varit såpass stora att de inte har fått plats på min personliga dator. Det går att argumentera för att jag kunde ha använt annan inspelningsutrustning som klarar att spela in och lagra ett större minne, samt även använda en dator som kan lagra mer på hårddisken. Jag hade dock inte tillgång till sådan utrustning. Användningen av GoPro 5 har också varit tekniskt utmanande att använda eftersom den har delat in samtliga inspelade videos i tio minuters klipp. Det har försvårat kategoriseringen och kvalitén på det insamlade materialet eftersom att det har delat upp långa inspelningar i många små inspelningar och har gjort sortering och kategorisering till en tidskrävande uppgift.

Vid analysen av materialet har jag valt att transkribera och redovisa foton från improvisationerna. Linell (2011) menar att samtalsanalyser inte kan ge avkall på troheten mot det faktiskt sagda. En helt rättvisande tolkning av samtalen, eller i det här fallet även kroppsliga och röstmässiga uttryck, förutsätter att läsaren, precis som analytikern har tillgång till audio och eller videoinspelningar. I denna studie har det inte varit möjligt att tillhandahålla detta material på grund av konfidentialitetsskäl och etiska aspekter vilket berörs i avsnitt 4.4. Det är därför svårt för någon annan forskare att komma fram till samma resultat eftersom det här materialet inte kommer vara tillgängligt för någon annan enligt riktlinjer från Göteborgs Universitet:

Viktigt och avgörande i sammanhanget är att uppsatser/examensarbeten inte räknas som forskning. Det finns därför inget krav på att materialet (film, bandade intervjuer) ska lagras ett visst antal år för att andra forskare ska kunna ta del av det.

Det betyder att det är ok att ni sparar ert material tillfälligt, på i första hand en USB-sticka och i andra hand er egen privata dator, under den tid ni arbetar med uppsatsen. När uppsatsen är godkänd raderar ni allt material, inklusive transkriptioner. Kom ihåg att be om samtycke innan ni samlar empiri. Som jag skrev i förra mejlet så kan ni med fördel använda fiktiva namn på elever redan från början (Borgström-Källén, personlig kommunikation, 2019, 19 mars).

Med andra ord kommer inte något av det videofilmade materialet vara tillgängligt för någon annan forskare efter att uppsatsen har färdigställts.

Något som också kan ha påverkat analysen av materialet är min egen förförståelse om improvisationsteater. Eftersom jag arbetar som kursledare och uppträder med jämna mellanrum

inom improvisationsteater kan min egen kunskap i ämnet ha påverkat min tolkning av materialet. Samtidigt kan det också ha varit en fördel att jag besitter en viss förförståelse, då det både utgör möjligheter (konstnärlig och kontextuell förståelse) och begränsningar genom föregivettaganden.

Det är möjligt att mitt resultat hade sett annorlunda ut om jag hade valt intervjuer som metod istället för observationer. Intervjuer redogör hur gymnasieelever inom teater tror de resonerar kring hur den sociala interaktionen drivs framåt, genom verbala utsagor medan observationer synliggör hur den sociala interaktionen drivs framåt genom att kunna studera det faktiska agerandet. Då syftet med studien var att undersöka på vilket sätt elever samarbetar genom improvisationer i ämnet teater hade det kanske varit givande för studien om både intervjuer och observationer hade använts som metod. Samtidigt har den förväntade tiden för att slutföra detta examensarbete varit nio veckor, vilket har inneburit att det inte har funnits något tidsutrymme för att använda någon ytterligare metod.

6.3 Vidare forskning

I tidigare forskning framkom det att improvisationer drivs framåt av aktörer genom att acceptera och vidareutveckla varandras förslag. Denna forskning berör huvudsakligen forskning i andra länder där improvisationer dessutom ofta används som ett verktyg för att öva samarbete inom andra ämnen såsom musikundervisning, dans eller matematik. Den forskning som berör improvisationsteater i detta examensarbete kommer i huvudsak från Sawyer (2003, 2008, 2015) då hen har studerat utövande skådespelare under föreställningar i Chicago, men få förutom Ahlstrand (2014) har studerat gymnasieelever i svensk skola som utför improvisationsteater, vilket synliggör ett behov av forskning om hur den sociala interaktionen drivs framåt genom improvisationer i ämnet teater.

I föregående avsnitt (6.1) kunde jag konstatera att det kan lära eleverna något i deras gestaltungsarbete med improvisationer eftersom det kan uppkomma tillfällen då de känner en större närvaro i sitt gestaltungsarbete. Det säger också något om improvisationsteater som konstform och vikten av att låta det få utrymme i teaterundervisningen i den svenska gymnasieskolan där eleverna får möjlighet att gestalta andra typer av föreställningar som inte enbart vilar på manuskript. Det finns med andra ord kanske ett behov av vidare forskning inom gymnasieskolan om hur improvisationer kan se ut i samband med genomföranden inför publik i teaterämnet.

Referenslista

- Ahlstrand, P. (2014). Att kunna lyssna med kroppen: en studie av gestaltande förmåga inom gymnasieskolans estetiska program, inriktning teater. (Doctoral dissertation). Stockholm: Institutionen för etnologi, religionshistoria och genusvetenskap, Stockholms Universitet. Tillgänglig: <https://www.divaportal.org/smash/get/diva2:735064/FULLTEXT01.pdf>
- Bjørndal, C.R.P. (2005). *Det värderande ögat: Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning* [The valuing eye: Observation, evaluation and development of teaching and supervision]. Stockholm: Liber.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101.
- Bryman, S. (2014). *Sambällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber
- Burrow, L. (2012). *A narrative exploration of offering theatre arts education to low SES students*. (Doctoral dissertation, ProQuest, UMI 3515591). Michigan, USA: ProQuest. Tillgänglig: <https://search-proquest-com.ezproxy.ub.gu.se/docview/1025749261>
- DeMichele, M. & Ozark, L. (2015). Improv and Ink: Increasing Individual Writing Fluency with Collaborative Improv. *International Journal of Education & the Arts*, 16(10), 1-25, <http://www.ijea.org/v16n10/v16n10.pdf>
- Duranti, A., & Black, S. (2011) *Language socialization and verbal improvisation In The handbook of Language socialization* A Duranti, E Ochs, B Schieffelin: Blackwell Publishing
- Edmiston, B. (2015). Dialogue and social positioning in dramatic inquiry: Creating with Prospero. In S. Davis, B. Ferholt, H. Grainger Clemson (Eds.), *Dramatic interactions in education: Vygotskian and sociocultural approaches to drama, education and research* (pp. 79–96). London: Bloomsbury Academic.
- Enciso, P., Cushman, C., Edmiston, B., Post, R. & Berring, D. (2011). 'Is that what you really want?': a case study of intracultural ensemble-building within the paradoxes of 'urbanicity'. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16(2), 215-233, doi: 10.1080/13569783.2011.566991
- Ferholt, B. (2015). Perezhivanie in researching playworlds: Applying the concept of perezhivanie in the study of play. In S. Davis, B. Ferholt, H. Grainger Clemson (Eds.), In S. Davis, B. Ferholt, H.G. Clemson (Eds.), *Dramatic interactions in education: Vygotskian and sociocultural approaches to drama, education and research* (pp. 57–75). London: Bloomsbury Academic.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics* 32(2000): 1489-1522
- Guyotte, K., Sochacka, W., Nicola W., Costantino, Tracie E., Kellaman, N. & Walther, J. (2015). Collaborative Creativity in STEAM: Narratives of Art Education Students' Experiences in Transdisciplinary Spaces. *International Journal of Education & the Arts*, 16(15), 1-38. <http://www.ijea.org/v16n15/v16n15.pdf>
- Göthberg, M. (2015). *Pimpa Texten. En Etnografisk Studie Av Gymnasieelevers Meningsskapande I Dramatext*.
- Göthberg, M. (2019). *Interacting – Coordinating Text Understanding in a Student Theatre Production*.

- Halpern, C., Close, D. & Johnson, K. (1994). *Truth In Comedy: The manual of improvisation*. Colorado Springs: Meriwether Publishing
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice* (3rd ed.). Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Heath, C., Hindmarsh, J., & Luff, P. (2010). *Video in qualitative research: Analysing social interaction in everyday life*. London: Sage.
- International Theatresports Institute. (2019). *Membership*. Hämtad 2019-05-15 från <https://impro.global/membership/overview>
- Johnstone, K. (1999). *Impro for Storytellers*. London: Faber
- Johnstone, K. (2007). *Impro: Improvisation and the Theatre*. London: Methuen Drama
- Järleby, A. (2005). *Spela roll: Kreativt lärande med teater och drama*. Skara: Pegasus.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Linell, P. (2011). *Samtalskulturer: Kommunikativa verksamhetstyper i samhället. Vol. 1 & 2* [Cultures of talking: communicative activity types in society. Vol. 1&2]. Linköping: Linköpings universitet.
- Martin, L. & Towers, J. (2015). Growing mathematical understanding through Collective Image Making, Collective Image Having, and Collective Property Noticing. *Educational Studies in Mathematics*, 88(1), 3-18, doi: 10.1007/s10649-014-9552-4
- Sawyer, R.K. (2015). Drama, theatre and performance creativity. In S. Davis, B. Ferholt, H. Grainger Clemson, S. Jansson and A. Marjanovic-Shane (Eds.), *Dramatic interactions in education: Vygotskian and sociocultural approaches to drama, education and research* (pp. 245–260). London: Bloomsbury Academic
- Sawyer, R.K. (2003). *Group creativity: music, theater, collaboration*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Sawyer, R.K. (2015). Group Flow and Group Genius. *The NAMTA Journal*, 40(3), 29-52, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1077079.pdf>
- Sawyer, R.K. (2003). *Improvised Dialogues: Emergence and Creativity in Conversation* (Publications in creativity research) [Elektronisk resurs]. Praeger.
- Sawyer, R.K. (2008). Learning music from collaboration. *International Journal of Educational Research*, 47(1), 50-59, doi: 10.1016/j.ijer.2007.11.004
- Sawyer, R.K. & DeZutter, S. (2009). Distributed Creativity: How Collective Creations Emerge From Collaboration. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 3(1), 81-92, doi: 10.1037/a0013282
- Silverstein, M. (1976). *Shifters, Linguistic Categories, and Cultural Description. Meaning in Anthropology*, ed. Keith Basso and Henry A. Selby. Albuquerque: UNM Press.
- Skolverket (2011). *Läroplan för gymnasiet, Teater 2011*. Hämtad från: <https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/vuxenutbildning/komvux/gymnasial/sok-amnen-och-kurser/subject.htm?lang=sv&subjectCode=tea&tos=gy>

- Spolin, V. (1972). *Improvisation for the Theater*. Illinois: Northwestern University Press
- Säljö, R. (2013). *Lärande och kulturella redskap: om lärprocesser och det kollektiva minnet*.
3. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Säljö, R. (2014) i Lundgren, U.P., Säljö, R. & Liberg, C. *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*.
(3., [rev. och uppdaterade] utg.) Stockholm: Natur & kultur.
- Vetenskapsrådet. (2017). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Bilaga 1

Informerat samtycke, elever

Forskning om samarbete i ämnet teater

Bakgrund och syfte

De flesta är överens om att det är viktigt att samarbeta i skolan och framförallt inom teater som är en kollektiv konstform. Men hur det bör gå till finns det olika åsikter om. För att undervisningen ska bli så bra som möjligt är det viktigt att ta reda på flera saker. En sådan sak är vad som händer i samarbeten mellan elever som flyter på bra? Forskning om gymnasieelevers samarbete undersöker t.ex: Hur eleverna interagerar med varandra? Hur lär sig eleverna på bästa sätt tillsammans? Vilka moment i undervisningen tränar samarbeten på ett effektivt sätt? Just den här undersökningen handlar om samarbete i improvisationsövningar. Undersökningen utförs av en lärarstudent vid Göteborgs universitet, Högskolan för Scen och Musik, Martin Gustafsson. Huvudhandledare är Martin Göthberg. Forskningsfrågan är: Hur gör elever för att kunna driva den sociala interaktionen framåt under lärarstrukturerade improvisationer?

Förfrågan om deltagande

Denna information slutar med en fråga till dig om samtycke till att vara med i studien. Du får frågan eftersom du går på gymnasiet, har valt estetiska programmet med inriktning teater och eftersom det ingår i undervisningen att arbeta med improvisationer.

Hur går studien till?

Du som deltar går i skolan som vanligt. Undersökningen sker när klassen jobbar med uppvärmningar under perioden 27/2 till och med 31/3. Nästan varje vecka är Martin med, men det blir inte på varje lektion. Ett tiotal av lektionerna videofilmas och Martin antecknar medan han är med och ser hur det går till (det kallas fältanteckningar). Videoinspelningarna och fältanteckningarna kallas observationer. Martin analyserar observationerna och analysen granskas vid Göteborgs universitet. När analysen är klar så ingår den i det examensarbete Martin ska skriva. Planen är att uppsatsen är klar våren 2019.

Behandling av observationer och resultat - sekretess

I Martins kommande uppsats aidentifieras eleverna genom andra namn än de egna. Inspelad videofilm förvaras på lös hårddisk, tillgänglig för Martin och handledare vid Göteborgs universitet under studiens gång. Den som deltar ger sitt samtycke till visning av inspelat material i forskningssyfte i den utsträckning som anges nedan. Elever informeras skriftligt om preliminära resultat innan läsåret är till ända och erhåller, om så önskas, var sitt exemplar av den färdiga uppsatsen.

Frivillighet

Deltagande i undersökningen är frivilligt och kan när som helst avbrytas av den enskilda eleven.

Informerat samtycke

Jag har fått muntlig och skriftlig information om deltagande i ovanstående forskning i sådan utsträckning att jag känner mig tillräckligt informerad. Jag ger därför mitt informerade samtycke till att delta. Jag ger också mitt samtycke till att delar ur videomaterialet där jag är med får:

1. Visas när studien presenteras i forskningssammanhang, men fortfarande förvaras enbart på den hårddisk som disponeras av Martin.
2. Förs över digitalt till andra handledare och examinator vid Göteborgs universitet.
3. Publiceras i uppsatsen som stillbilder.

Stryk den punkt/de punkter som inte medges.

[Ort] februari 2019

.....
Namnteckning

Informerat samtycke, lärare

Forskning om samarbete i ämnet teater

Bakgrund och syfte

De flesta är överens om att det är viktigt att samarbeta i skolan och framförallt inom teater som är en kollektiv konstform. Men hur det bör gå till finns det olika åsikter om. För att undervisningen ska bli så bra som möjligt är det viktigt att ta reda på flera saker. En sådan sak är vad som händer i samarbeten mellan elever som flyter på bra? Forskning om gymnasieelevers samarbete undersöker t.ex: Hur eleverna interagerar med varandra? Hur lär sig eleverna på bästa sätt tillsammans? Vilka moment i undervisningen tränar samarbeten på ett effektivt sätt? Just den här undersökningen handlar om samarbete i improvisationsövningar. Undersökningen utförs av en lärarstudent vid Göteborgs universitet, Högskolan för Scen och Musik, Martin Gustafsson. Huvudhandledare är Martin Göthberg. Forskningsfrågan är: Hur gör elever för att kunna driva den sociala interaktionen framåt under lärarstrukturerade improvisationer?

Förfrågan om deltagande

Denna information slutar med en fråga till dig om samtycke till att vara med i studien. Du får frågan eftersom du går på gymnasiet, har valt estetiska programmet med inriktning teater och eftersom det ingår i undervisningen att arbeta med improvisationer.

Hur går studien till?

Du som deltar går i skolan som vanligt. Undersökningen sker när klassen jobbar med uppvärmningar under perioden 27/2 till och med 31/3. Nästan varje vecka är Martin med, men det blir inte på varje lektion. Ett tiotal av lektionerna videofilmas och Martin antecknar medan han är med och ser hur det går till (det kallas fältanteckningar). Videoinspelningarna och fältanteckningarna kallas observationer. Martin analyserar observationerna och analysen granskas vid Göteborgs universitet. När analysen är klar så ingår den i det examensarbete Martin ska skriva. Planen är att uppsatsen är klar våren 2019.

Behandling av observationer och resultat - sekretess

I Martins kommande uppsats avidentifieras eleverna genom andra namn än de egna. Inspelad videofilm förvaras på lös hårddisk, tillgänglig för Martin och handledare vid Göteborgs universitet under studiens gång. Den som deltar ger sitt samtycke till visning av inspelat material i forskningssyfte i den utsträckning som anges nedan. Elever informeras skriftligt om preliminära resultat innan läsåret är till ända och erhåller, om så önskas, var sitt exemplar av den färdiga uppsatsen.

Frivillighet

Deltagande i undersökningen är frivilligt och kan när som helst avbrytas av den enskilda eleven.

Informerat samtycke

Jag har fått muntlig och skriftlig information om deltagande i ovanstående forskning i sådan utsträckning att jag känner mig tillräckligt informerad. Jag ger därför mitt informerade samtycke till att delta. Jag ger också mitt samtycke till att delar ur videomaterialet där jag är med får:

1. Visas när studien presenteras i forskningssammanhang, men fortfarande förvaras enbart på den hårddisk som disponeras av Martin.
2. Förs över digitalt till andra handledare och examinator vid Göteborgs universitet.
3. Publiceras i uppsatsen som stillbilder.

Stryk den punkt/de punkter som inte medges.

[Ort] februari 2019

.....
Namnteckning