

När publiken blir deltagare

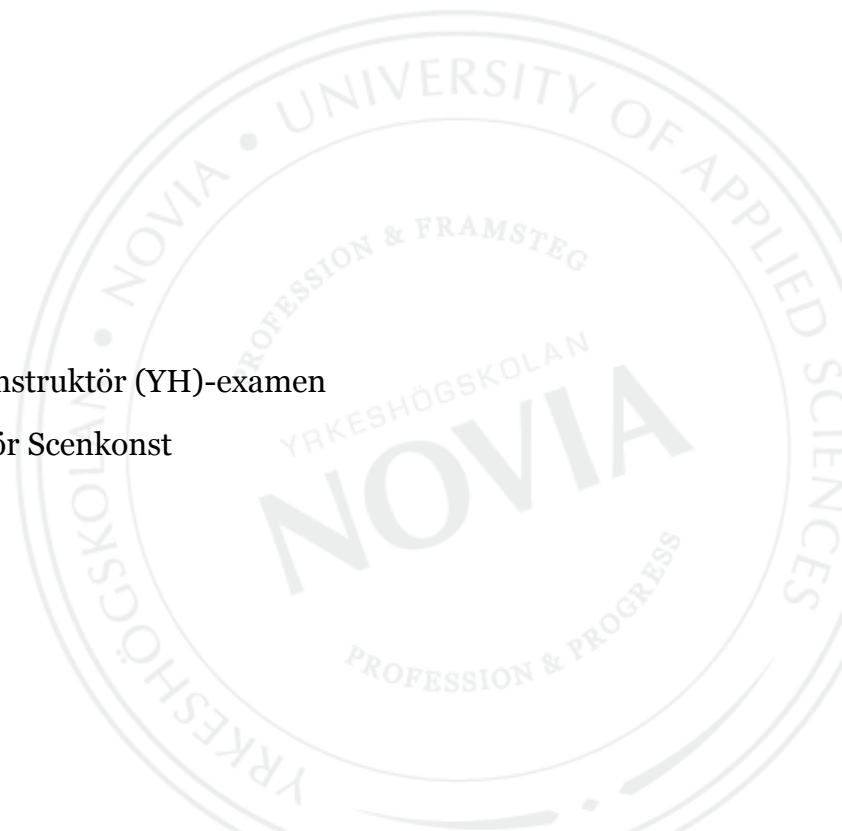
- drama pedagogik i föreställningen
Trådar från Brott och straff

Heini Rautoma

Examensarbet för Dramainstruktör (YH)-examen

Utbildningsprogrammet för Scenkonst

Vasa 2016



EXAMENSARBETE

Författare: Heini Rautoma

Utbildningsprogram och ort: Scenkonst, Vasa

Inriktning/alternativ/Fördjupning: Drama och Teater

Handledare: Grete Sneltvedt

Titel: När publiken blir deltagare

Datum 31.3.2016

Sidantal 34

Bilagor 2

Abstrakt

I det här arbetet undersöker jag hur man engagerar en ung publik att diskutera samhällsfrågor utgående från en teaterföreställning.

Syftet med detta arbete är att fördjupa min förståelse kring interaktiv teater med en pedagogisk målsättning. Jag definierar begrepp inom drama och teater och synar hur jag använt dessa i mitt konstnärliga arbete. Jag beskriver publikengagemanget i föreställningen *Trådar från Brott och straff* genom att jämföra föreställningens uppbyggnad med dramapedagogiska teorier, främst Teater i Undervisningen (TIU). Jag har även använt mig av skriftlig och muntlig respons från målgruppen, övrig publik och min handledare.

Vid forskningens tidpunkt har *Trådar från Brott och straff* spelats tre gånger och en ny spelperiod förbereds. Arbetsgruppen består av fem skådespelare och mig som dramaturg och regissör. Målgruppen är ungdomar.

Jag konstaterar att föreställningens dramapedagogiska bearbetningsdelar var få och inte tillräckligt djupgående för att uppnå målet om reflektion och diskussion om värderingar. Detta berodde bland annat på att arbetsgruppen hade svårt att greppa spelledarens uppdrag och att jag som regissör inte ringade in temat tillräckligt tydligt.

Jag ger i detta arbete förslag på hur föreställningens bearbetningsdelar kan utvecklas så att deltagarnas upplevelse och engagemang fördjupas. Främst handlar det om att skärpa till föreställningens frågeställningar och träna på att vara spelledare.

Språk: svenska Nyckelord: drama, teater, dramapedagogik, TIU, deltagande teater, interaktiv teater

OPINNÄYTETYÖ

Tekijä: Heini Rautoma

Koulutusohjelma ja paikkakunta: Esittävä taide, Vasa

Suuntautumisvaihtoehto/Syventävät opinnot: Draama ja teatteri

Ohjaajat: Grete Sneltvedt

Nimike: Yleisöstä osallistujaksi

Päivämäärä 31.3.2016

Sivumäärä 34

Liitteet 2

Tiivistelmä

Tässä työssä tutkin miten nuoren yleisön saa pohtimaan yhteiskunnallisia kysymyksiä ja keskustelemaan niistä teatteriesityksen aikana.

Tämän työn tarkoitus on syventää ymmärrystäni interaktiivisesta teatterista, jossa on pedagoginen tavoite. Olen määritellyt käsitteitä draaman ja teatterin kentältä ja tarkastellut, miten olen käyttänyt niitä taiteellisessa lopputyössäni. Kuvailen yleisön osallistumista esityksessä *Trådar från Brott och straff* vertailemalla teatteriesityksen rakennetta draamapedagogisiin teorioihin, erityisesti Teatteri Opetuksessa- metodiin, TO. Olen myös käyttänyt kirjallista ja suullista palautetta kohderyhmältä, muulta yleisöltä ja opinnäytetyön ohjaajilta.

Tutkimuksen ajankohtana *Trådar från Brott och straff*-esitys on esitetty kolme kertaa ja uutta esityskautta valmistellaan. Työryhmä koostuu viidestä näyttelijästä. Minä olen dramaturgi ja ohjaaja. Kohderyhmä on nuoriso.

Totean, että esityksen draamapedagogiset osat olivat vähäisiä ja että ne eivät menneet tarpeeksi syvälle, jotta tavoite yleisön pohdiskelusta ja arvojen keskustelemisesta toteutuisi. Tämä johtui muun muassa siitä, että työryhmällä oli vaikeuksia hahmottaa leikinjohtajan (*näyttelijä-opettajan*) tehtävä ja siitä, että minä ohjaajana en täsmentänyt teemaa tarpeeksi tarkkaan.

Annan tässä työssä ehdotuksia siitä, miten voisimme laajentaa esityksen syventäviä osia. Tärkeintä on tarkentaa esityksen kysymyksiä ja harjoitella näyttelijä-opettajan työtä.

Kieli: Ruotsi Avainsanat: Draama teatteri draamapedagogiikka TO Teatteri opetuksessa osallistava teatteri interaktiivinen teatteri

BACHELOR'S THESIS

Author: Heini Rautoma

Degree Programme: Performing Arts

Specialization: Drama and theater

Supervisors: Grete Sneltvedt

Title: When audience become participants

Date 31.3.2016 Number of pages 34 Appendices 2

Summary

In this thesis I investigate how to encourage a young audience to think about and discuss social-related questions in a theatre performance.

The aim with this thesis is to deepen my understanding of interactive theatre that has a pedagogical aim. I define definitions from the field of drama and theatre and describe how I have used them in my artistic exam work. I describe the activity of the audience in the performance *Trådar från Brott och straff* by comparing the structure of the performance with dramapedagogical theories, mostly Theatre in Education (TIE.) In addition, I have used spoken and written feedback from a group of youths, other audience and my supervisors.

During the writing of this thesis the performance *Trådar från Brott och straff* has been performed three times and a new period of performances is being prepared. The work team consists of five actors and me as dramaturg and director. The target audience for the performance is youths.

I came to the conclusion that the dramapedagogical parts of the performance were too few and not immersive enough to fulfill the aim of stimulating the audience to reflect and discuss about the values in our society. This was in part because the ensemble had difficulties understanding the task of the *facilator* and because I as the director was too unspecific about the theme.

In this thesis I propose changes on how to develop the interactive drama parts in the performance in order to give the participants a deeper experience and sense of involvement. Mostly it focuses on clarifying the questions raised in the performance and practicing the task of the *facilator*.

Language: Swedish Key words: drama theatre dramapedagogics Theatre in Education TIE participating theatre interactive theatre

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	s.1
1.1 Forskningsfråga och tillvägagångssätt.....	s.1
1.2 Uppsatsens upplägg.....	s.1
2. Överblick av drama och teater.....	s.2
2.1 Definitioner av drama och teater.....	s.2
2.2 Dramapedagogikens historia.....	s.4
2.3 Dramakonventioner.....	s.5
3. Beskrivning av projektet Trådar från Brott och straff.....	s.6
3.1 Dramatiseringsprocessen.....	s.6
3.2 Val av tema.....	s.8
3.3 Dramakonventioner i Brott och straff.....	s.8
3.3.1 Lärare-i-roll.....	s.8
3.3.2 Heta stolen.....	s.9
3.3.3 Värderingsövning.....	s.10
4. Metoder från TIU.....	s.11
4.1 Dramaturgi i TIU.....	s.12
4.2 Framing.....	s.14
4.3 Spelledare.....	s.17
4.3.1 Våra spelledare.....	s.17
4.3.2 Att repetera spelledarens uppdrag.....	s.18
4.3.3 Manus åt spelledaren.....	s.19
4.3.4 Två spelledare som motpoler.....	s.20
4.3.5 Följdfrågor.....	s.21
4.3.6 Betänktetid.....	s.22

4.3.7 Att bli säker i spelledarrollen.....	s.23
5. Målsättning.....	s.24
5.1 Målsättning i förhållande till TIU.....	s.24
5.2 Min formmässiga målsättning.....	s.25
5.3 För bred målsättning.....	s.26
6. Arbetsmetoder.....	s.27
6.1 Arbetsprocessen i TIU.....	s.27
6.2 Devising.....	s.28
6.2.1 Improvisation.....	s.29
6.2.2 Devisingens problem i vår grupp.....	s.30
6.3 Brister i arbetsprocessen.....	s.32
7. Sammanfattning.....	s.32
Källförteckning.....	s.34

Bilageförteckning

Bilaga 1 Manus till föreställningen

Bilaga 2 Feedback från målgruppen

Förord

”Våga göra ett dåligt projekt”, sa min handledare åt mig i början av processen.

Att kasta sig utanför trygga ramar och testa sig fram kan leda till framgång eller total katastrof, men det är så man lär sig, sa hon.

Vi är i skrivande stund mitt i en process som fått många stötar längs vägen. Att göra deltagande teater för ungdomar av Dostojevskijs klassiker, och till råga på allt med någon annan än Raskolnikov som huvudperson – det mottogs inte med iver av de gamla och kloka. Vi har nu möjligheten att sadla om för att kunna erbjuda ungdomarna en ännu bättre plattform för diskussion.

Den unga kvinnan i föreställningen vågar inte ta tag i sitt liv. Hon vågar inte ta emot hjälp och vågar inte ta steget att hjälpa sig själv. Vi frågade publiken hur hon ska våga.

Det finns inga rätta svar. Men det finns frågor. Och det är frågorna som för vidare.

Sikta mot stjärnorna så når du trädtopparna, heter det. Här sitter jag vid trädets rot och funderar på vad teater och drama över huvud taget handlar om.

Inga säkra svar här heller. Men frågor. Frågor som förhoppningsvis för vidare.

1 Inledning

1.1 Forskningsfråga och tillvägagångssätt

I den här uppsatsen undersöker jag hur man med dramapedagogiska metoder kan få en ung teaterpublik att delta i föreställningen. Jag fokuserar på hur man kan skapa en grund för diskussion bland deltagarna. Hur kopplas den fiktiva världen till dagens samhälle, så att den unga publiken kan reflektera över värderingar utgående från föreställningens tema?

Genom det här arbetet belyser jag hur jag i den konstnärliga delen av mitt slutarbete, föreställningen *Trådar från Brott och straff*, utforskat deltagande teater. Jag jämför arbetet med föreställningen med skriftliga källor inom dramapedagogik. Jag kommer även att citera lärare och handledare som följt med processen samt publiken som upplevt föreställningen.

1.2 Uppsatsens upplägg

I det andra kapitlet tar jag upp teori kring dramapedagogik. Jag gör ett försök att definiera drama, teater och dramapedagogik samt kommer med en egen definition som utgångspunkt för detta arbete. Jag redogör kort för dramapedagogikens historia för att sätta mitt arbete i ett pedagogiskt sammanhang.

I det tredje kapitlet redogör jag för arbetsprocessen med *Trådar från Brott och straff* och reflekterar över hur dramapedagogiska konventioner användes både i föreställningen och under arbetsprocessen.

I det fjärde kapitlet granskar jag Teater I Undervisningen med fokus på spelledares uppdrag och *framing*. Spelledarens roll hörde till en av de otydligaste sakerna i vår process. Jag analyserar vilka saker som kunde ha förtydligats i spelledarens arbete och framingen.

I det femte kapitlet går jag in på målsättning och arbetsmetoder. Målet att få publiken att reflektera, diskutera och delta i föreställningen uppnåddes delvis, men bearbetningsdelarna kunde ha fördjupats. Jag analyserar hur arbetsklimatet i gruppen påverkade processen.

I det sjätte kapitlet frågar jag hurdan arbetsprocessen borde vara för att en interaktiv

föreställning ska bli bra. Jag jämför med arbetsupplägg för TIU och reflekterar över hur vårt arbete påverkades av att jag försökte med *devising*-metoden.

I det sista kapitlet sammanfattar jag vad jag lärt mig och lägger upp en plan för hur föreställningen kan göras tydligare.

2 Överblick av drama och teater

I det här kapitlet försöker jag placera föreställningen *Trådar från Brott och straff* i ett teatermässigt och dramapedagogiskt sammanhang.

2.1 Definitioner av drama och teater

I det här arbetet undersöker jag hur man kan använda drama- och teatermetoder för att aktivera publiken. Jag inleder med att definiera centrala begrepp för att öppna en förståelse för de metoder och konventioner jag använt mig av i arbetet med föreställningen *Trådar från Brott och straff*. Det är svårt att ge en entydig förklaring på vad drama och teater är, eftersom definitionerna varierar beroende på vem man frågar.

Allan Owens och Keith Barber gör ingen tydlig skillnad mellan drama och teater. De definierar drama och teater, *Drama and Theatre*, så här: *Vi strävar efter att skapa mening och dela med oss av den i fiktionen* (Owens&Barber, 2006, s. 10). Själva arbetet med teater versus drama kan se likadant ut, det är målsättningen som styr vilket begrepp som används.

Ibland kommer en grupp överens om att försöka skapa och undersöka betydelser bara inom gruppen, för sin egen skull. Andra gånger kommer gruppen överens om att dela med sig av betydelserna med andra som inte varit med om själva processen, via en föreställning. Då ligger betoningen på åskådarna (som kan vara den egna gruppen eller andra) och på hur åskådarna kan se, höra eller läsa av händelser. (Owens&Barber, 2006, s. 10).

Ordet teater härleds från grekiskans *theatron*, ”skådeplats”, och *theastai*, ”att se, att förstå”.

Ordet drama i sin tur kommer från grekiskans *drao*, ”handling” eller ”något som görs”. Teater kan ses som något som sker på scen inför publik, medan drama innebär att publiken agerar tillsammans.

Ordet drama har flera betydelser. Genom historien har drama ofta syftat på den dramatiska litteraturen och teater på iscensättandet av den dramatiska litteraturen. Jonathan Neeland och Warwick Dobson ser drama som en paraplyterm för allt som har att göra med att skapa, uppträda med och respondera på föreställningar, live eller på film eller TV. Under detta paraply finns bland annat teater, som syftar på en levande iscensättning av dramat, vilken delas med en publik. (Neelands&Dobson, 2008 s. 2-6).

Min syn på teater och drama har påverkats främst av pedagogerna på Novias Scenkonstutbildning. Jag ser drama som grupparbete där teaterformen används för att ge deltagarna en upplevelse som väcker och bearbetar frågor. Deltagarna involveras i en berättelse och uppmuntras till att reagera utgående från den. Teater är för mig en konstform där en eller flera skådespelare förmedlar en berättelse åt en publik. Även teater kan ha som syfte att väcka frågor och publiken kan även involveras i berättelsen. Skillnaden för mig är att drama bearbetar frågorna aktivt inom gruppen och har en pedagogisk målsättning; deltagarna ska utvecklas och lära sig. Pedagogik är läran om att lära, och dramapedagogik är att lära genom dramatisk handling.



Bild 1. Bilden visar hur jag ser på teaterns och dramats målsättningar. Teatern strävar mot en föreställning där undersökningen delas med andra (en publik). Målsättningen i drama påverkas av gruppen.

Det jag har jobbat med i det här arbetet kan beskrivas som teater med dramapedagogiska inslag. Jag gör i den här texten skillnad mellan dramapedagogik och teater, eftersom de dramapedagogiska metoderna och teatergreppet hade olika funktioner i detta arbete. (Mer om den dramapedagogiska målsättningen i kapitel 5).

2.2 Dramapedagogikens historia

Dramapedagogik är en relativt ny företeelse och dess former är i ständig utveckling. Det dramapedagogiska tänkandet har utvecklats främst i USA och Storbritannien under 1900-talet. Dramapedagogiken kan anses ha sin grund i från reformpedagogikens tankegångar, vilka syftar till att stärka barnens självkänsla och utveckla deras kreativitet och förmåga att själva reflektera och ta ställning. Bland annat den franska filosofen Jean Jaques Rousseau talade för att man ska se till barnets behov och inte behandla barn som små vuxna (Redington, 1983, s. 13). Den amerikanska pedagogen John Dewey (1859-1952) förespråkade en pedagogik där man lär sig genom att undersöka, ta reda på, skapa och göra själv – *learning by doing*. I

Deweys spår har det pedagogiska tänkesättet i västerländska skolor utvecklats mot ett mer elevengagerande håll.

Under 1900-talets senare hälft började dramapedagogiken som vi känner den idag utvecklas. Bland annat de brittiska dramapedagogerna Dorothy Heatcote, Brian Way och Gavin Bolton gick i spetsen för att utveckla processdrama. Processdrama byggs upp kring episoder.

Deltagarna är både aktörer och åskådare och skapar tillsammans ett drama, där processen leds inifrån och utifrån av en dramalärare. (Dahl-Tallgren, 2011, s. 34). Min syn på interaktiv teater har påverkats av tankegångar från processdrama.

2.3 Dramakonventioner

Inom processdrama använder man sig av dramakonventioner. En dramakonvention är ett sätt att aktivera deltagarna i en grupp genom en övning som har ett syfte som hör ihop med en ramberättelse eller ett tema. Man använder rum, handling och tid i avsikt att skapa mening (Owens&Barber, 2006, s. 12). En dramakonvention kan i fiktionen till exempel ha som mål att deltagarna får en djupare insyn i en karaktärs dilemma eller att deltagarna kommer med ett lösningsförslag vid ett vägskäl i berättelsen. I dramakonventionen aktiveras hela gruppen i olika grad. En del deltagare kan få ett mer aktivt uppdrag medan andra stöder, lyssnar och deltar genom att följa med (Owens&Barber, 2006, s. 19.). Dramakonventioner är till exempel *heta stolen*, *känslornas tunnel* och *åsiktslinje*, vilka jag använde mig av under processen med mitt slutarbete (mer om dessa i kapitel 3.2).

3 Beskrivning av projektet *Trådar från Brott och straff*

Den konstnärliga delen av mitt slutarbete bestod av föreställningen *Trådar från Brott och straff*. I föreställningen varvades teater med bearbetningsdelar, där publiken uppmuntrades att aktivt ta del av föreställningen.

Jag dramatiserade delar ur Fjodor Dostojevskijs roman *Brott och straff*¹ och regisserade fem skådespelare². Två av dem är utbildade dramainstruktörer, en studerar för fjärde året och två för andra året på Novia Scenkonst. Målgruppen är ungdomar och föreställningen ska spelas för gymnasieelever i maj 2016. Premiären var på *Scenkonstfestivalen RÅKAS* i Vasa den 23 januari 2016.

Den publikrespons jag har att utgå från i skrivande stund är en generalrepetitionsföreställning för en gymnasieklass (21.1.2016) och två föreställningar under festivalen (23 och 24.1.2016).

I det här kapitlet beskriver jag dramatiseringsprocessen, hur jag kom fram till föreställningens tema och vilka dramakonventioner jag använt mig av för att bygga upp föreställningens struktur.

3.1 Dramatiseringsprocessen

Jag inleder beskrivandet av processen med att ta upp dramatiseringen, eftersom den gav upphov till frågor som borde ha besvarats senare i processen. (Se manuskriptet, bilaga 1.)

Jag läste boken första gången i december 2014 och andra gången under sommaren 2015 och hade alltså lång tid att smälta dess innehåll. Dramatiseringen av *Brott och straff* var trots förberedelsetiden en komplicerad process.

Romanen följer flera olika personers handlingsbåge. Huvudfokus ligger på den fattiga studenten Raskolnikov, som mördar en pantlånerska eftersom han anser att dådet bidrar till ett

¹Brott och straff utkom år 1866 och ses som en litteraturklassiker

²Jag har valt att inte nämna arbetsgruppens medlemmar vid namn eftersom det här arbetet är skrivet ur min synpunkt och analysen handlar om arbetsmetoderna, inte personliga insatser.

mer rättvist samhälle. Raskolnikov lär känna familjen Marmeladov och blir närmare bekant med familjens dotter, Sonja. Han velar mellan att ge sig till känna och att aldrig erkänna mordet. Några gånger är han nära att erkänna sitt brott för sin familj, men kan inte göra det eftersom deras framtidsförhoppningar ligger på honom. Polisen är honom hack i häl, och till slut erkänner han sitt mord och förs till straffläger.

Jag hade svårigheter med att avgränsa handlingsbågar ur den över sexhundra sidor långa romanen. I september 2016 hade jag två dramaturgiska trådar: en om Raskolnikovs hemlighet och en om familjen Marmeladovs misär. Den första trådens tema var att våga prata om saker, vilket gestaltades i hur Raskolnikov inte kan prata om mordetens med sina närmaste. Den andra trådens tema var stolthet och människovärde. Den fokuserade på änkan Katerina Marmeladova som tar emot ekonomisk hjälp och sedan använder det till att bygga upp en nobel fasad på gravölet i stället för att köpa bröd till sina barn. I augusti hade jag skrivit ett manusutkast där båda trådarna var invävda i varandra. 32 sidor och 16 roller var på tok för mycket för föreställningen och jag visste att jag måste välja väg.

Jag hade fastnat vid två scener. Den ena var gravölet hos familjen Marmeladov. Scenen är som en spegel för välgörenhetssystemet: välgörenhetsorganisationerna är Katerina. De får pengar med obestämt ursprung, ofta med välvilja donerade med avsikten att mätta fattiga människors magar. Jag blev intresserad av att undersöka hur man kan hjälpa andra utan att det går fel. Den andra scenen som jag fastnade för var då Raskolnikov träffar det avskedade titullärrådet Marmeladov på en bar. Marmeladov börjar berätta om hur hans supande lett till att familjen svälter och hans dotter prostituerar sig. Raskolnikov gör inte mycket annat än lyssnar, trots att hans historia som mördare kan ses som mycket värre än Marmeladovs. Marmeladov är för mig den goda men misslyckade människan – den som vill men inte kan. Den som aktivt söker hjälp, genom att öppna sig till en främling, men i praktiken inte klarar av att komma ur sitt ekorrhjul. Marmeladov är för mig västvärlden som fått bättre kort än utvecklingsländerna men spelat dem dåligt med följden att de kortlösa lider. Beröringspunkten till mitt eget liv är: vi sitter och ojar oss över livets svårigheter med en öl i handen, en öl som någon annan – staten, studiestödet betalat för. Marmeladov sitter och super upp pengar som hans dotter skaffat sig genom att sälja sin kropp.

3.2 Val av tema

Ursprungligen hörde scenen med Marmeladov i baren till tråden om att våga prata. Jag såg Marmeladovs försök som ett modernt samtal till tidsbokning för en terapeut, något som i de flesta fall leder till att problemet börjar behandlas. Scenen passade också in i den andra trådens tema stolthet och människovärde; Marmeladov bröt stoltheten och erkände sin hjälplöshet.

Temat stolthet och människovärde är viktigt för mig eftersom det hör ihop med min frustration över att inte kunna hjälpa andra människor. Att hjälpa och ta emot hjälp är en brännpunkt för mig. Det var dock en väldigt bred utgångspunkt. Stolthet, människovärde och hjälpande gick under paraplyet ”att förbättra världen”. Det var i det här skedet som vi började arbeta på golvet med hela arbetsgruppen. Dramatiseringen var alltså inte slutförd och temat var inte tillspetsat.

3.3 Dramakonventioner i *Trådar från Brott och straff*

Jag ville arbeta med dramakonventioner för att bearbeta temat i föreställningen. Under repetitionerna utsatte jag skådespelarna för dramakonventioner för att kristallisera temat inom arbetsgruppen. I själva föreställningen användes dramakonventioner för att aktivera publiken i bearbetningsdelarna. Bearbetningsdelarna byggde på dramakonventioner, men förändrades kraftigt under processens gång.

3.3.1 Lärare- i-roll

Lärare-i-roll (teacher-in-role) är den mest använda konventionen. Den gör det möjligt för ledaren att utmana, stöda och utveckla dramat och individerna i det (Owens&Barber, 2006, s. 23).

Då publiken ombads delta fick den instruktioner av karaktärerna. Raskolnikov, Katerina och polismästaren Petrovitj ställde direkta frågor till publiken och bad dem ta ställning genom att agera. De förklarade upplägget och ledde publiken genom dramakonventionerna. Detta kallas *lärare-i-roll* eller spelledare (se kapitel 4.3).

3.3.2 Heta stolen

Heta stolen (hot seat) är en konvention där deltagarna intervjuar en person i roll för att fördjupa rollbygget, klargöra perspektiv och kontext (Owens&Barber, 2006, s. 20).

I början av processen användes *heta stolen* som ett förslag på bearbetningsdel. Tanken var att Petrovitj tillsammans med publikens skulle intervjuade andra karaktärerna. Först intervjuades Katerina. Om inte deltagarna ställde frågor satte Petrovitj i gång intervjuandet med frågor som ”Hur känns det att säga åt Sonja att hon måste arbeta på gatan?”, ”Varför arbetar du inte själv?”. Sedan uppmanade han deltagarna att ställa egna frågor till Katerina. Han frågade också om deltagarna ville tala med någon annan karaktär, till exempel Sonja. Syftet var att klargöra rollkaraktärernas konflikter i en svår situation och ge publiken möjlighet att samla information om karaktärerna. Publiken fick möjligheten att provocera karaktärerna till svar som står i konflikt med varandra. Genom det här påvisas att karaktärerna ser saken från olika synvinklar och att det är det som är roten till problemet. *Heta stolen* inföll mellan två scener, då publiken fått familjens grundproblem – någon måste skaffa inkomster men ingen lyckas – presenterat.

Heta stolen föll bort i slutet av processen eftersom övergången till den var svår att få att fungera dramaturgiskt. Det kändes som att chansen att fråga kom för snabbt på för publiken, det var svårt att veta var man ska börja fråga. I det här skedet hade vi scenkonststuderande som provpublik, och flera av dem tyckte att man skulle ha behövt mer förberedelse innan frågedelen. Scenkonststuderande som var provpublik ställde visserligen frågor, men jag utgick från att en mer ovan publik skulle ha svårt att komma i gång då det inte fanns en tillräckligt tydlig känsloladdad konfliktsituation.

En orsak till att *heta stolen* föll bort var också att de karaktärer som inte för stunden blev intervjuade saknade handling på scenen. Det blev ett tomrum i dramaturgin, allt stannades upp utan en för berättelsen logisk orsak. *Heta stolen* kunde ha passat in på gravölet, men gjorde sig bättre på polisstationen i slutet. Därför flyttades den till polisstationen och uppgick i den sista bearbetningsdelen. Bearbetningsdelen fokuserade på Sonjas val. Petrovitj frågade varför Sonja inte kan bryta sig fri och Sonja bland annat att hon inte kan lämna sina styvsyskon och att hon inte har möjlighet att få jobb. Tanken var att dra med till exempel Katerina i den diskussionen genom att Petrovitj skulle ha placerat henne i *heta stolen*. Tanken om att ställa frågor till andra

karaktärer än Sonja föll bort på grund av att slutets bearbetningsdel inte hann bli tillräckligt noggrant inövad.

3.3.3 Värderingsövning

Owens och Barber (2006, s. 26) nämner en konvention som kallas *stå på rad (continuum)*. I den placerar sig deltagarna i rummet enligt om de svarar ”ja” eller ”nej” på en given fråga och gråskalan mittemellan får också användas. Syftet är att låta deltagarna uttrycka sin åsikt. Konventionen synliggör fysiskt och visuellt att det finns olika åsikter inom gruppen (Owens & Barber, 2006, s. 26). Inom Novia Scenkonst har den här värderingsövningen kallats *åsiktslinjen*.

Jag använde *åsiktslinjen* under repetitionerna i början av processen för att uppmuntra skådespelarna att fundera på temat. I början var temat brett: ”att rädda världen” (se kapitel 3.1.2). Jag kom med påståenden som ”Jag vill visa åt andra att jag klarar mig själv”, ”Man ska inte skämmas över att vara fattig”, ”Jag har fått bra förutsättningar att klara mig i livet”, ”Det är bra att bojkotta produkter som gjorts med barnarbete” och ”Jag hjälper flyktingar”. Skådespelarna ställde sig i ena ändan av rummet om de svarade ”ja” på frågan och i andra om de svarade nej, med allt mittemellan som möjlighet. Därpå följde diskussion om varför man ställt sig där man står. Vi utvecklade även *åsiktslinjen* till att man efteråt fick säga högt en insikt man fått under *åsiktslinjen*s diskussioner. Sedan skulle man ställa sig där man var när man fick insikten, i samma kroppsposition som när insikten kom. Så följde de andra efter till samma punkt och tog samma position – för att konkret ställa sig i andras skor för ett ögonblick.

Åsiktslinjen fungerade bra med skådespelarna under repetitionerna och skapade diskussion kring temat. Den fungerade både som idéssamlare och som bas för eventuell bearbetningsdel i föreställningen. Trots att den inte kom med i slutlig form tog den upp tankar som anknyter till temat och därmed kan förekomma hos publiken.

Åsiktslinjen fanns med som bearbetningsdel i föreställningen fram till december, i form av att deltagarna skulle ställa sig närmast den karaktären som de tyckte bar största ansvaret att lösa situationen med familjens inkomster. Med *åsiktslinjen* sökte jag fysisk aktivitet åt publiken,

där de med hela kroppen fick ta ställning. Genom att visa sin åsikt med kroppen måste man vara aktiv, även att stanna på plats är ett val. Efter att de ställt sig nära eller mellan karaktärerna frågade Petrovitj: ”Varför ställde du dig just där?” och ”Hur kan den nämnda karaktären hjälpa situationen?” Vi prövade även att Petrovitjstälde frågor till karaktärerna: ”Hur känns det att så många tycker att du ska ta ansvar?” På så sätt blev konventionen en blandning av *åsiktslinjen* och *heta stolen*.

Åsiktlinjen byttes ut efter att min handledare Lina Teir (personlig kommunikation, 3.1.2016) föreslog en konvention som håller deltagarna inne i fiktionen. Enligt henne är föreställningen starkare om de interaktiva delarna vävs in i fiktionen i stället för att man bryter rollen. I det här fallet ansåg hon att det är starkast att hålla kvar publiken på gravölet. Därför blev diskussionen en dialog mellan Raskolnikov och Katerina och publiken skulle välja sida. Genom att stiga upp höll man med Raskolnikov, genom att sitta kvar stödde man Katerinas åsikt.

4 Metoder från TIU

Ett sätt att kombinera dramakonventioner med teater är Teater i Undervisningen, TIU. TIU (TIE, Theatre-in-Education) är en teaterform som föddes i Storbritannien på 1960-talet (Redington, 1983, s.2). Många av de dramapedagogiska metoder som används i TIU-program är inspirerade av Dorothy Heathcote (Heggstad&Eriksson&Rasmussen, 2013 s. 99).

Jag har i mitt arbete använt metoder och tankegångar från TIU. År 2014 var jag med om att skapa en TIU-föreställning under en kurs på Novia Scenkonst, vilken inspirerat till det här arbetet.

I det här kapitlet jämför jag vår arbetsprocess med metoder från TIU. (I kapitel 5 diskuterar jag om föreställningen ska kallas TIU eller inte.)

4.1 Dramaturgii TIU

I TIU ska teater varvas med bearbetningsdelar. Teaterföreställningen ska bestå av både skådespelande och dramapedagogiska, publikaktiverande delar. Det finns olika modeller för att väva ihop teaterdelar och dramapedagogiska delar, till exempel följande (Vethal, et al., 2001, s. 163):

- 1 *Först spelas alla teaterdelar. Efter det bearbetas de genom olika dramatekniker.*
- 2 *Man inleder med att introducera temat för eleverna genom olika dramaövningar. Efter det visas teaterdelarna. Som avslutning arbetar man vidare med problemställningen i större och mindre grupper.*
- 3 *Programmet byggs upp runt flera mindre teaterdelar, som varvas med bearbetning. Den här modellen kallas för pärlbandsmodellen. (Egen översättning och förkortning).*

Under TIU-kursen på Novia³ rekommenderades pärlbandsmodellen, eftersom den gör det möjligt att få publiken att interagera utan att de hinner fundera över hur de ska vara eller vad de ska göra. Fiktionen hålls hela vägen igenom och föreställningen kan lättare göras till en känslomässigt involverande helhet utan avbrott.

Jag byggde upp en *pärlbandsmodell*. Först är det teater (A) i form av en stämningssgivande vandring ute i kylan och en sekvens i trappuppgången där mordet på Aljona Ivanovna introduceras. Sen tas publiken in i roll på Katerinas gravöl och ombeds sjunga med i en psalm samt skåla för den avlidne, titulärrådet Marmeladov. Publiken serveras mat och dryck. Den första direkta publikfrågan är när Raskolnikov frågar ”Vad drömmer ni om” (B). Teaterdelen (A) fortsätter genom spel på gravölet och hopp i tiden till situationer som karaktärerna varit med om innan gravölet. Sen blir det värderingsövning (B) där Raskolnikov och Katerina argumenterar och publiken ombeds ta ställning och delta i argumentationen. Sedan fortsätter teaterdelen (A) fram till en bearbetningsdel (B) i slutet, då Sonja, Katerina, Raskolnikov och den döde Marmeladov trasslas in i en stor knut av trådar. Petrovitj ber publiken om hjälp för att reda ut Sonja från trasslet och ber dem stöda henne i stunden då hon ska fatta beslut om sitt liv.

³Jag gick TIU-kursen under mitt andra studieår på Novia, år 2014. Lärare var Jonas Sonntag och Lina Teir.

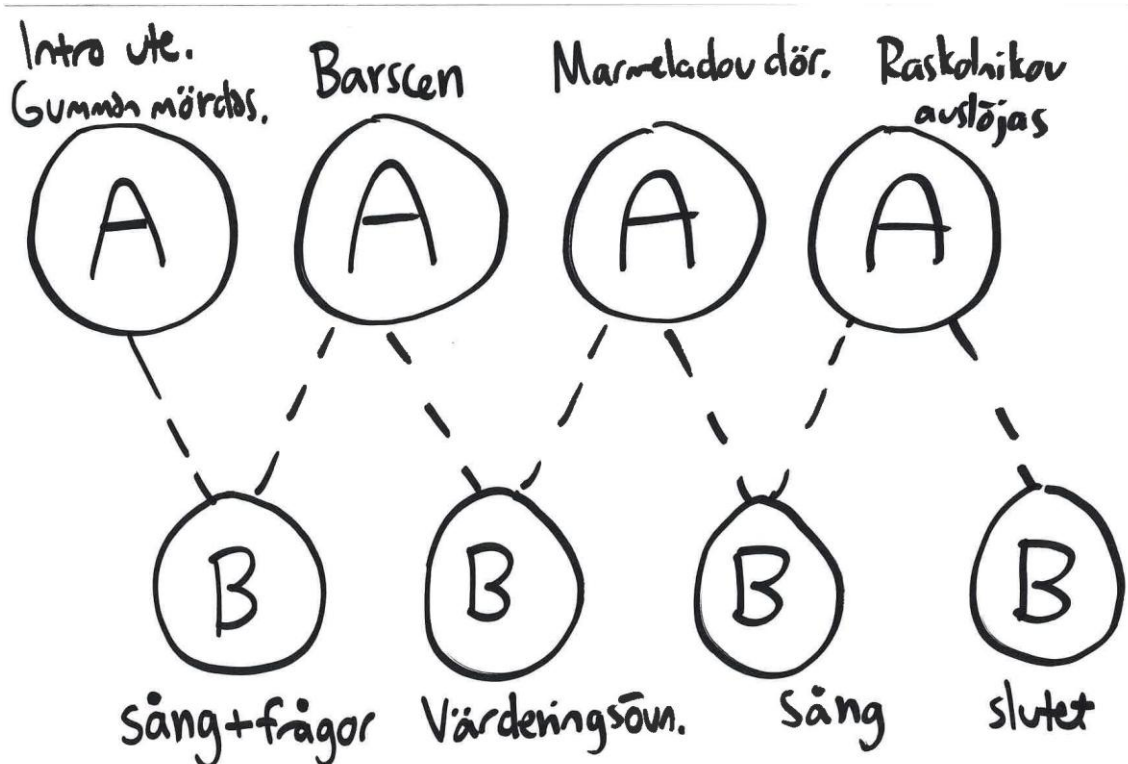


Bild 2. Bilden visar hur föreställningen byggts upp enligt pärlbandsmodellen. A är teaterdel, B är bearbetningsdel. Föreställningens modell blir alltså A B A B A B A B.

Föreställningens dramaturgi fungerade och bearbetningarna var på logiska platser. Förutom pärlbandsmodellen med teater- och dramadelar hoppade berättelsen i tid och rum. Detta i kombination med att det fanns två röda trådar (se kapitel 3.1) i dramaturgin och att skådespelarna talade en rätt så uppstyldad svenska enligt romanen från år 1866 kan ha gett ett förvirrande intryck åt publiken. Responsen från gymnasiegruppen⁴(se bilaga 2) var ändå att de hängde med, även om en del av dem hade finska som modersmål. På den ena festivalföreställningen fanns också tre ungdomar i målgruppsåldern och de sa att det inte var ett problem att hänga med i berättelsen.

⁴Gymnasiegruppen deltog i generalrepetitionen. Efter föreställningen diskuterade jag och resten av arbetsgruppen med gymnasieeleverna om hur de upplevt föreställningen. Utöver det samlade deras lärare på min begäran skriftlig feedback av eleverna och skickade den per mail 23.1.2016. En del kommentarer är på finska eftersom några i klassen hade finska som modersmål.

...*Det var relativt lätt att följa med och längden på pjäsen var just lagom. Det öppna slutet tyckte jag även att var en bra idé.*

Så skriver en av gymnasiedeltagarna (23.1.2016). Föreställningen slutar med att Sonja ger sig iväg från sin familj. Det öppna slutet delade gymnasiegruppens åsikter. En del gillade möjligheten att själv tolka hur det gick för Sonja, medan andra upplevde att slutet var förvirrande. Sådärskrivergymnasieeleverna:

"Näytelmä oli mielestäni hauska, koska se oli interaktiivinen. Näytelmä oli helppo ymmärtää, paitsi loppu, joka jäi liiankin epäselväksi, vaikka sen kuuluikin olla avoin." Föreställningen var enligt mig rolig för att den var interaktiv. Den var lätt att förstå, förutom slutet, som blev för oklart, även om det var meningen att det skulle vara öppet (egen översättning).

"...Loppu oli ehkä vähän sekava." Slutet var kanske lite råddigt.

4.2 Framing

I TIU används begreppet *framing* som betyder att publiken ges en kollektiv roll: de är förutom sig själva som publik även en grupp fiktiva människor som befinner sig i den fiktiva situationen av en orsak. Att bli en del av fiktionen förstärker upplevelsen.

I Trådar från Brott och straff var publiken gäster på ett gravöl. Den blev introducerad till sin roll genom hur Katerina tilltalade dem när hon bjöd in dem på gravölet i början. Hon välkomnade sina gäster in på gravölet. Hon kommenterade gästerna genom att säga att de är många och tog i hand med personliga hälsningar som "Ni ser bekant ut! Bor ni där i tredje huset?" och "Är det ni som har den där affären här i bottenvåningen?". Under gravölet kommunicerade även de andra karaktärerna med publiken som gäster på ett gravöl. Sonja serverade mat och dryck och frågade till exempel "Vill ni ha vin eller vodka?" Raskolnikov och Petrovitj var också gäster på gravölet. De kom in lite senare och tog in sina bordsgrannar med blickar, nickningar och hälsningar. Petrovitj ställde också frågor i samtalston till dem som satt närmast, utan att hela församlingen lade märke till det. Under gravölet uppmuntrades publiken i flera omgångar att sjunga med i en begravningspsalm och höja en skål.

Genom samtal med festivalföreställningarnas publik framkom att den kollektiva rollen som gravölsbesökare inte var helt tydlig för alla i publiken. Katerinas karaktär hälsade på alla, men

eftersom deltagarna var många under festivalföreställningarna⁵ hann hon inte bemöta alla. Det var även problematiskt att hinna hålla upp vodka och servera kex åt alla. De här sakerna kan ha stor betydelse för att publiken ska känna sig involverad. Samtidigt lider föreställningens rytm om Katerina skulle stanna upp vid varje person.

Jag hade under TIU-kursen på Novia ett liknande uppdrag som en präst som välkomnade bröllopgäster in i kyrkan. Även inom processdrama har jag haft uppgiften att leda in publiken till ett visst ställe och i som en viss församling, till exempel som busschaufför då deltagarna är resenärer⁶. Av egna erfarenheter att döma är de första deltagarna viktigast och det lönar sig att tala med hög röst och kanske göra en blinkning åt de andra deltagarna, till exempel ”Ser man på, självaste professorn är på plats”. Då blir de andra förberedda på att bli bemötta på ett visst sätt.

Även det första mötet med gruppen, i *Trådar från Brott och straff* stunden då Katerina öppnar dörren och konstaterar att det är många gäster på plats, ska göras tydligt och inte för snabbt. Om gruppen sedan består av nästan trettio personer kan man vara snabbare med en del, till exempel bara säga ”Välkommen!” och stanna upp nu som då för en kommentar. Genom att tydligt etablera rollen redan innan man skakar hand med allihop ger man också spelrum för att en deltagare som förstått rollen kan börja improvisera vid mötet. Till föreställningarna i maj ska vi öva mer grundligt exakt vad Katerina säger åt besökarna när hon tar i hand och hitta stunder då Katerina och Sonja åtföljt av en artig kommentar kan fylla på mat och dryck åt gästerna. En kommentar av en gymnasieelev (23.1.2016) visar att publiken kände sig bortglömd emellanåt:

"Yleisölle voisi kaataa enemmän vodkaa. Joiltain loppuivat juomat jo ensimmäisessä skoolauksessa, ja sitten sai kippistellä tyhjällä lasilla" Man skulle ha kunnat hållamer vodka åtpubliken. För vissa tog drickan slut redan efter första skålen, och efter det fick man skåla med tomt glas (egen översättning).

⁵ Båda festivalföreställningarna var fullsatta med 28 personer var. Jag ville ge chansen åt så många som möjligt att se föreställningen eftersom den spelades under en festival. Under den kommande spelperioden är begränsningen 20 elever.

⁶ Fredsskolans Rosa Parks ramberättelse för ungdomar, 2015. Arrangör: Fredsförbundet.

Gästerna satt på gravölet runt ett u-format bord, vilket gav naturligt fokus åt begravningen och gjorde att publiken både kunde följa med vad som händer och vara en del av det. Under de första repetitionerna prövade jag en vision om att publiken skulle sitta runt små bord som kunde vara i en bar och på ett gravöl beroende på situation. Ett stort bord skapade ändå en mer koncentrerad stämning. Gymnasiegruppen gav också feedback om att upplägget med att både skådespelare och publik satt runt ett bord kändes spännande. Så här skriver en gymnasieelev (23.1.2016):

Det var faktiskt roligt att det var en interaktiv pjäs! Att få sitta med skådespelarna och vara en del av det hela var helt nytt för mig och spännande. Dock kan jag förstå att flera kände press och satt och tänkte på vad de skulle säga ifall någon frågade något och då inte kunde koncentrera sig på att njuta av skådespelet. Sättet som de talade på var kul och gjorde det mera levande.

En fråga som jag sökte svar på men inte hann utreda till fullo under repetitionsperioden var huruvida gravölgästerna kunde flyttas från gravölet eller inte. Jag hade av min handledare blivit rekommenderad att hålla gäster kvar på gravölet för att det gjorde fiktionen starkare. I slutet flyttades gravölgästerna till polisstationen, eftersom Petrovitj tog med sig alla karaktärer dit. Där skedde slutscenen med Sonjas livsval. Publiken blev stående i halvcirkel, vilket inte var det bästa valet eftersom en del utgående från samtal efteråt kände sig lite vilsna. Det tror jag hade mer att göra med att slutbearbetningen var otydlig för skådespelarna. Tanken med att flytta publiken fungerade eftersom den kollektiva rollen som gravölgäster behölls. Gravölgästerna fick en tydlig orsak att stiga upp och förflytta sig.

Även i början av föreställningen förflyttades publiken. Jag gav i egenskap av regissör inledande information om konceptet inomhus och ledde dem sedan cirka 50 meter runt huset i den kyliga luften på Vasas kasernområde. Under vandringen syntes Sonja som säljer sig själv, Raskolnikov som står och överväger och Marmeladov som rullar i ett dike i fyllan. Vandringens funktion var att få publiken alert och redo för att röra på sig eller delta på andra sätt samt att skapa kall, fattig och rysk stämning. De flesta i publiken, både från gymnasiegruppen och festivalpubliken, tyckte att vandringen runt huset i början var stämningsskapande. Så här skriver en deltagare (23.1.2016):

”Alun ulkoilmakohtaus ja rappukäytäväkohtaus tekivät näytelmän alusta todella mielenkiintoisen. Tuntui, että olisimmulleet Venäjälle.” Scenerna utomhus och

trappuppgången gjorde föreställningens början intressant. Det kändes som att vi skulle ha kommit till Ryssland (egen översättning).

4.3 Spelledare

Spelledaren är den som har huvudansvaret för kommunikationen med publiken.

Aktörerna i TIU-grupper kallas ofta *skådespelarlärare (actor-teachers)* och kan ha pedagogisk bakgrund, eller skådespelarbakgrund. Den som har huvudansvaret för att sammanlänka aktörer och deltagare genom aktiviteter och diskussion kan kallas *facilator*. Uppdraget kan också fördelas på flera skådespelarlärare skriver Mette Bøe Lyngstad (Heggstad, et al., 2013 s. 99-100) och refererar till följande utdrag:

The facilitator is the mediator between the group and the situation (the world of drama and its layers of meaning) who assists participants to seek reason (understanding) through the use of the imagination (Cooper, 2010, s. 29).

På Novia Scenkonst används termen spelledare. I min arbetsgrupp kallade jag dem som hade facilitatoruppdraget för spelledare och de andra för skådespelare. Uppgiften är den samma: att hjälpa deltagarna att söka mening och genom att sammanlänka deltagargruppen och den teatermässiga situationen.

4.3.1 Våra spelledare

Den ursprungliga tanken var att ha en spelledare, medan resten av skådespelarna hålls i sina roller. Spelledarens uppgift var att i början introducera konceptet för publiken och att leda dem genom övningsdelarna. Tanken var att spelledaren skulle ha flera roller och växla mellan dem samt ett spelledarjag. På så sätt skulle en person ha speciell kontakt med publiken och röra sig i mellanstadiet mellan ”teater” och ”vanlig diskussion” med glimten i ögat. Detta tänkte jag att skulle skapa en trygghet som kunde hjälpa publiken att våga öppna sig.

Efter att ha testat modellen att en skådespelare även är en spelledare prövade vi att publikkontakten skedde utifrån rollen, i detta fall poliskonstapel Petrovitj roll. Det kändes mer organiskt. Glappet mellan föreställningens dramaturgi och bearbetningsdelar minskade, vilket

gav en mer enhetlig känsla.

I den slutliga versionen tilltalade även Raskolnikov och Katerina publiken och bad dem delta i diskussion och övningar.

I föreställningen fungerade alltså tre skådespelare som spelledare; Petrovitjs, Katerinas och Raskolnikovs karaktärer.

4.3.2 Att repetera spelledarens uppdrag

Skådespelaren som från början utsetts till spelledare i Petrovitjs karaktär hade inte tidigare erfarenhet av TIU- spelledarskap. I ett samtal efteråt (26.2.2016) framkom att han upplevt att övergångarna inte var tydliga och att bearbetningsdelarna hoppade ut från fiktionen. Jag försökte reda ut om osäkerheten bestod av otydliga instruktioner från min sida, problem med upplägget eller något annat. Han sa att han visste vad han skulle göra, alltså vad bearbetningsdelen går ut på, men inte varför – orsaken till att karaktären tar upp diskussionen. Han upplevde att han fått tillräcklig handledning för uppdraget men att allt borde ha repeterats oftare och slagits fast i ett tidigare skede.

Mer repetition skulle säkert ha gett en större säkerhet åt spelledarna. Den stora frågan är vad man repeterar. Det som inte fungerar ska inte nötas in i skådespelaren och om improvisationen stannar upp skapas inget nytt. *Att bara be skådespelarna ta om, utan att kommentera eller diskutera det de gjort, utan att precisera uppgiften för omtagningen, är ett säkert sätt att få se något trist*, skriver Martha Vestin (2006, s.77). Jag upplevde som regissör att improvisationsarbetet inte fungerade och då hjälper det inte att ta om, varken med ”gör samma på nytt” eller ”pröva något nytt”. Jag tolkade att improvisationen inte fungerade när spelledaren upprepade gånger avbröt med motiveringen ”nu står det inte i manuset vad jag ska göra”.

Ett problem var antagligen att improvisera en diskussion utan mottagare. Ibland hade vi några studerande från Novia Scenkonst som provpublik. Endast en gång hade vi publik från målgruppen, alltså ungdomar. Teaterstuderande kanske inte ger tillräckligt motstånd för spelledaren att öva sig med. Teaterstuderande är på insidan av teaterformen och vet hur de ska reagera (Heggstad, et al.,2013, s. 106).

Jag gjorde försök att själv hoppa in som spelledare och improvisera ett tilltal och frågor till den förmodade publiken⁷ för att klargöra vad spelledarens uppdrag är. Det fungerade inte, kanske på grund av att jag var otydlig med att säga att min improviserade replik faktiskt var ett förslag, inte bara lek. Bearbetningsdelarna i manuset var också skrivna som förslag och antagligen inte tillräckligt tydligt presenterade som seriösa repliker.

4.3.3 Manus åt spelledaren

Ett problem för spelledarna var också avsaknaden av manus för bearbetningsdelarna. Manuset levde och ändrades under hela processen och en stor del av bearbetningarnas manus fanns i muntlig form. I det skrivna manuset såg slutscenen ut så här:

Petrovitj (till publiken):

Hur ska vi få ut Sonja från det här?(till "vittnena": Vet någon av er? Ni där, ni sa tidigare att Sonja skulle utbilda sig...vad anser ni att hon ska göra nu? ...och vad ska hända med barnen?

Tror ni att Sonja klarar sig ensam, eller kan hon få stöd av någon?)

Aktivera publiken att reda ut trådarna.

Petrovitj sitter under gravölet och antecknar vad publiken säger om Sonja i diskussionerna. När Sonja i slutet står inför att lämna familjen och gå sin egen väg använder spelledaren Petrovitj sina anteckningar som bas för diskussionen om vad Sonja ska göra nu och hur hon kan komma i väg. Om någon sagt att Sonja ska skaffa sig en utbildning, vilket Raskolnikov styr in diskussionen på under värderingsövningen, vänder sig Petrovitj till den personen och frågar om hen fortfarande håller fast vid sin åsikt. Sonja säger emot förslagen om hur hon kan frigöra sig och börja ett nytt liv. Hon sa först att hon inte kan gå på grund av att hon inte kan lämna sina småsyskon, sen att hon inte kan läsa, sen att hon inte kan bli något eftersom folk ser henne som alkoholists dotter. Petrovitj uppgift var att bolla Sonjas kommentarer till publiken och fråga om de har en lösning. Varken Sonjas eller Petrovitj repliker i den här

⁷Vi hade inte alltid provpublik under övningarna. De flesta gångerna fick vi föreställa oss publiken eller så spelade jag eller någon skådespelare som inte är med i scenen publik.

sekvensen fanns nerskrivna eftersom de kom till i ett så sent skede. Inför nästa repetitionsperiod måste jag skriva in ett exakt manus för vad som sägs under bearbetningsdelen. Till exempel:

Petrovitj: Hur ska vi få ut Sonja från det här? Ni där, ni sa tidigare att fröken Sonja ska skaffa sig en utbildning (lägg till vilken utbildning). Håller ni fast vid er åsikt? (Vänta på svar). (Till alla:) Är utbildning nycklarnas till framgång? (Vänta på svar. Vänd dig till någon utvald om ingen svarar och ställ frågan på nytt: Vad anser ni? När svar kommit fortsätter Sonja).

Sonja: Men jag kan inte ens läsa ordentligt. Jag klarar inte av att gå någon utbildning.

Petrovitj: Håller ni med fröken Sonja? Är man utan chanser i livet om man inte kan läsa?

En orsak till att jag inte skrev ordagranna manus för bearbetningsdelarna var att jag inte ville låsa spelledarskapet utan utgå från vad publiken säger, spinna vidare på det och sakta styra samtalet mot en överenskommen punkt. Jag trodde att skådespelarna genom improvisation, utgående från karaktärens agenda i situationen, skulle formulera mer genuina repliker än jag kunde skriva. Uppgiften var för otydlig och svår och resulterade i frustration och ovisshet. (Mer om arbetsmetoderna i kapitel 6.)

4.3.4 Två spelledare som motpoler

Värderingsövningen som utvecklades ur *åsiktslinjen*-konventionen var fullt beroende av hur spelledarna agerade. I den slutliga versionen i januari utmynnar en konflikt mellan Raskolnikov och Katerina i att de vill få över gästerna på gravölet (publiken) på sin sida. Raskolnikov tycker att Sonja inte ska arbeta som prostituerad för att försörja familjen, medan Sonjas styvmor Katerina inte ser någon annan möjlighet. Raskolnikov påstår att man måste tänka på sitt eget bästa i första hand, medan Katerina tycker att man måste tänka på andra, på familjens bästa, framom sig själv. Raskolnikov vill att gravölgästernastiger upp för att visa att de håller med hans åsikt och Katerina vill att de sitter ner. Det här fungerade med den unga provpubliken, där flickorna genast reste sig och motiverade med att kvinnor ska få bestämma över sitt eget liv.

Värderingsövningen kunde ha blivit tydligare om Petrovitj hade varit spelledare och förklarat systemet för deltagarna. Raskolnikov och Katerina kunde ha fungerat som exempel i stället för att själva förklara övningen. En spelledare hade i detta fall varit bättre och tydligare och tryggare för deltagarna, kom jag fram till efter att ha diskuterat föreställningen med festivalföreställningarnas publik. Katerina och Raskolnikov kunde stöda Petrovitj i hans spelledarskap och försöka få publiken över på sin sida, men deras konfliktladdade och nästan aggressiva hållning kunde ha balanserats av en neutral spelledare, vars roll har tillräckligt med distans till situationen (Petrovitj är gäst på gravölet) för att kunna leda diskussionen utan att känslorna hettar till. Det här ska vi pröva inför den nya spelperioden.

4.3.5 Följdfrågor

För att bearbeta temat i diskussionen behövs väl uttänkta följdfrågor. Raskolnikov säger att man måste tänka på sig själv i första hand, Katerina säger att man måste tänka på andras bästa. Raskolnikov använder dem som håller med honom som stöd och säger ”Se nu Katerina hur många som håller med mig” och frågar sedan rakt av någon ”Varför är det bra att tänka på sitt eget bästa?” Katerina använder dem som håller med henne som stöd genom att säga ”Ni håller med mig. Kan ni förklara för unge herr Raskolnikov varför man måste tänka på andra före sig själv?”

Diskussionen kunde fördjupas med fler följdfrågor. Norah Morgan och Juliana Saxton talar om *probing* (sondering) som teknik för att hjälpa deltagarna att svara mer djupgående. De svarande kan ofta ha svårt att hitta ord för att beskriva ett abstrakt koncept och ger hellre ett konkret svar. Då kan läraren använda sig av det konkreta svaret för att bygga vidare till ett abstrakt svar till exempel genom följdfrågorna: ”Kan du vara mer specifik?”, ”Vad får dig att tänka så?” och ”Har du tänkt på saken från en annan synvinkel?” Det är viktigt att se svaret som något att bygga vidare på. En fallgrop är att svara ”Kom igen. Säg något mer?” och ”Det var inte det jag frågade”, då byggs diskussionen inte vidare och kritiken kan ta kål på diskussionen. (Morgan&Saxton,1994, s. 92-93). Det samma gäller för spelledaren.

Probing tillämpades i vårt fall rätt så väl. I argumentationen mellan Katerina och Raskolnikov svarade deltagarna genom att resa sig upp eller sätta sig ner. Spelledarna byggde vidare på det svaret genom att fråga: ”Varför står du?” Spelledarna kunde dock ha gått djupare och utmanat deltagarna till vidare eftertanke. Under en föreställning löd svaret ”Kvinnor ska ha rättighet att

bestämma över sig själva”, och då tog spelledarna fasta på påståendet. Ur detta påstående kunde en diskussion ha utvecklats genom följdfrågor som till exempel: ”Vad är att bestämma över sig själv?” och ”Varför kan inte alla kvinnor bestämma över sig själva?”

4.3.6 Betänketid

Gymnasiegruppen upplevde inte att diskussionen blev för utdragen. *Det kan ta lång tid att svara om man som publik inte är van vid att formulera en åsikt snabbt, och framförallt inte mitt i en teaterföreställning*, sa en av gymnasieeleverna efter föreställningen (personlig kommunikation, 21.1.2016). En deltagarefrångymnasieklassenskriver(23.1.2016):

”Interaktiivisuus oli hyvä idea, mutta ehkä näyttelijä voisi siirtyä nopeammin toiseen yleisön jäseneseen, jos ensimmäinen ei vastaa. Joitakinkatsojia voijännittääpuhuakaikkienedessä.” Det var en bra idé med interaktivitet, men skådespelaren kunde kanske ha gått snabbare vidare till någon annan i publiken, om den första inte svarar. En del åskådare kan vara nervösa för att prata framför alla(egen översättning).

En deltagare som fått en direkt fråga av Raskolnikov och inte svarade på den sa efteråt att han inte kände sig pressad i situationen utan behövde fundera på sitt svar och svarade därför inte. Jag frågade om han skulle ha velat säga sin åsikt senare i föreställningen, men han kände inte att han skulle ha velat göra det. Om han skulle ha fått en till fråga senare skulle han antagligen också ha behövt tid att fundera på den och knappast svarat genast, sa han (personlig kommunikation, 21.1.2016).

Morgan och Saxton talar om betänketid (*thinkingtime*) då läraren ställt sin fråga i ett klassrum. Morgan och Saxton uppmuntrar frågeställaren till att se tystnaden som betänketid i stället för väntetid. När lärarens fråga i ett klassrum följs av tystnad blir hen obekvämt och kanske rädd för att ha ställt en dålig fråga, att ingen av eleverna vet svaret eller att tystnaden ska fyllas av något irrelevant som leder bort från ämnet. Den här tystnaden kan kännas obekvämt eftersom vi människor i det dagliga livet inte är vana vid konstruktiv tystnad. Om läraren vågar fylla tystnaden med betänketid ger eleverna längre svar, fler elever är frivilliga att svara, eleverna ställer fler frågor och deras svar är mer analytiska och kreativa.

Betänketiden kan med fördel vara minst 3 sekunder lång. (Morgan&Saxton, 1994, s.82-83).

Som diskussionsledare har spelledaren möjlighet att vänta in svar från deltagarna.

In the theatre, there are many words to indicate what is happening to the actor when the action is stilled: 'pause', 'silence', 'waits', 'listens', 'thinks', 'holds', 'looks', 'stops'. These words do not mean that the internal (or dramatic) action has stopped but rather that the expressive activity stops in order for the audience to become more aware of what is going on in the minds and hearts of the characters. These silences are filled with the actions of thoughts and feelings. (Morgan&Saxton, 1994, s. 82).

En paus i den sceniska handlingen leder i bästa fall till att publiken hinner ta in det som händer på scen. När spelledaren ställer en fråga direkt till någon i publiken är det alltså inte frågan om en paus eller väntetid. Tystnaden fylls av aktivt tänkande och kännande, både från spelledarens och publikens sida.

I *Trådar från Brott och straff* var betänketiden i regel för kort. Skådespelarna sa att det kändes som en evighet att vänta på svar i diskussionen, att spelrytmen försvann. De kände sig obekväma med tystnaden. Jag uppmanade dem att våga tänja på diskussionen och bad dem glömma den skådespelarmässiga intuitionen om föreställningens rytm. Det skulle kanske ha varit mer användbart att i stället analysera vad som händer i tystnaden och på så sätt få skådespelaren att hålla sitt inre liv aktivt trots att handlingen upphör.

4.3.7 Att bli säker i spelledarrollen

Å klare å beherske både skuespillerrollen og lærerrollen blir sett på som spesielt krevende (Heggstad, et al., 2013 s. 99). Dubbeluppdraget att leda diskussionen och själv vara i roll är en stor utmaning.

Mina skådespelare sa innan föreställningen att de var mest nervösa för spelledarskapet. Med scenkonststuderandeprovpubliken uppstod också mellanpositioner mellan stående och sittande. Till exempel sådana impulser kunde plockas upp av spelledaren och användas i diskussionen: ”Varför är du mittemellan?” Spelledarna tog inte in publikens impuls genom att ställa den frågan eller kommentera på annat vis. Det berodde på att skådespelarna var osäkra i sin uppgift som spelledare. Konventionen hade övats för lite, vilket ledde till att skådespelarna kände sig osäkra. *Skuespillerlæraren registrerer responser och inspill och tar*

det med sig videre in inn i spillet. Det kræver konsentrasjon, trygghet i rollen og improvisasjonsevne(Heggstad et al.,2013 s. 109).Vi saknadetrygghet i rollen, vilketpåverkadekoncentrationen.

"Oli erilaista (positiivisella tavalla) että yleisö otettiin niin aktiivisesti mukaan esityksen tapahtumiin. Ainoa negatiivinen asia oli, että välillä näyttelijät kompuroivat repliikeissään, minkä huomasi helposti." Det var (på ett positivt sätt) annorlunda att publiken så aktivt togs med i föreställningens händelser. Det enda negativa var att skådespelarna emellanåt snubblade på sina repliker, vilket var lätt att märka(egen översättning).

Att skådespelarna snubblade i replikerna berodde på osäkerheten och kan lösas med mer repetition. Också att våga stanna längre skulle säkert ha lösts med att spela för provpublik oftare. Med fler tagningar med provpublik skulle skådespelarna antagligen ha hittat ro att stanna längre i diskussionsdelen.

5 Målsättning

Min målsättning med föreställningen *Trådar från Brott och straff* var att skapa en plattform för diskussion om värderingar. Jag har i mitt arbete utgått från att sätta in dramakonventioner i en teaterföreställning. I det här kapitlet diskuterar jag hur väl mina målsättningar uppfylldes.

5.1 Målsättning i förhållande till TIU

I mitt arbete använde jag metoder från TIU-formatet. I det här kapitlet reflekterar jag över arbetets målsättning och arbetsmetoderna i förhållande till TIU.

TIU är ett program som består av teaterdelar och bearbetningsdelar. Publiken är här inte bara åskådare utan också deltagare. TIU ska ge deltagarna en estetisk upplevelse och har också ett pedagogiskt mål. Detta pedagogiska mål kan handla om att lära sig ny faktakunskap eller att bearbeta uppfattningar och attityder på ett mellanmänniskt plan. (Vethal et al., 2001, s. 15).

Mitt estetiska⁸ mål var att skapa en atmosfär där man kan följa med och förstå karaktärerna från 1800-talets Ryssland. Mitt pedagogiska mål var att skapa diskussion om vem som kan hjälpa en annan, hur man kan hjälpa sig själv, hur man kan be om hjälp och när det lönar sig att ta emot hjälp. Jag ville att frågeställningen skulle få deltagarna att dra paralleller till sitt eget liv och till aktuella problem i samhället.

5.2 Min formmässiga målsättning

Mitt mål var att utforska vilken form som lämpar sig bäst för att aktivera en ung publik i föreställningen om *Brott och straff*. Jag ville inte låsa mig vid en viss form. Arbetsnamnet för formen var ”något som liknar TIU”.

Jag ville inte definiera att det är en TIU-föreställning som är målet, för tre av mina skådespelare hade haft en TIU-kurs under studierna i Novia och alla skådespelare hade sett TIU-föreställningar som gjorts på Novia. Att definiera TIU som mål skulle ha styrt tankarna mot de föreställningarna, och jag ansåg att de utgjorde ett för snävt jämförelsematerial eftersom samtliga föreställningar gjorts på samma skola och ingen av oss var bekant med TIU på ett bredare plan. Jag ville inte ställa upp som mål att producera något som ingen i arbetsgruppen har en tillräckligt klar uppfattning om. Definitionerna kring TIU, *deltagande teater*, *interaktiv teater* och *publikaktiverande teater* var oklara för både mig, arbetsgruppen och Scenkonst-medstuderande som jag frågade. Också feedbacken från handledare, lärare som yttre öga och granskare under festivalföreställningarna var förvirrande. Det verkade inte finnas en tydlig definition av TIU. En del uppmanade mig att kalla föreställningen en TIU, en del ansåg att det inte är en TIU och att den ska kallas deltagande teater. Det hade varit bra att forska i ämnet innan jag samlade ihop arbetsgruppen, så att jag kunde ha gett en tydligare beskrivning av vad jag vill att vi ska undersöka. Eftersom den kollektiva bilden av vad TIU är var spretig höll jag mig under största delen av processen till den mindre begränsande benämningen *deltagande teater*. TIU är en form av deltagande teater (Dahl-Tallgren, 2011, s. 37).

⁸ Estetik kommer från grekiskans ord för att förnimma, uppleva med sinnen. I drama är det teaterestetik som gäller. (Erberth&Rasmusson, 1996, s.12).

Granskarna⁹ rekommenderade mig under festivalen att inte kalla föreställningen Teater i Undervisningen. De ansåg att *Trådar från Brott och straff* inte är ett TIU-program eftersom bearbetningsdelarna var så knappa. På premiären presenterade jag föreställningen som en TIU-föreställning, men bytte efter granskarpanelens rekommendation till att säga *deltagande teater* innan den andra festivalföreställningen.

Jag använde ändå medvetet metoder och tankesätt från TIU-formatet, eftersom TIU-upplägget motsvarade mina målsättningar om att involvera publiken, skapa diskussion och göra en teaterföreställning. Målsättningen och uppbyggnaden i föreställningen så lik TIU att jag inför den andra spelperioden valt att kalla föreställningen en TIU-föreställning.

5.3 För bred målsättning

Det var svårt att ha många olika målsättningar med arbetet. Att skapa diskussion om temat att hjälpa är ett stort och svåravgränsat arbete i sig. Att dramatisera och iscensätta *Brott och straff* kunde ha blivit ett hur stort arbete som helst. Att aktivera publiken till någon slags fysisk aktivitet inne i fiktionen kräver också mycket planering och forskande arbete på golvet. Jag hade både konstnärliga mål och pedagogiska mål. Tanken med den konstnärliga helheten var att bädda för att de pedagogiska målen uppfylls. Teaterföreställningen fanns alltså till för att väcka engagemang, tankar och känslor hos publiken.

⁹Granskarna bedömde de två festivalföreställningarna 23 och 24.1.2016. Granskarpanelen bestod av Stina Engström, Ragni-Grönblom-Jolly, Seija Metsärinne och Grete Sneltvedt.

6 Arbetsprocessen

I det här kapitlet utreder jag arbetsprocessen. Jag försöker reda ut hur arbetsmetoderna och mitt ledarskap påverkade föreställningen.

6.1 Arbetsprocessen i TIU

TIU produceras ofta av hela ensemblen. Man utgår från en gemensam idé som intresserar alla i gruppen. Planeringsfasen inleds med att TIU-gruppen hittar ett tema som medlemmarna vill bygga upp programmet kring. När temat är valt undersöker gruppen det temat genom materialinsamling, utarbetar teaterdelen, övar in den sceniska formen och lägger upp en plan för fördjupningsdelen, eventuellt med för- och efterarbete. När TIU-programmet är färdigt åker man på turné till skolor. (Vethal, et al., 2001, s. 156).

Lyngstad lägger upp en liknande modell för arbetsprocessen med TIU (Heggstad, et al., 2013, s. 101). Hon arbetade med grupper av dramastuderande, vilket gör hennes modell jämförbar med vår grupp.

1. *Brainstormingsfas (Idemyldringsfas): Studenterna får i uppdrag att söka efter "varma spår" bland annat via litteratur och media. Gruppen blir enig om vilket tema de vill undersöka närmare.*
2. *Undersökningsfas: Gruppen går grundligt in i temat och tillägnar sig faktakunskaper och uppmanas att se temat från flera olika perspektiv för att kunna göra ett TIU-program som inte blir enspårigt.*
3. *Utarbetningsfas: Gruppen utarbetar introduktion, scenografi, speldelar med interaktion, reflektionsarbete och eventuellt efterarbete. Gruppen fattar beslut gällande interaktionen med tanke på spelledaren (facilator) och elevmedverkan. Gruppen visar utdrag ur TIU-programmet för medstudenter.*
4. *Utprovningsfas: Gruppen spelar TIU-programmet för en provpublik, som ger feedback.
(egen översättning och bearbetning).*

I vårt arbete var det jag som dramaturg och regissör som gjorde de två första punkternas arbete. Det var jag som kom med idén till föreställning och tema, valde utgångsmaterial – *Brott och straff* – och bekantade mig med romanen. Utarbetningsfasen och utprovningsfasen

gjorde vi tillsammans med hela arbetsgruppen, om än jag i egenskap av den som gjorde examensarbete hade ett större ansvar än de andra. Min ursprungliga tanke var att hela gruppen skulle ha varit involverad i alla delar av processen. Jag strävade efter att vi tillsammans skulle ifrågasätta och fylla på det förhandsarbete som jag gjort i *brainstormingsfasen* och *undersökningsfasen*. Jag ville börja på golvet utan att manuset var klart, för att få med mig hela gruppen.

6.2 Devising

Arbetsmetoden som jag strävade efter kallas *devising*. *Devising* innebär att komponera, producera och utarbeta ett koncept. I en *devising*-process ingår improvisation (Dahl-Tallgren, 2011, s. 35). Min tanke var att improvisera kring temat och pröva konventioner som knyter an till temat.

Jag ville börja från att utforska bearbetningsdelarna och sedan få in berättelsens pusselbitar, för att bena fram vilka scener som fungerar ihop med de interaktiva delarna. När vi började fanns två scener på papper: barscenen mellan Marmeladov och Raskolnikov och scenen där Marmeladov dör hemma hos sin familj. Den och några andra scener hade jag märkt ut i romanen men inte bearbetat till manuskript. Utgångspunkten var gravölet hos Katerina Marmeladova, och tanken var att den skulle fungera som *framing*. När vi började på golvet hade jag tillfrågat en skådespelare var till Raskolnikovs, Sonjas, Katerinas och Marmeladovs roller och en skådespelare/spelledare till Petrovitj, läkare, och eventuellt fler roller om sådana skulle dyka upp under processen.

Vi läste tillsammans de scener som jag hade plockat ut för handlingsbågen, nämligen scenen med Raskolnikov och Marmeladov i baren, mordet, scenen där Marmeladov dör, gravölet och dialog mellan polismästaren och Raskolnikov. Jag hade under sommaren 2015 rekommenderat skådespelarna att läsa romanen, men krävde inte det. Under repetitionerna bad jag skådespelarna läsa stycken som var relevanta för karaktären, men ingen annan än jag hade läst hela boken.

6.2.1 Improvisation

Vi improviserade kring temat genom verbala och fysiska associationer. En övning som vi gjorde var att säga associationsord i ring¹⁰. Turvis säger man ett ord som anknyter till utgångsordet. Jag gav gruppen utgångsord som hörde ihop med temat, till exempel ”rädda världen” och ”hjälp”. Efter några varv av ord gick associationerna över till rörelser kring samma utgångsord. Vi utgick också från en mening i manuset: ”En människa i misär jagar man inte iväg med käppen, henne sopar man bort ur den mänskliga gemenskapen” för att skapa rörelsesolon. Utgående från rörelsesolon för varje karaktär skapade vi möten mellan karaktärerna. Karaktären utgick från några ord och några rörelser som den fastnat för i associationsringen. Sedan ordnade vi möten mellan olika karaktärer, där karaktärerna endast fick använda rörelser och ord från sitt eget solo. De här mötena visade på karaktärernas statusförhållanden och strävanden. Mötessituationerna kunde vara till exempel när Katerina jagar ut sin styvdotter Sonja på gatan eller när Raskolnikov efter att ha utfört mordet träffar polismästare Petrovitj på gatan. En del av rörelsemönstren fanns med i föreställningen som koreografi i slutet.

Vi gjorde även improvisationer kring scenerna. Till exempel utforskade vi gravölsscenen genom att läsa scenen som den beskrev i romanen och sedan improvisera utgående från att varje karaktär hade en viss uppgift under gravölet. Utdrag ur repetitionsdagboken 4.12.2015:

Uppgifter under gravölet

Katerina:

- Hälsa publiken välkommen till begravningen
- Styra över att allt funkar: Sonja, barnen, kexen, stämningen, allt!
- Hostar, är väldigt sjuk
- Tackar Raskolnikov för pengarna: ”se här är den unge studenten som hjälpt oss så mycket”!

Petrovitj:

- På jakt efter den som mördade pantlånerskan Aljona Ivanovna i dethär samma höghuset; har fått tips om att Raskolnikov rörde sig där den tiden

¹⁰Övningen var inspirerad av en övning som jag lärt mig av Grete Sneltvedt under en kurs på Novia Scenkonst (2015).

-Fråga Raskolnikov: Hur känner du den döde (Marmeladov)?

-Vill sitta ner o njuta av en konjak, men lite rädd för den hysteriska kvinnan

Raskolnikov:

- Visa sitt stöd åt familjen Marmeladov

-Blir så småningom misstänksam mot Petrovitj

- Berömma Sonjas kex <3

Sonja:

- Fixa allt o lyda Katerina, sköta barnen osv. Men måste man sköta Katerina nu också?

- Respekt för den döde fadern

- Skulle kanske vilja rymma iväg med Raskolnikov och ta barnen med sig?

Skådespelarna upplevde att improvisationen var råddig. Regissörens uppgift är att sätta upp ramar som skådespelarna kan studsas mot (Vestin, 2006, s. 113). De ramar jag satt upp var för lösa och otydliga. Till exempel i improvisationsramarna ovan kunde skådespelarna ha fått färre och mer konkreta instruktioner att utgå från.

6.2.2 Devisingens problem i vår grupp

Devising fungerade inte som arbetssätt. Improvisationerna gav material i början av processen, men stämningen var tveksam i gruppen. Gruppen blev osäker och vi trampade på ställe utan manus. Slutligen skrev jag ut manus till scenerna för att vi skulle komma vidare.

En orsak till att *devising* inte fungerade var att arbetsgruppen inte var tillräckligt tänd på ämnet. För att få skådespelarna att bli genuint intresserade kunde jag ha använt mer tid till att forska och få deras intresse att väckas, mer tid till Lyngstads fas 1 och 2 (se tabellen i kapitel 6.1). Att TIU-processer brukar inledas med brainstorming och forskande kring ämnet är knappast en tillfällighet. Genom att utforska i grupp kan man hitta ett koncept som inte är enspårigt (Heggstad, et al., 2013, s. 101). Men om det är bara en som vet vart man är på väg kan inte gruppen bidra med fler spår. *Om farten sjunker kan kaptenen inte ro före i sin lilla jolle så att hennes ansträngningar bara ökar avståndet till resten av gänget. Det gäller att få alla att börja ro* skriver Vestin (2006, s. 71). Det grundläggande misstaget var kanske att jag var kapten, när jag egentligen ville att vi alla skulle vara jämbördiga. Att devisa ett

examensarbete är kanske inte en fruktbar utgångspunkt. Institutionen lägger förväntningarna på formen genom ett bedömningssystem och ett övervakande öga. Frågan är om examensarbete var fel sammanhang för den här sortens interaktiva föreställning, eller om jag borde ha valt en annan arbetsmetod.

Devising i bemärkelsen att man tillsammans jobbar sig fram till en föreställning från grunden kan ha fördelen att alla i gruppen blir på samma karta. Det kan dock bli tungt för gruppen. Under TIU-kursen på Novia upplevde jag att grupparbetet försvårades av att vi skulle bestämma varje drag som jämlikar. Gruppen konstaterade i feedbacksamtal att det hade varit bra med tydligare ansvarsområden för till exempel manusskrivande och bearbetningsdelarnas utformning. Då skulle arbetet ha gått smidigare och arbetsklimatet varit lättare. Under årens lopp har TIU-grupper använt sig av olika arbetsfördelning:

Den førstetida var organiseringa (av TIU) prega av det vi kallar "flat struktur", det vil seie at alleinvolvertepartar var med på alleavgjerder. Samanfaste sette de målgruppe og tema, gjorde bakgrunnsarbeidet og valde dramatiske tekster eller skrev deisjløve. /.../ Det seier seg sjølv at eislik organisering blei tung og tidkrevjande. Etter kvart blei arbeidsområdene spesialiserte. Somme konsentrerte seg om bakgrunnsarbeid og kjeldelinnsamling /.../ Andre arbeidde med den teatrale delen av TIU-programmet, som dramatikarar, dramaturgar og instruktørar, og dramapedagogar i TIU-gruppa tok seg av den pedagogiske delen av programmet – det vi kallar fordjupningsdelen. (Vethal, et al., 2001, s. 157-158).

Av utdraget ovan drar jag slutsatsen att flera TIU- grupper märkt att det är bra med tydligt fördelade arbetsuppgifter. I *Trådar från Brottoch straff* var problemet att jag i egenskap av projektets initiativtagare och examensstudent var ansvarsperson för alla områden. Arbetet var övermäktigt och jag kunde inte fylla alla de delområden som behövdes: dramatisering, regi, planering av bearbetningsdelar, planering av scenografi och dräkter.

Min tanke med *devising* var kanske att lätta på bördan, men ändå var jag inte redo att be gruppmedlemmarna om mer tid och engagemang än vad som kan tänkas för en rollprestation. Fyra av fem gruppmedlemmar hade gått med i projektet uttryckligen som skådespelare, inte som skådespelarlärare med andra uppgifter än att skådespela. Jag gjorde från början klart att föreställningen kommer att ha interaktiva delar, men trodde länge att de skulle skötas av en spelledare. Omställningen att få fler uppgifter än man förberett sig på kan ha orsakat

nervositet. Gruppen var inte förberedd på att ta ansvar för helheten, och därför fungerade inte *devising* som arbetsmetod.

6.3 Brister i arbetsprocessen

Vi kunde inte utforska tillsammans eftersom det är tidskrävande. Jag vågade inte kräva så mycket tid och engagemang av mina skådespelare, eftersom de hade andra projekt på gång. Det fanns en inställning om att eftersom projektet är mitt examensarbete så ska jag förbereda så mycket jag kan. Bland annat framkom detta i en kommentar av en skådespelare, då hen kände sig onödig under övningen och önskade att jag skulle planera tiden bättre, så att jag verkligen skulle använda skådespelarna på scen då när de var på plats. Skådespelarna sa också att de kände sig osäkra över att inte ha ett manuskript att utgå från. *Devising* blev mer än skämtsamt jargong än en arbetsmetod som hela gruppen upplever meningsfull. Jag krävde inte tillräckligt engagemang av gruppen. *Regissören måste ange en ton av respekt för arbetet och varandra, och med sitt beteende klart visa att det är arbetet som kräver respekt, inte regissören för sin person* (Vestin, 2006, s. 70).

Av flera orsaker litade jag inte på mig själv som regissör och på att projektet hade en tillräckligt bärande idé. Bland annat därför hann vi inte bli klara till föreställningarna i januari. Arbetet fram till festivalföreställningarna i januari gjordes inom ramen för skolan. Jag upplevde att skolan inte stödde projektet, vilket försvårade arbetet. Efter föreställningarna gjorde jag klart för arbetsgruppen att det är ett frivilligt projekt på eget initiativ. Arbetsgruppen konstaterade att det känns befriande att börja från ett tomt bord (arbetsgruppens möte 3.2.2016).

7 Sammanfattning

Genom att arbeta med *Trådar från Brott och straff* har jag fått en tydligare inblick i olika metoder att få publiken att reflektera över föreställningen och dela med sig av sina tankar genom handling och diskussion. Jag har dragit slutsatsen att beprövade dramakonventioner som *heta stolen*, *lärare-i-roll* och *åsiktslinjen* kan användas i föreställningen i bearbetningssyfte. Att väva in bearbetningsdelarna är utmanande. Övergångarna mellan teater- och

bearbetningsdelarna var oklara för mina skådespelare. En längre repetitionsperiod hade varit bra.

Föreställningen skapades genom improvisation, diskussion och att testa olika variationer av dramakonventioner. Manuskriptet utvecklades under processen. Genom att dramatisera romanen *Brott och straff* har jag lärt mig att ett tillspetsat tema behövs i ett tidigt skede. Om inte temat är tydligt blir det svårt att avgränsa handlingsbågar. Svårigheterna ökar ju bredare utgångsmaterialet är. En interaktiv föreställning kräver ett tydligt upplägg. I detta fall var utgångsmaterialet för brett.

I en process där manus och konventioner fastslås sent behövs tydliga ramar. Jag har som projektledare lärt mig att inte utgå för mycket från skådespelarnas improvisation, utan ge tydligare ramar för skapandet. Jag hade stora förväntningar på att skådespelarna skulle bidra till föreställningens utformning, men lyckades inte få dem in i ett gemensamt tankemönster. Arbetsgruppen bestod av personer med skådespelarerfarenhet men knapp erfarenhet av att vara skådespelarlärare (spelledare). Jag hade för lite kunskap om skådespelarlärarens funktion för att kunna handleda dem.

På grund av denna osäkerhet nådde föreställningen inte till fullo sitt mål om att skapa diskussion. Upplägget som helhet var dock fungerande. Genom att repetera bearbetningsdelarna mer och precisera deras uppbyggnad kommer föreställningen att kunna nå sitt mål då den spelas igen.

Källförteckning

Dahl-Tallgren, N., 2011.*Publiken i huvudrollen*. Korsholm: KulturÖsterbotten

Erberth, B. & Rasmusson, V., 1996.*Undervisa i pedagogiskt drama*. Studentlitteratur, andra upplagan.

Heggstad, K. M. & Eriksson, S. A., Rasmussen, B. red., 2013.*Teater som danning*. Kapitel 7: Mette Bøe Lyngstad: Teater-I-Undervisning som dannelsesarena – en studie av studenters TIU-projekt. Fagbokforlaget.

Morgan, N. & Saxton, J., 1994.*Asking better questions*.Ontario: Pembroke Publishers Limited.

Neelands, J. & Dobson, W., 2008.*Advanced Drama and Theatre studies*.(2. uppl.) Hoddereducation.

Owens, A. & Barber, K., 2006. *Dramakompassen*.Översättning Anne Sandström.Helsingfors: Draamatyö.

Redington, C., 1983.*Can theatre teach?*Beccles: Pergamon press.

Vestin, M., 2006.*Regi - kreativitet och arbetsredskap*. Falun: Carlssons bokförlag.

Vethal, Å. & Linge, S. & Paulsen, B. & Överbye, A., 2001.*Laereskape leve*.Gjøvik: Gyldendal Norsk Forlag.