

*Before we can relate to people successfully, we must first come to terms with ourselves*

(O'Neill 2015 s. 15).

Det är rysligt lätt att gå vilse längs processdramats vidöppna terräng. Färden besitter oändliga möjligheter och kan inte liknas vid en trygg, vältrampad stig där vi vet vad som väntar på andra sidan. Mina associationer förflyttas istället till en ostyrig, leklysten flod där det gäller att hålla i hatten. Färden är sig aldrig lik till följd av spontana förgreningar, vilka konstant skapar nya mönster. I följe denna metafor kunde pretexten likt ett grundackord för berättelsen, liknas vid flodens källa. Det är fråga om ett flytande gränsland där vi rör oss emellan pedagogik och konst.

Så, hur kan jag som pedagog och konstnär möta denna flyktiga och flytande natur, där jag aldrig lyckas stiga ner på exakt samma plats två gånger? Det inledande citatet illustrerar mitt personliga grundackord gällande all form av verksamhet där du på något vis agerar som ledare. Det beskriver hur vi alltid behöver blicka tillbaka på oss själva: vad som påverkat, intresserat, styrt, skrämt eller inspirerat oss i vårt agerande. Det är här vi måste börja, nära oss själva. Vad bygger jag min människo- och världssyn på? Vad vill jag med konsten? Enligt samma mönster behöver vi känna konstformer vilket kräver träning och åter träning. Dessa förutsättningar kan underlätta i förhållande till planläggning och längs praxis. Planens intention resonerar inte per automatik med verkligheten, men i tusen förgreningar kan den åstadkomma njutning även längs den vildaste färd.

Inom den konstbaserade forskningen kan vi konstatera att människan och hennes identitet (precis som floden) inte anses vara färdig och stabil, utan är mer ett tillfälligt resultat av möten mellan handlingar och sociala praktiker. Denna process, precis som processdramat är en *never ending story* där människans handlande eller görande ständigt står i relation till det som uppenbaras längs färden.

<b>1. Inledning</b>	<b>4</b>
1.1 <i>Applied theatre</i>	4
1.2 Processdrama	5
1.3 Pionjärer	7
1.4 Pragmatisk estetik	8
1.5 Min placering	9
1.6 Genrens utvecklingspotential	11
1.7 Forskningsfråga	12
1.8 Begreppsförklaring	13
<b>2. Metod: Att forska genom konsten internt och externt</b>	<b>14</b>
2.1 Den reella kontexten	14
2.2 Ramar för arbetet och genremetoder (intern metod)	15
2.2.1 Förberedelse	15
2.2.2 Experimentering med materialet	16
2.2.3 Tema	16
2.2.4 Dramaturgiska val	17
2.2.5 Vitala tekniker	18
2.2.6 Principer för dramaturgiska val	22
2.2.6.1 Från det lilla till det stora	22
2.2.6.2 Förmåga till distans från egna uppfattningar genom perspektivbyte	23
2.2.6.3 Pauser från fiktion för reflektion	24
2.3 Datagenerering och forskningsetik (extern metod)	25
2.3.1 Gruppintervjuer	25
2.3.2 Filmning	26
2.3.3 Deltagarobservationer och logg	26
2.3.4 <i>Triple-loop-learning</i>	27
2.3.5 Litterärt kapital	27
2.4 Förbättring och bortval	29
<b>3 Dramaturgisk progression</b>	<b>31</b>
3.1 Tema	31
3.2 Den konstpedagogiska experimenteringsfasen	32
3.3 Att fixera en mening	33
3.4 Att förmedla information	34

3.5 Vart är vi på väg?	34
<b>4 Kunskapssyn i samspel med dramaturgiskt tänkande</b>	<b>36</b>
4.1 Fixera mening	37
4.1.1 Kategorisering	38
4.1.2 jakten på empati	38
4.1.2.1 Drama och självutvecklande	42
4.1.2.2 Den poetiska dimensionen: konstens inneboende potential	43
4.2 Att förmedla information	43
4.3 Vart är vi på väg?	46
4.3.1 ”Lost in negotiation”	50
4.3.2 En kritisk blick på frihet	52
4.4 Ledarrollen	53
4.5 Sammanfattning	55
<b>5 Relaterad terräng: ett urplock</b>	<b>58</b>
5.1 Rancières estetikförståelse	58
5.2 En öppen teater	60
5.3 Performance	62
5.4 Postdramatik	63
<b>6 Sammanfattning</b>	<b>65</b>

#### **Källförteckning**

#### **Bilageförteckning**

**Antal ord:** 20 900

## 1. Inledning

I och med detta arbete strävar jag till att utvecklas och fördjupa mig i tillämpad teaterforskning, specifikt inom genren processdrama. Allting började vid en fascination av metodens holistiska tillvägagångssätt och jag minns hur djupt känslomässigt involverad jag blev. Det var samtidigt min första aha-upplevelse av inläring där känslorna tilläts bidra och jag kunde inte förstå varför jag inte tidigare fått ta del av denna djupinläring, med fokus på insikt. Detta var under mitt första år som bachelor studerande vid Yrkeshögskolan Novia. I samband med vidare jobb- och studierfarenheter från fältet har min fascination utvecklats till en stark undran över genrens potential och utvecklingsmöjligheter.

### 1.1 *Applied theatre*

Processdrama kan placeras under paraplybegreppet *Applied Theatre*. På norska talar man om *använd teater* medan den svenska versionen blir *tillämpad teater*. Tillämpad teater är ett behändigt paraplybegrepp med ett brett spektrum av praktik och forskning inom en mängd teaterformer. Det är vanligt att verksamheten faller utanför den konventionella teaterinstitutionen samtidigt som den alltid är deltagarorienterad. I *Applied theatre* (2009) beskrivs hur den tillämpade teatern ansluter sig till en *presentational theatre* i kontrast till en *representational theatre*:

Whereas in representational theatre a fourth wall is in place much of the time, in presentational theatre the fourth wall is permeable, transparent, and often breached by audience members who directly participate in the action of the play (Prendergast & Saxton 2009 s. 13).

Prendergast och Saxton (2009) fortsätter med att peka på futuristen Michael Kirby (1965) som en betydande inspiratör och bidragsgivare i diskussionen om en ”nya teater”, där det handlade om att frigöra teatern från de konventionella strukturerna, uppbyggda av en ”plot” (Prendergast & Saxton 2009 s. 8). Kirby ville ersätta ”the plot” med något han kallade ”*compartmental structure*” vilket jag tolkar som en ’delad’ eller ’splittrad’ strukturuppbyggnad. Prendergast och Saxton (2009) sammanliknar Kirbys begrepp med den

använda teaterns *episodiska natur* (s. 7 - 8) var scener är länkade via temat istället för att följa en *plot*. Berg. I-T. & Høyland. E. & Leinslie. E. ansluter sig till dessa tankar när de lyfter upp Kirby (2013) som en inspiratör för nyavantgardistiska strömningar där det experimenterades med att kombinera flera konst- och uttrycksformer i en fragmentarisk montagestruktur. Rasmussen (2012) pekar på ett fält som kännetecknas av experimentell konst, tvärestetiska studier och användning i sociala kontexter.

## 1.2 Processdrama

I *Drama Worlds* (1995) strävar Cecily O'Neill efter att klargöra relationen mellan processdrama och det hon kallar "*the theatre event*" samtidigt som hon pekar på dess likheter. Här presenterar hon en del kvaliteter hos metoden som vi kan identifiera: processdrama framskrider utan manuskript med ett obestämt slut, det existerar ingen separat publik och en exakt upprepning av upplevelsen är omöjlig. Utifrån denna beskrivning ser jag samband med 60-talets performance orienterade teater och hur Performance Studies är en central teoribas (Schechner 2013). Vidare arbetar dramaledaren inifrån dramat, tillsammans med gruppen. Ledaren är inte en regissör eller kontrollerar färdigställandet av en förutbestämd dramaturgi, eller som citatet illustrerar:

The leader or teacher, working inside the creative process, may acquire some of the functions of the director, designer, stage manager, and even audience, but, because of the nature of the activity, will go beyond these purposes (O'Neill 1995 s. 64).

Det handlar således om ett aktivt kollektivt skapande genom hela processen där deltagarna förhandlar om en eller flera handlingar. Denna handling blir en slags 'kollektiv dramaturgi' där alla involverade för processen framåt. Processdramat uppstår ändå aldrig utifrån ett vacuum utan den dramatiska aktionen behöver aktiveras via någon slags stimuli, vilket kan variera från av ett ord eller gest till en karaktär eller ett manuskript osv. Dessa stimuli kan beskrivas som pre-texts (O'Neill 1995). Pretexten kan alltså vara en färdig berättelse, myt eller dokumentariskt material vars ram används fritt.

Haseman (2001) lyfter fram det arbetssätt som enligt honom ligger närmast den ursprungliga formen av processdrama. Här pekar han på förmågan att arbeta i nuet, våga ta risker och inte upprepa en process som någon annan någon annanstans en gång skapade spontant. Simons Jennifer (2001) har observerat och analyserat Hasemans praktik:

Each time a teacher uses these abilities , he/ she develops connoisseurship: we come to know in our own bodies as we collaborate with our students in our contexts. This development is what we risk losing if we only ever replay other people´s dramas (Simons 2001 s. 235).

Haseman menar att processdramat har etablerats sig väl inom drama och teaterverksamhet i många länder. En konsekvens av denna popularitet har lett till så kallade ”klassiska” processdraman, vilka uppnått ”*canonical status*”. Till följd av denna kanonisering riskerar aktiviteten att röra sig för långt bort ifrån den ursprungliga iden om en unik, spontan och öppen process för att istället handla om en upprepad eller färdigt tuggat material färdigt att konsumeras.

When leaders adopt a published processdrama (one of the canon), the crucial decisions have been made and apart from some minor modifications, the leader writes the processdrama on the group (Haseman 2001 s. 227).

En betydlig mängd processdrama litteratur tar avstamp i en pedagogisk kontext med fokus på lärandemål (Taylor, P.1998; Owens, A. & Barber, K. 2001). Här kan vi också peka på den så kallade NewCastle skolan (Heathcote & Bolton) och *drama as a learning medium* genom T.I.E (theatre in eductaion).

Enligt min mening undersöker och beskriver O´Neill processdramat utifrån ett dramaturgiskt perspektiv när hon i inledningen av *Drama Worlds* (1995) drar paralleller till postmodern teater. Utifrån nedanstående citat förstår jag processdramats dramaturgi som både metafiktionsell och simultan:

...influences from postmodern theatre practices are reflected in process drama. These include the fragmentation and distribution of roles among the group, a nonlinear and discontinuous approach to plot, the reworking of classic themes and texts, a blurring

of the distinction between actors and audience, a double self-consciousness, and a constant shifting of perspectives (O'Neill 1995 xvii.).

Samtidigt hävdar O'Neill (2006): "*It is lived at life rate and obeys the natural laws of the dramatic medium*" (s. 36). Det lämnas osagt vilka naturliga lagar hon syftar på och vilken dramatisk tradition hon hänvisar till. Detta är ett vedertaget påstående av O'Neill som bekräftar teaterfördomar och avslöjar hennes teatersyn; den aristoteliskt dramaturgiska. Trots hennes försök på vidareutveckling återkommer hon ständigt till en teater med Aristotelisk förankring:

In his famous formulation, Aristotle, as well as insisting that a dramatic action must be of a certain length, expected that it would contain a beginning, a middle, and an end. In other words, within a sufficient timespan the drama is initiated, articulated, and fulfilled or consummated. Traditionally, each dramatic situation arises out of what has preceded it and leads to the anticipation of further change until the end of expectation is reached (O'Neill 1995 s.101).

Hasemans artikel *The 'leaderly' Processdrama and the Artistry of 'Rip, mix and burn'* (2002) pekar på förmågan att arbeta i nuet, våga ta risker och inte upprepa en process där han även betonar deltagarnas självklara jämlikhet i den kommande processen. Här går han ett steg längre än O'Neill och det passar mina val av arbetssätt.

### 1.3 Pionjärer

Pionjärer som bör nämnas är Dorothy Heathcote och Gavin Bolton tillhörande den brittiska traditionen New Castle-skolan. Bolton har bland annat skrivit analysen *Acting in class room drama* (1998) där han grundligt beskriver Heathcotes verksamhet. De knyts även samman genom användningen av drama som "*learning medium*" bland annat genom T.I.E (theater in education) och *Classroomdrama*. Häri ligger även en kritik artikulera av bland annat Ross & Witkin i följe Braanaas (2008). De vänder sig emot användandet av drama som ett *instrument* och vill istället lyfta den estetiska betydelsen för att göra ämnet drama starkt i sig själv.

Heathcotes utmärkande verktyg som spelat en betydande roll i utvecklandet av processdrama är tekniken lärare-i-roll, där hon agerar mitt i processen samtidigt som hon adopterar en eller flera roller med syfte att erbjuda en reflektion och kontemplativ dimension.

Personligen beundrar jag hennes uppmuntran av det ”allvarliga vuxentänkandet”. Som jag förstår det gav hon deltagare i alla åldrar ett stort ansvar där hon respekterade och uppmuntrade alla seriösa försök att nå fram till lösningar och möjliga svar. En central hållning är synen på djupinlärning där verksamheten skall fånga barnen och resultatet visar hållningsförändringar samt nya insikter. Jag inspireras av hennes mycket vaksamma hållning gentemot allt ytligt ”låtsasarbete”. Citatet illustrerar denna aspekt:

I refuse to water down drama. Rocks and trees and fairies running around in leotards. That's not what drama's about. Drama is about humans in a mess (Heathcote 1976 Extrakt från filmklippet *Three Looms waiting*).

Heathcotes kanske mest innovativa förhållningssätt till länken mellan skola och samhälle är tekniken ”*Mantle of the expert*”. Tekniken erbjuder kontextbyggande fiktiva roller där deltagarna ”utrustas” med en expertis inom ett speciellt område. Hon utmärker sig även genom frågeteknik och segmentering (temaindelning) vilka bygger upp den dramatiska situationen och förmedlar spänning (O'Neill 2015). Dessa är även centrala metoder inom processdrama.

#### 1.4 Pragmatisk estetik

Till följd av processdramats deltagarorienterade natur blir det meningsfullt att diskutera metoden utifrån en pragmatisk estetik. Ifrån denna hållplats eller estetikförståelse är konstverket konvergent/ flytande och uppstår eller omskapas i relation med deltagaren. Utifrån ett vetenskapligt perspektiv kan det förstås som att det enda vi kan veta om vetenskap visar sig i det praktiska. Det kan också betraktas som att ingenting kan *beskrivas* eller *existera* utanför ett sammanhang/ relation. En påfallande konsekvens av denna estetikförståelse blir diskussionen angående konstobjektet. Jag hävdar att vår förståelse av konstobjektet är beroende av om vi fokuserar på reception eller deltagarorienterade skapandeprocesser. Utifrån



en processdramakontext kan konstobjektet uppfattas som ”sovande” innan det sätts i relation med deltagare. Tankegångarna stöds av Rasmussens citat nedan:

I en pragmatisk och konstruktivistisk estetik er det et poeng at formen er dynamisk og påvirket av lokal kontekst... Det er i møter mellom parter og ideer som hver for seg bærer intensjoner, at intensjonene <<lekes>> med. Dette fører så til at <<materielet>> og hverdagserfaringen endres, noe som igjen kan gi nye mentale forestillinger, nye materielle former, nye verk (Rasmussen 2013 s. 28).

Processdramat vilar på en konstruktivistisk kunnskapssyn vilket innebär strategier för hur individen konstruerar sina sanningar. Här har människor inga förutbestämda inre essenser eller uppsättningar av äkta, stabila och autentiska karakteristika. Vi kan också konstatera att människan och hennes identitet inte anses vara färdig och stabil, utan är mer ett tillfälligt resultat av möten mellan handlingar och sociala praktiker. Denna process är ständigt igång och människans handlande eller görande resulterar i en handlingsverkan. Ett annat resultat av detta eviga processtänkande är synen på värderingar som flytande vilket citatet nedan illustrerar:

If we perceive values as contingent – that is, dependent on differences in perspectives and social and historical conditions – a strict (liberal) relativist would find it problematic to exercise a practice that aims to change participants’ minds regarding a certain understanding of a subject, because it imposes the values of the teacher on the student, even though another perspective would reveal the foundations of this practice as contingent on the particular teacher’s perspective and situation. From this perspective, no person should impose his or her individual point of view on another, and such a ‘universalist’ or ‘absolutist’ practice that doesn’t reflect its own historical contingency must be rejected on the basis of this (absolute) value of relativism (Nielsen, R. T & Hustved. K. 2017 s. 554).

## 1. 5 Min placering

Utifrån min teaterpolitiska bakgrund ser jag på teater först och främst som en arena för kommunikation. Jag är intresserad av att utmana de institutionella ramarna och frågar mig hur

teater kan bidra till en demokratisk deltagande diskussion. Jag är intresserad av interaktivitet i teatern och jag vill undersöka om processdramat kan svara på detta behov. Här har även min undran kring metodens vitala potential hittat fotfäste.

Som konstnär och pedagog vill jag skapa impulser av sinnesintryck, bidra till ett levande kollage. Min intention med konsten är att skapa ett rum där nya mönster tillåts träda fram. Det handlar om nya mönster gällande social, kognitiv och emotionell betydelse. Tidigare såg jag på konsten som en tillflyktsort, ett slags annorlunda rum utav *harmoni*. Denna trygga atmosfär erbjöd ett kreativt andningsrum där mitt livs pussel föll på plats. Dessa tankebanor kom att förändras.

I mitt konstutövande med förankring i den tillämpade teatern söker jag inte efter balans och vill inte erbjuda det till deltagarna heller. Det är inte ett försök på att servera information eller en sorts (min) blick på världen. Denna utveckling har givetvis påverkat mina val av arbetsätt, vilka i sin tur utmanat mina tidigare uppfattningar angående metoder och didaktik, vilket kan sammanfattas i frågan: hur jag vill agera som ledare? När det är nämnt behöver jag ändå förtydliga att mitt sätt att ”skapa kaos” kräver en del ordning. För att tillrättalägga kaos behövs även några doser av ordning. Inom ramen av denna kontext har ordningen bestått av min förutbestämda dramaturgiska plan. Ordningen är min idé om hur ett fungerande processdrama kunde se ut och kaoset är att släppa fram aktivt medskapande i form av deltagare som agenter. Här möter plan verklighet.

Mina tidigare erfarenheter och upplevelser innan och utanför *Vem äger din historia* omfattas av ett relativt svagt medskapande potential. Med detta menar jag att jag som ledare har styrt processens gång med något jag vill sammanlikna vid en järnhand. Här har hela processen förutbestämts på förhand och deltagarna har *lotsats* igenom en slags upplevelseresa, utan att desto mera kunna påverka vart vi är på väg. Utifrån detta arbetsätt har jag dessutom kunnat upprepa processen direkt utefter manuset och det har således blivit en slags *kanonisering* (Haseman 2001) gällande materialet. I och med denna form har jag lyckats hålla processen under kontroll. Jag har varit livrädd för att träda ut ur spänningen och den magik jag strävat efter att bygga upp. Jag har kort och gott varit rädd för att släppa deltagarna ur mitt järngrepp. När det är sagt vill jag ändå lyfta fram att deltagarna ofta njutit av den intensiva processen som snabbt och effektivt (genom allt vad teater som konstform kan lyckas med) skapat ett

nytt fiktionsrum där de samtidigt fått möta sig själva utifrån ett annat perspektiv. Jag säger alltså inte att detta upplägg inte fungerar eller är sämre på något sätt men som studerande på mastersnivå vill jag utmana min egen ledarroll samtidigt som jag ville fördjupa och bredda mitt kunnande. Om jag på allvar är intresserad av teater som kommunikationsform där alla agerar *agent* ser jag ett *aktivt medskapande* som nödvändigt.

## 1.6 Genrens utvecklingspotential

Enligt traditionen är genren nära knuten till klassrum men i min undersökning flyttar processdramat in på teatern. Jag har varit intresserad av att se vad som händer, när genren processdrama, en estetisk kunskapsform förflyttas utanför skolans kontext. Min önskan är att bidra i utvecklingen av processdrama som metod, i en kontext utanför klassrummet, vid Wasa teater i Vasa/ Finland.

Vidare upplever jag att det saknas litterärt kapital gällande ett samtida dramaturgiskt tänkande. Detta ser jag som viktigt i förhållande till att bibehålla och utveckla genrens livskraft. Jag lyfter fram hur processdrama vilar på en konstruktivistisk kunskapssyn med vetenskapen om att pionjärerna som O'Neill & Heathcote inte artikulerar detta förhållningssätt. Till följd av detta hittar jag mig själv i ett osäkert metodiskt landskap i förhållande till mina egna intentioner (forskningsfokus) gällande praxis. Det dramaturgiska är inte att förringa eftersom processdrama ställer höga krav på ledaren både under planering och vilket rättesnören vi skall förhålla oss till i den aktiva fasen. Detta område behöver utvecklas, fördjupas och diskuteras för att hålla genren vital även ur ett teatermetodiskt perspektiv.

Jag ser ett behov av att öppna och bredda ämnesområdet och dess teoretiska kapital genom att involvera teorier kring performance och postdramatisk teater samtidigt som den konstruktivistiska kunskapssynen behöver artikuleras tydligare. Ida Krøgholms PhD-avhandling *Performance og dramapedagogik – et krydsfelt* (1999) belyser förhållandet mellan performance och dramapedagogik. Studien visar hur formerna möts eller korsas i olika former av normbrytningar. Däremot finner jag ingen artikulerad kommunikation mellan den postdramatiska dramaturgin och det tillämpade teaterfältet samtidigt som jag ser få motsättningar. Jag har upptäckt många likheter i deras natur och jag upplever det därför

meningsfullt att hitta en kommunikation mellan dessa fält för att bredda min egen och processdramats horisont.

### 1.7 Forskningsfråga

Enligt traditionen är genren processdrama nära knuten till klassrum men i min undersökning flyttar processdramat in på teatern. Detta val pekar på ett kontextuellt fokus och en ledande forskningsfråga var:

*Vad händer, när genren processdrama, en estetisk kunskapsform förflyttas utanför skolans kontext?* I kap. 3.1 beskriver jag mera ingående vad idén om ny kontext bidrog med.

Vidare ville jag se närmare på tekniker som speciellt svarar på utvecklandet av aktivt medskapande och kritisk granskande samt analysera vilka reflektioner som uppstår längs processen. Jag intresserar mig således i processdramats inneboende egenskaper som – *a way of knowing*. Under denna första fas har jag dessa ledande frågor: *Kan vi som medborgare ha ett inflytande och kan konsten i sig fungera som en plattform för diskussion? Vad händer när vi tillåts vara medskapande?*

### **Processdrama i nya kontexter**

- *metodens potential för aktivt medskapande och kritiskt granskande*

Under processens gång uppstår nya insikter som tvingar mig ifrågasätta mina tidigare uppfattningar, övertygelser och antaganden. Med nya insikter kräver jag mera av orden jag yttrar. Mina tidigare uppfattningar angående aktivt deltagande och kritisk tänkande visade sig vara förhållandevis snäva. Under det konstnärliga arbetet upptäcker jag att fokus förflyttas till materialet (dramaturgin) och min ledarroll. Genom analys och diskussion via en brett litterärt kapital (dramaturgisk, kunskapsmässigt och pedagogiskt) upptäcker jag processdrama som ett splittrat fält bl.a. gällande kunskapsyn. Jag inser att denna erfarenhet, i samspel med hur jag inspireras av en postdramatisk tillnärmning förändrar mina tidigare antaganden och blick i förhållande till genren processdrama. Till följd av denna nya lins att titta genom gör jag en

justering av fokus, nu riktat mot en re-orientering gällande genren och lämnar därmed den kontextorienterade fokusen.

Nya forskningsfrågor uppstår: *Hur kan vi närma oss ett jämlikt medskapande fritt från personliga värderingar och åsikter: meningsöverföring genom konsten? Vilka nyare dramaturgiska perspektiv kommunicerar med processdramat som genre? Hur kan vi integrera en kunskapsteori i vårt dramaturgiska tänkande som stöder den konstbaserade forskningen idag?*

### **Processdrama: en re-orientering**

*-En undersökning gällande genrens potential för jämlikt medskapande och kritisk granskande*

#### 1.8 Begreppsförklaring

Längs denna text omtalar jag processdrama både som en metod och genre. Båda orden är passande och vill inte binda mig till ett eftersom det försvagar språket enligt min mening.

I förhållande till de enskilda delarna eller övningarna i materialet *Vem äger din historia* har jag valt bort den relativt sedvanliga benämningen *konventioner* eftersom jag anser att det är för abstrakt och därmed otillfredsställande. Vidare förknippas ordet med ett slags överenskommelse eller vedertagen sed i förhållande till ordval gällande processdramats metoder (svarar på frågan hur). Ordet teknik överensstämmer i större grad med min egen förståelse och mening.

I texten använder jag det norska ordet <<perspektivering>> istället för att på svenska skriva ”få perspektiv” eller ”bredda perspektivet”. På svenska används ordet <<distansering>> när man syftar på liknande fenomen inom drama- och teatersammanhang. Enligt min mening är inte ordet lika träffsäkert som <<perspektivering>> när jag syftar på en funktion där flera infallsvinklar söks för att nå en djupverkan bl.a. i förhållande till kritisk tänkande.

## 2. Metod: att forska med konsten internt och externt

Genom praxis har jag undersökt processdrama via mina och deltagarnas upplevelser, som därmed har varit nödvändiga för att kunna svara på mina forskningsfrågor. I kombination med ett reflekterande förhållningssätt har min undersökning samtidigt fört in nya frågor och infallsvinklar. Inom Praxisledd forskning söker vi nya perspektiv dels genom praxis (interna metoder såsom form och tekniker) och dels genom en mer avskild reflexiv del (externa metoder såsom: intervjuer, filmning, fältdata). Innanför ett drama- och teaterfält blir gränserna mellan dessa interna och externa metoder ofta suddiga, så även i mitt projekt.

Samtidens konstbaserade forskning (Generell engelsk term: *art based research*) såsom min undersökning har fångat upp ett slags relationellt förhållningsätt gällande mening- och kunskapskapande. Här riktas fokus till själva *mötet* med medmänniskor i vår omvärld. I detta möte kan vi utgå ifrån att referensramar och utgångspunkter spretar i olika unika riktningar vilket gör det omöjligt att mäta en enhetlig verklighet. Däremot kan vi i mötet skapa en ny gemensam verklighet och förhoppningsvis en djupare kännedom kring denna syn på kunskapskapande. I ett konstbaserat möte ges således tillfälle att söka formen till ide eller förändra uppfattningen om en särskild och bestämd verklighet (Rasmussen 2008).

### 2.1 Den reella kontexten

Det konstnärliga arbetet var ett samarbete med Wasa Teater i Vasa/ Finland. Min kontaktperson var teaterpedagog Nina Dahl-Tallgren och hon hjälpte mig med det praktiska: boka utrymme, skicka ut ett första infobrev till skolorna, rekvisita osv. Mitt projekt *Vem äger din historia* utfördes i en blackbox kallad *Vasallen*. Jag fick även tillgång till teknisk assistans av Mats Antell med ljus, ljud och visuellt material (projektor + vit skärm) under förberedningen. Under de konkreta speldagarna med skolorna skötte jag allt det tekniska på egen hand.

Konstinstitutionen Wasa Teater markerar att vi rör oss inom en konstnärlig sfär inom området för teater. Vi rör oss således bort från skolinstitutionen och i och med denna förflyttning benämner jag inte deltagarna som elever utan deltagare. Min roll är inte som deras lärare och

deras egen klasslärare backar i sin tur från sin bestämda roll. Eftersom barnen nu är deltagare sätter de sig inte ute i publiken utan kommer ner på scengolvet. Detta indikerar att de rört sig från åskådarposition till skådespelararena samtidigt som jag lyfter fram tanken om medskapande där deltagare fungerar som delägare av processen vi har framför oss.

Dessa förutsättningar kan te sig självklara inom ett tillämpat teaterfält samtidigt som jag finner dem väsentliga att artikulera eftersom de markerar ett möjligen ovanligt möte. Mötet kan benämnas ovanligt till följd av att vi rör oss längs en terräng som vanligtvis fylls av andra röster än skolbarn. Det kan även betraktas som ett tillfälle där våra vardagsroller skiftar. I efterhand och längs processen gång har jag en generell upplevelse att deltagarna ser detta som positivt och spännande. Till följd av att vi befinner oss på en teater tror jag att jag får en del saker gratis t.ex. spänning och inlevelse och känslan av att ”det är på riktigt”. Vi behöver inte förhålla oss till lektioner eller raster samtidigt som jag tvingas förhålla mig till nya ramar. I och med denna nya kontext vid Wasa teater har jag enbart möjlighet att använda utrymmet 3 veckor vilket innebär relativt korta, intensiva möten med skolklasserna. Det är givetvis omöjligt att dra slutsatsen att det skulle ha blivit annorlunda i ett klassrum eftersom denna undersökning inte jämför dessa två, därför går jag inte djupare in på detta tema i den här texten.

## 2.2. Ramar för arbetet och genremetoder (intern metod)

Jag delar in mina metodiska tillvägagångsätt i en intern- och extern metod. Här presenterar jag vad jag gjort för att lyckas gå min forskningsfråga till mötes. I den interna metoden ingår: den reella kontexten, förberedelse, experimenterande med materialet, tema och dramaturgiska val i utformningen av *Vem äger din historia*.

### 2.2.1 Förberedelse

I april 2017 skickades den första informationen ut till skolorna angående *Vem äger din historia*. Det gick via min kontaktperson Nina-Dahl Tallgren. Hon presenterar teaterns spelårsutbud och mitt projekt till Vasa med omnejd. Jag hade skrivit ett infobrev till skolorna

(bilaga nr. 3) där jag presenterar mig själv, projektet och tidsplan. Det här är den första kontakten med skolorna där syftet är att minst 6 grupper skall anmäla sig till mitt projekt via teatern. Det kommer in väldigt få anmälningar (2 st.) och jag bestämmer att själv ringa upp till skolornas rektorer. Det lyckas bättre och i slutet av maj har jag 7 grupper anmälda till hösten. Utgående från min egen erfarenhet från tidigare projekt vet jag att skriven text alltid behöver ha en verbal uppföljning i form av telefonsamtal eller möte.

De skolor som deltog i projektet var: Vasa Övningsskola lågstadium, Malax lågstadium, Korsholm lågstadium, Norra Korsholm lågstadium (bilaga nr. 5).

### 2.2.2 Experimentering med materialet

Syftet med denna period var att avgränsa och fördjupa de delar av materialet som skulle ligga till grund inför det konstnärliga arbetet på Wasa teater. Under perioden (v. 43–47) får jag möjlighet att experimentera med materialet. Här möter min plan för första gången deltagare och får således prövas i verkligheten. Detta möte sker med mina elever inom den grundläggande konstundervisningen i teaterkonst vilket i nuläget är en av mina arbetsplatser i Jakobstad/ Finland. Det är fråga om 3 grupper i olika åldrar varav en av grupperna matchar målgruppen (11–12 åringar). De andra grupperna var i åldern 13–14 samt 7–8 år.

### 2.2.3 Tema

*Vem äger din historia* är inte någon beställning varken från skolan eller Wasa teater. Jag har tillåtits total frihet angående tema. Således är jag inte heller bunden till något visst lärandemål. När det är sagt vill jag ändå lyfta fram processdramats bildande potential eftersom det alltid *handlar om något*. Temat föddes under jubileumsveckan *Tråante* 2017 i Trondheim (04-12.2.2017) och behandlar minoritet och ursprung. Jag behandlar temat utifrån samernas berättarperspektiv med avstamp i rasbiologins tidevarv. Jag önskar att deltagarna, utifrån denna kontext får möjlighet att känna i sin egen kropp hur det kunde vara för ett internatbarn eller en lärarinna på en nomadskola under 1930-talet. Detta är ett exempel på Heathcotes begrepp segmentering eller temaindelning, vilket innebär att ledaren avgränsar det



temat som intresserar deltagarna på ett sätt som förmedlar dramatisk spänning. Samtidigt är det ett exempel på hur jag som ledare på förhand valt ut varifrån vi ser på saken och på vilket sätt.

Jag väljer en visuell input genom att visa en del klipp från filmen *Sameblod* från 2016 i regi av Amanda Kernell.

#### 2.2.4 Dramaturgiska val

Jag planerar processen utifrån 4 cykler där min intention har varit att skapa händelser med tillfälliga berättelser vilket i sin tur vittnar om att vi alltid är på väg (processinriktat).

Cykel 1: introducerar roller, internatkontext och problem. Problemet presenteras av lärarinnan (antagonist). Kontext: internatet/ Karesuando 1930-tal

Cykel 2: fördjupar rollkaraktärerna och här kan historien ta olika vägar. Kommer Ella-Maija tillbaka eller försvinner hon ifrån historien? Rum: Internatet/ Karesuando 1930-tal

Cykel 3: intention var att splittra antagonistens personlighet för att lyckas skapa nyans i förhållande till empati. Maktförhållanden synliggörs genom introducering av trappstegen. Rum: Internatet/ Karesuando 1930-tal, nutid + eventuellt annan plats: där Ella-Maija är belägen

Cykel 4: här rör vi oss bort ifrån den kända internatvärlden i Karesuando för att besöka rasbiologin högsäte i Uppsala. Rum: Internatet/ Karesuando, Uppsala, nutid.

#### ▪ Pretexten (cykel 1)

I ett processdrama utgör pretexten en definiering av the ”*dramatic world*” (O’Neill 1995), dess natur och gränser. Här identifierar vi roller och ansvar och lägger ett slags grundackord för resten av processen. I *Vem äger din historia* presenterar jag ett problem som en viktig del av pretexten: Ella-maja är försvunnen. Om hon inte hittats före helgen kommer alla

internatbarn (kollektiv roll) att få ett straff: de får inte åka hem över jul. (Tidigare under inre resan har jag etablerat ramfaktorerna). Lärarinnans replik: *Jag vet att ni är bra på att ljuga. Jag vet att ni vet mer än ni säger. Jag kommer att få reda på allt.* (extrakt från eget planerat material). Lärarinnan presenterar vidare skolans straff utifrån fysiska ting: riskvast, linjal. Här spelar dramaturgin på en fundamental rädsla inför en högstatus person, där barnen är i ett mycket utsatt läge, utan möjlighet att påverka. Jag väljer detta utgångsläge för att effektivt bygga en spänningsatmosfär och således motivation inför det som komma skall.

### 2.2.5 Vitala tekniker

Här presenterar jag några vitala kunskapsgenererande tekniker i förhållande till min forskning.

#### *Tekniker med intentionen att föra berättelsen vidare*

- Stillbilder i helgrupp (cykel 1)

Intentionen med denna teknik var att skapa internatets atmosfär rum för rum via deltagarnas egna associationer samtidigt som vi närmar oss detaljer angående Ella-Maijas försvinnande. Jag presenterade rummen (i roll som lärarinnan), ställde frågor och öppnade sedan upp för deltagarnas (i roll som internatbarn) egna berättande. Denna teknik var vital i förhållande till medskapande. Citaten nedan visar hur ”rummen” och tiden (1930) trädde fram ur ett kollektivt delande och öppnande av fantasin.

1. Sovsalen: *här grät hon (Ella-Maija); jag hörde ljud från hennes säng; jag tror Ella-Maija gömde något under sängen.*
2. Frukost i matsalen: *hon åt inte sin gröt; gick iväg tidigare; gömde sin smörgås i klänningen...*
3. Lektion: *hon var trött och ledsen; hon fuskade i matematikprovet; jag satt nära henne...*
4. Fritid: *vi lekte sten-sax-påse och Ella-Maija räknade poängen; vi såg henne inte; hon pratade om ett brev; vi pratade bara om julklappar om det nu ens blir några... (extrakt från videomaterial från tiden 14.11-01.12.17).*

Utifrån filmanalysen och svaren (nedan) ifrån tekniken *vilken plats här i rummet berörde er mest* kan jag dra slutsatsen att ”sovsalen” väckte mest känslor. Citaten illustrerar minnen från sovsalen: *jag kommer ännu ihåg var jag låg; det var spännande när vi internatbarn pratade före läggdags; det var här det var lättast att tänka sig att man var i 1930-talet. Det kändes realistiskt på något sätt. Jag tänkte på andra världskrigssånger (en annan deltagare fyller in: Metall!) och alla ligger på rad, bara vitt, ingenting på väggarna* (extrakt från videomaterial från tiden 14.11-01.12.17).

- Vad hände sen?

I slutet på cykel två kan historien ta olika vägar: kommer Ella-Maija tillbaka eller försvinner hon ifrån historien? *Vilka relationer träder fram? Andra relationer?* (extrakt från eget planerat material). Deltagarna utvecklar i smågrupper förslag på vad Ella-Maija gör till i form av korta scener eller stillbilder. Eleverna visar fram förslagen och vi kommer överens om ett alternativ som står fast. Momentet är av betydelse i förhållande till deltagarnas upplevelse kopplat till äganderätt och medskapande av materialet. Detta moment använder jag under alla tillfällen med alla grupper.

- Filmklipp (fördjupning och igångsättande av nya spår: kritisk tänkande)

Med filmklippen behövde jag improvisera från gång till gång, om jag skulle visa dem eller inte. Intentionen var att denna audiovisuella input skulle fungera som en perspektivering, fördjupning och igångsättare av nya spår. Det välbekanta mediet sporrar deltagarna till att själv skådespela i tekniken *Rekonstruera filmklipp med hjälp av manus i smågrupper* utifrån filmklipp 1. Vid några tillfällen tar jag bort denna teknik efter erfarenheten som visar på en negativ reaktion.

I följande teknik förflyttas fokus till Ella-Maijas känsloliv och hennes upplevelse (tolkat ifrån filmen). Här fryser jag sista bilden ifrån filmklipp 2 och låter en frivillig komma och ställa sig framför bilden av Ella-Maija som Ella-Maija. Vidare ber jag de andra deltagarna kom upp en i taget, ställa sig bakom Ella-Maija och berätta *hur* hon känner sig. De nedanstående citaten illustrerar hur filmklippet fungerade vitalt i förhållande till igenkännande och förmågan att

leva sig in i en annan människas tankevärld vilken kan vara en förutsättning för kritisk tänkande: *hjälp mej, snälla hjälp mej, han är galen -varför måste han göra någon sån här dum undersökning; jag vill bara springa härifrån; vad i hela friden sysslar han med; hjälp-hjälp-hjälp; skrämmd; blyg; hon tycker att hon är konstig; det är jobbigt; pinsamt; kränkt; konstigt; orättvist; ledsamt* (extrakt från videomaterial från tiden 14.11-01.12.17).

Följande teknik skiftade fokus tillbaka till internatbarnen och här fick deltagarna (i roll som internatbarn) skriva individuella brev av sina (same)föräldrar. Jag avrundade denna sekvens med frågan: *hur kändes det i rollen som internatbarn när ni fått reda på att ni skall delta i lappundersökningen* (extrakt från eget planerat material): *spännande; du (Lundborg) rör inte mej med dom där sakerna; skumt; offensive; inte så kul att måsta vara naken; det kändes rasistisk; jag kände mig ganska annorlunda än vad jag är på riktigt när vi behövde stå så stilla på en linje och lärarinnan var så sträng* (extrakt från videomaterial från tiden 14.11-01.12.17).

*Poetisk teknik med intention att fördjupa/ transformation (kritiskt tänkande)*

- Förankra orden i jorden

Detta är en form för poetisk teknik som tangerar konstens inneboende potential för kritisk tänkande samtidigt som jag introducerar det tvärkonstnärliga arbetssätt jag personligen önskar i processdrama. I denna teknik har jag byggt upp ett stilleben som associationsmaterial. Stillebenet är i form av en stor glasvas fylld med jord där jag stuckit ner en rot (bilaga nr.10). Före jag presenterar ritualen där deltagarna gräver ner dagbokssidorna, ber jag dem associera fritt ifrån det dom ser. Ur citaten läser jag tolkningarna som ett fynd gällande teknikens vitalitet i förhållande till kritisk tänkande och transformation på ett parallellt plan: *lite som en död rot men kvistarna ser ännu hela ut och allt är i jorden fortfarande, så jag tänker att hon skulle vilja börja ett nytt liv från något dåligt till något nytt; att hon typ sticker ut, går emot systemet; jag har tänkt på hennes spyande och illamående, den här roten påminner om en hjärntumör, hon har kanske en hjärntumör? Hon kanske är riktigt riktigt sjuk...; nån har igen slarvat med att vattna; den är törstig; sorg; ledsen; den där vasen är samevärlden och så är*

*den där roten Ella-Maija som växer ut ur vasen; Jag tänker på aska eller att hon bränt sina saker* (extrakt från videomaterial från tiden 14.11-01.12.17).

Nästa steg blir att i tur och ordning begrava dagboksidan (som de individuellt skrivit färdigt) i jorden. Jag presenterar händelsen som en ritual där hemligheter grävs ner i jorden som ett avsked och där hon samtidigt bryter banden med sin familj och kultur.

### *Tekniker för utvärderings- och reflektion*

- Värderingslinje (cykel 4)

En linje markerar ja-och nejsidan, i mitten ställer sig de som är osäkra eller upplever att sig befinnas mitt emellan ja/ nej. Deltagarna kan använda sig av hela linjen, dvs ställa sig där de känner sig mest ”hemma”. Ledaren bryter övningen och sätter sin hand på någons axel och fråga varför hen valt just den specifika platsen. Ledaren kan även ställa följd frågor. Denna version tillåter gråskalor.

Fråga: *Skulle detta kunna ske idag?* (kritisk tänkande)

Det första citatet lyfter fram målgruppens egna minoritetskultur som finlandssvenskar: *Ja det händer ju ren, vi får inte svensk vård på sjukhuset*. Flera uttalade sig även angående flyktingsituationen efter 2015: *Folk säger -släpp inte in fler araber. Ja -man vet ju vad som hänt förr. Kanske det blir någon kris mitt i allt* (extrakt från videomaterial från tiden 14.11-01.12.17). Att lyckas överföra temat till en nutida kontext, en förskjutning från historien (1930-tal) till nutid innebär en form av perspektivbyte.

*Vem har skapat vår berättelse?* (medskapande)

De flesta ställer sig i mitten med uppfattningen om att *vi alla* skapat vår berättelse (analys ifrån videomaterial från tiden 14.11-01.12.17). Citaten nedan beskriver grundligare hur deltagarna uppfattade den påstådda kollektiva dramaturgin och aktivt medskapande: *du gjorde grunden och vi hittade på resten; vi har fortsatt från grunden; det var som en färdig början*

*men så gjorde vi mitten; du leder den men så gör vi det mera invecklat; vi gör nya saker till berättelsen och tillsammans blir det vår berättelse; du säger vad vi skall göra och så tolkar vi det på vårt eget sätt; det är bra då det är en sån här bashistoria och så får vi bygga vidare själv* (extrakt från videomaterial från tiden 14.11-01.12.17).

*Finns det onda eller goda karaktärer i vår berättelse?*

Citaten nedan pekar på ett nyanserat förhållningssätt till gott och ont vilket jag ser som vitalt och icke dömande i förhållande till hur materialet och information presenterats: *dom är väl inte direkt onda utan det är väl bara deras åsikter; alla försöker väl göra det dom tror är rätt, det handlar inte om onda eller goda -dom tror att dom gör rätt* (extrakt från videomaterial från tiden 14.11.-01.12.17).

## 2.2.6. Principer för dramaturgiska val

Mitt forskningsfokus påverkar givetvis mina val av dramaturgin. Min roll som tolkande forskare innebär att jag är på jakt efter fynd. Detta innebär ett konstant utprovande av tekniker vilket resulterar i en slags *sökande dramaturgi*. Nedan lyfter jag fram tre grundpelare inom processdrama som tidigare väckt min förundran över metodens potential samtidigt som det senare fungerat som en direkt förutsättning för att kunna möta mina forskningsfrågor. Jag menar att processdramas natur lägger grund för kritisk tänkande utifrån perspektivering indelat i tre delar; *från det lilla till det stora; Förmåga till distans från egna uppfattningar genom perspektivbyte; Pauser från fiktion för reflektion (reflektion i spel)*.

### 2.2.6.1 Från det lilla till det stora

We make a world smaller by the isolation of an area of concern... (Heathcote citerat av O'Neill 2015 s. 51.).

Jag gör ett medvetet val att röra mig ifrån ”det lilla till det stora”. Genom att implementera denna struktur kan jag få syn på eventuella fynd i förhållande till progression vilket är viktigt

för en analys gällande metodens potential för kritiskt granskande genom. Att röra sig ifrån det ”lilla till det stora” innebär ett metaperspektiv inom processdrama. I grunden handlar det om att se det stora i det lilla och samtidigt se sin egen roll eller delaktighet i det stora, genom att bredda perspektivet.

Exempel på fråga utifrån allmän nivå: *Är någon undertryckt i vår berättelse?*

Exempel på fråga utifrån personlig nivå: *Har du själv upplevt något liknande?* (Extrakt från eget planerat material).

Längs de 4 cyklerna rör vi oss från ett mikro- till ett makroperspektiv. Utifrån mina dramaturgiska val sker det en fysiologisk flytt från det lilla internatet i Karesuando till Rasbiologiska institutet i Uppsala. Ett annat exempel är trappstegen på väggen där maktrelationer blottas samtidigt som jag vill att deltagarna skapar självmedvetenhet i produktionen utifrån deras egen livsvärld och utifrån rollkaraktärernas position. Fokus låg på vem som har makten där och då. Det första perspektivet var ifrån deras egen livsvärld och gestaltades av tekniken *skulpturer* medan trappstegen på väggen användes i anknytning till rollkaraktärerna. Här utmanar jag även deltagarna med att försök klättra upp på stegen under processens gång genom att samarbeta. På detta sätt inviterar jag barnen att ta makten över sina egna liv (i rollen som internatbarn) samtidigt som de måste ta ansvar och lösa problem. De har makten att agera och således förändra gruppaktivitetens utgång.

#### 2.2.6.2 Förmåga till distans från egna uppfattningar genom perspektivbyte

Förmågan att leva sig in i en annans människas tankevärld, se hur denna tankevärld hänger samman och samspelar med personliga uppfattningar, erfarenheter och motiv är en invävd grogrund i processdramats natur. I *Vem äger din historia* sker perspektivbyten bland annat i form av rollbyte (från internatbarn till att spela förälder, lärarinnan och Herrman Lundborg).

Exempel på frågor: *Varför uppför sig barnen på det här sättet? Hur skulle ni som privatpersoner ha uppfört sig? Varför uppför sig folk så som de gör?* (Extrakt från eget planerat material).

Att överföra temat till en nutida problemställning, en förskjutning från historien (1930-tal) till nutid innebär också en form av perspektivbyte. Internatkontexten med skullmätningar är väldigt extrem och jag anser att det är viktigt att även rikta ljuset på nutida, vardagliga exempel. Min intention och förhoppning var att temat även skulle ses på genom en nutida lins: Hur ser rasism ut idag? I slutet av cykel 4 använder jag mig av tekniken värderingslinje för att lyckas överföra temat till en nutida kontext.

### 2.2.6.3 Pauser från fiktion för reflektion

I ett processdrama som en teatralisk händelse ger tron på fiktionen bränsle till resten av resan samtidigt som det finns ett värde i att stiga ut den. Min dramaturgiska uppbyggnad etablerade en plattform med intentionen att deltagarna skulle bli villiga till att "låtsas som om". Att tro på fiktionen är en absolut förutsättning för att få igång processen. Jag använder tekniken lärare-i-roll riktigt i starten för att etablera problemet (Ella-Maija har rymt), de centrala rollfigurerna och internatklimatet. Jag väljer att etablera ett spänningsmoment för en stark start (pretext), detta för att väcka deltagarnas intresse.

Under processen rör vi oss ändå hela tiden in och ut ur fiktion. Dessa skiftningar öppnar upp möjligheten att få iaktta, diskutera och handla utanför fiktionen och på så vis utifrån en mer neutral icke "känsloladdad" position. Den yttre insikten, kunskapen och deras egna erfarenheter samt hållningar bygger tillsammans en plattform ur vilken en brytningspunkt där kritiskt tänkande tillåts. Intentionen med fiktionen är såldes inte att svepas in i en inbillad fiktionsvärld utan istället placeras sig ett läge av *metaxis* (svenska: *metaxis*). Begreppet syftar till en process där två världar förenas simultant: det vardagliga livet och det som öppnas i dramaarbetet.

Intressant att iaktta dem från läktaren. Mycket av det som vi jobbat med i klassen, allas lika värde tyckte jag kom fram i deras funderingar i dramat. Bland annat tyckte jag att det var intressant att de alltid var artiga mot dig men när du gick in i rollen som läraren vågade de stå upp för det de tyckte var rätt (Kommentar av lärare efter praxis. Extrakt från videomaterial från tiden 14.11.-01.12.17).



Dorothy Heatcotes begrepp *living trough* poängterar att det allra viktigaste är att fiktionen laddas med en mening och betydelse som barnen ”genomlever”. Det är denna aktiva lärande dimension som har gett namn eller står motto för *living trough*.

## 2.3 Datagenerering och forskningsetik (extern metod)

Inom den konstbaserade forskningen används begreppet generering istället för datainsamling eftersom kunskap inte anses vara en självklar enhet. På så vis genereras (alstrar, skapar, utvecklar, framställer) kunskap genom möten av praxis, deltagare och material (Rasmussen 2018). Det är fråga om konstpedagogisk forskning där jag använder mig av kvalitativa metoder som; intervjuer och deltagarobservationer vilka även kommer att filmas. För att säkerställa att vårdnadshavare godkänner att deras barn fotograferas, filmas och deltar med upplysningar behövs skriftligt samtycke (bilaga nr. 4). All data som genereras från arbetet behandlas konfidentiellt och deltagarna kommer inte att kännas igen i och med publikation av denna text. Föräldrar har möjlighet att se frågeformulär och intervjuguide. Det är bara studerande och handledare samt databehandlaren som kommer att ha tillgång till materialet vilket lagras på privat en pc för att skydda och beakta konfidensen. Projektet avslutas sommaren 2018 och därefter raderas all data. Det är frivilligt att delta i studien och barnen eller vårdnadshavarna kan närsomhelst dra tillbaka ditt samtycke utan att uppge någon orsak. Ifall någon väljer att avsluta sitt deltagande kommer alla upplysningar att anonymiseras.

Till följd av min ämnesrelaterade forskningsfråga där jag gör ett försök på att utveckla en metod kan inte barnen eller deras lärare direkt svara på mina forskningsfrågor. Däremot ger barnens verbala och eller sinnliga/ visuella deltagande feedback till både den konstnärliga och konstpedagogiska analysen.

### 2.3.1 Gruppintervjuer

Formen på intervjun är gruppintervjuer med barn som fokusgrupp. Jag väljer intervju för att deltagarna skall få beskriva deras upplevelser och självuppfattning samt klargöra och bredda perspektivet utifrån deras egen livsvärld. På detta sätt ser jag möjlighet att utveckla kunskap

genom kollektiva aktiviteter/ samtal (aktionsforskning). Intervjufrågorna är invävda i processdramat och hålls således inte avskilda ifrån den praktiska erfarenheten. Jag tog detta val till följd av processdramat natur där frågemoment ingår som en del av fördjupningen. Min intention var att skapa en stämning där barnen kan *visa* sitt kritiska tänkande och inte svara så som jag vill. Med detta som bakgrund valde jag bort efterarbetet eftersom barnen då skulle ha svarat på frågor utanför praktiken.

Materialet är uppbyggt i 4 cykler där varje cykel avslutas med en reflektionsdel. Detta signalerar att jag placerar min process inom ramarna för aktionsforskning. Reflektionen knyts ändå inte enbart till cykelavslut utan bestäms utifrån situation. Mina frågor är förbestämda men när jag ställer dem väljer jag i stunden. Om den så kallade ”passande stunden” inte infallit håller jag mig cykelavslutreflektion. Varje cykel innehåller dock sina egna frågeställningar.

### 2.3.2 Filmning

Jag koncentrerar filmningen enbart till det konstnärliga arbetet vid Wasa teater. Filmkameran står på under alla sessioner och förutom v. 47 sköter jag filmningen själv. Jag tar ett val anställa en filmare (2 dagar) för att försäkra mig om kvalitén. Jag anser att det är viktigt att få med hela det konstnärliga arbetet på film till följd av att jag agerar ensam mitt inne i processen. En konsekvens av detta är att jag omöjligt hinner föra precisa deltagarobservationer eller fältlogg.

### 2.3.3 Deltagarobservationer och logg

Som ensam ledare av processdrama i detta sammanhang innebär att jag agerar konstnär, pedagog och forskare mitt inne i processen. Ett resultat av detta är att jag vid mycket få tillfällen kan observera processen utifrån och föra notat, logg osv. Därför är videomaterialet viktigt att ha ifrån alla sessioner. Mina direkta aha-upplevelse skriver jag ändå ner under pauser och efter avslutat pass.

### 2.3.4 Triple-loop learning

Integrerat i det konstnärliga arbetet använder jag utvärderings och reflektions verktyget triple-loop-learning beskrivet i *The Reflexive Teaching Artist* (Dawson & Kelin 2014) för att driva arbetet framåt i förhållande till progression. Det här är samtidigt ett exempel på när det interna och externa metodernas gränser går in på varandra.

Triple-loop-learning faller under det engelska ordet ”*assessment*”. Dawson & Kelin (2014) föreslår att ordet ”*assessment*” handlar om att vidareutveckla enskilda individer och grupper genom feedback och reflektion. Här innefattar *triple-loop learning* reflektion, reflexivitet och en djupare förståelse över hur vi kan sätta vår inlärning i nya sammanhang. På detta sätt fungerar inte utvärderingen bara som ett slut utan även som en början. Som namnet antyder handlar det om tre öglor (eng: *loops*) eller tre undersökande steg som innefattar frågorna: *What? Now what? So what?*

*Single loop: Describe a moment from a drama learning experience that caused you to question your beliefs about your practice*

*Double loop: Analyze the experience and discuss how this moment impacted your current beliefs.*

*Triple-loop: Relate the learning to what choices you made or will make based on this experience. How has this learning impacted your future thinking? (Dawson, K. & Kelin, D. 2014 s. 35).*

### 2.3.5 Litterärkapital

Jag har valt teorimaterial som i viss mån bekräftar praxis samtidigt som det ramar in praxis i en utvidgad förståelse. Jag hänvisar till O’Neill (2015; 2006; 1995) och Haseman (2001) som två samtida etablerade men samtidigt olika ben inom genren. Heathcote och Bolton ser jag

som betydelsefulla pionjärer i utvecklandet av processdrama. Alla ovannämnda har influerat och bidragit i utvecklandet av min metodologi.

Längs processen söker jag ett rättesnöre att hålla mig till utöver de ovannämnda namnen och finner stöd hos den postdramatiska teatern och Jacques Rancière (1940-). Dessa influenser har inspirerat mig under planeringsperioden och fortsätter gro under praktiken för att sedan färga min blick genom analysen. Slutligen, i följe av historiska influenser såsom performance och idén om den öppna teatern (kap. 5) bidrar dessa till att bredda förståelsen kring processdrama.

Jag vill lyfta Rancières estetikförståelse som en speciellt viktig influens i min metodologi. Utifrån ett konstnärligt perspektiv via mina dramaturgiska val och utifrån ett konstdidaktiskt utifrån värderingar i förhållande till min egen ledarroll. Jag upplever att Rancière bidrar med en utvidgad syn på estetiken i likhet med en konstpedagogisk förståelsehorisont där estetik begreppet opererar i flera filer samtidigt som han fungerar som en samtida länk. Jag nämner tidigare att jag associerar metoden likt ett gränsland, någonstans mittemellan. Här möter Rancières idéer processdramats diskurs och jag finner användbarhet i och med utvecklingen av denna. Rancières estetikförståelse skakar om de rådande uppfattningarna av konst och det står klart att ord som konst, konstnär och åskådare har en flytande betydelse. Rancières konstsyn har en filosofisk karaktär där han ser på konsten (receptivt) främst genom ett bildkonstperspektiv. Processdrama och hela den tillämpade teatertraditionen deltagarorienterade praxis står därför inte i direkt kommunikation med Rancière. Jag använder däremot delar av hans teoretiska ramverk som en filosofisk referenspunkt och ideologiskt grundlag. Det är inte fråga om en ny konstteori utan istället fokuserar Rancière på *relationen* mellan konst och samhälle vilket kommunicerar vitalt med processdramats ovannämnda pionjärer.

Den postdramatiska teatern erbjuder ett nytt perspektiv där Lehmanns teoretiska ramverk *Postdramatic theatre* (2006) förfinar min personliga artikulation gällande processdramats samtida förankring och dess utvecklingspotential (tekniker, ledarroll).

## 2.4 Förbättring och bortval

Det konstnärliga arbetet innebar långa dagar som pedagog, konstnär och forskare. Utifrån videomaterialet (från tiden 14.11.-01.12.17) observerar jag hur min egen energinivå går ner speciellt, på eftermiddagen. Att konstant vara i nuet, improvisera och leda är krävande. Med facit i hand skulle jag inte ha valt att ha två grupper efter varandra med mindre än en halvtimmes paus emellan. Detta blev resultatet efter att ha förhandlat med Wasa teater angående utrymmet. Utifrån rekommendationer av min handledare Björn Rasmussen var det passande att pröva materialet med minst 6 grupper under en period av minst 6 lektioner. Efter att ha förhandlat med Wasa teater angående utrymme blev detta resultatet. Skolorna var i sin tur tvungna att på ett ungefär förhålla sig till tiderna (bilaga nr. 5) men till följd av skolskjutsar och lunchtid minskade tiden till 5h med några grupper.

Jag möter många grupper och har relativt lite tid (minst 5h) med varje grupp. Utifrån min erfarenhet är det nödvändigt med minst det antalet timmar för att nå fördjupning i temat. Detta blir speciellt viktigt i förhållande till min hypotes angående processdramats potential för kritisk tänkande. För att lyckas uppnå detta är tid en viktig ramfaktor gällande processdrama. I viss mån ser jag brister i att inte ha provat materialet under en längre tid med möjlighet för ytterligare fördjupning i förhållande till forskningsfrågorna. En annan aspekt på eventuell begränsning är det faktum att jag sökte svar enbart utifrån materialet *Vem äger din historia*. Jag är osäker på i hur stor grad tema och innehåll påverkat deltagarnas upplysningar.

Betydelsen av gruppens sociala hälsa är en grundläggande faktor för en vital och fungerande process. Trots vikten av detta tema väljer jag att inte diskutera detta för att lyckas hålla min plan gällande forskningsfokus och avgränsning. Jag upptäcker att utmanande situationer i många fall inte är knutna till materialet. Det blir uppenbart hur nödvändigt det är att verkligen *se* och *möta* varje grupp för i nästa stund förändra planen. Till följd av min relativt korta tid (5h) med varje grupp upplever jag en utmaning kring att hinna uppfatta gruppernas sociala klimat och gå det till mötes. Under inledningsfasen sätter jag ramarna och ett så kallat grundackord för resten av utformningen. Processdrama som metod erbjuder ingen extern uppvärmningsfas, utan alla delar vävs in i den dramatiska berättelsen. Till följd av att vi genast startar ”inne i berättelsen” kan en social utmaning innebära ödesdigra konsekvenser för t.ex. inlevelsen. Detta är ett medvetet val av mig, grundat utifrån metodens natur. Samtidigt

upplever jag brister i min plan eller metoden i sig när de sociala utmaningarna väl är framme. Detta tema är konstant närvarande och lyfter fram utmaningen med genren.

Slutligen saknar jag ett efterarbete till *Vem äger din historia*. Jag valde bort detta för att kunna fokusera på det direkta under processen utifrån forskningssyfte. Samtidigt skapas det mycket material av deltagarna, från olika perspektiv. Mycket tankar och ord från Ella-Maija, föräldrarna, lärarinnan osv. Detta material skulle jag vilja att deltagarna får återse som repliker. Materialet kunde lägga grunden för en scenframställning och här kunde Wasa teater ha varit en optimal plattform för vidarebearbetning. Detta samspel lyckades inte denna gång men med mer planering och kommunikation ser jag potential för vidareutveckling i förhållande till produkt. Jag hävdar att det finns ett värde i att få återse processen som en produkt. Här vill jag fortsätta att utveckla metoden eftersom jag finner det intressant i förhållande till brobygge mellan process och produkt.

### 3 Dramaturgisk och didaktisk progression

Artists work from two positions of power. The doing position, where they are involved in the action of their art, and the seeing position from which they perceive what is happening and what might be done (O'Neill 2015 s. 74).

Citatet ovan illustrerar de två ben jag stått på som ledare: ledaren som dramaturg (konstnär) och pedagog. Till följd av denna dubbla roll förvandlas den sedvanliga dramaturgen till en aktiv sådan var materialet (i praxisen) står i relation till deltagarna. Samtidigt skapar denna process förutsättningar för praktikerns reflektion i praxis.

Mitt fokus har därmed luggigt på utvecklandet av det dramaturgiska materialet i en konstant dialog med utvecklandet av min egen ledarroll, allt med fötterna i den konstruktivistiska myllan. Kapitlet lyfter fram val från experimenteringsfas till det centrerade konstnärliga arbetet vid Wasa teater. En del av dessa milstolpar fungerar som grund i kap. 5: Kunskapssyn i samspel med dramaturgiskt tänkande.

#### 3.1 Tema

Under jubileumsveckan *Tråante* i Trondheim serverades en bred kulturpolitisk blick och jag fångas speciellt av föreställningen CO2lonialNATION uppförd av Giron Sámi Teáhter. Föreställningens förmedlade koloniserade tankegångar till en mycket berörd samisk publik där flera satt öppet och grät. Jag och min mamma kände oss malplacerade samtidigt som jag visste att jag befann mig mitt inne i kärnan av det ännu inte artikulerade temat. Efter denna kväll tog jag ett val gällande tema: minoritet och ursprung.

I min vidareforskning gällande temat var jag nära att gå vilse i informationsträsket. Jag läser in mig på samernas historik... Går på seminariet *Indigenous knowledge* (06.05.2017) arrangerat av Trondheim kunsthall där jag får en uppdaterad bild av deras nutida situation (bilaga nr. 9). Jag bekantar mig med nutida konstnärs aktivister såsom Maxida Märak och blir mer och mer tagen av samernas historia och förtryck. Jag sliter med att bygga upp

hänsynsfulla tekniker i förhållande till det allvarliga temat. Rädslan för att exploatera deras historia till fördel för min dramaturgi förlamar till viss del min kreativitet.

Jag ser filmen *Sameblod* från 2016 i regi av Amanda Kernell. Här väcks konkreta idéer angående kontext och roller och jag vill använda detta konststycke som extern input i mitt eget projekt för fördjupning i temat. Härifrån tar jag kontakt med Kernell (bilaga nr. 6) och lotsas vidare till filmens producent Lars G Lindström i hopp om att få visa några filmklipp i mitt processdrama. Han ger mig 5 klipp som jag får använda i detta sammanhang. Omedvetet binder jag mig lite för mycket till denna historia samtidigt som jag får fantastiska idéer hur jag som konstnär kan framställa min egen tolkning. Sen stoppas jag av att det nu inte är fråga om ett verk som någon skall titta på. Det är heller inte fråga om min syn på världen/ min tolkning eller mening. Och processen börjar om från början. Slutligen väljer jag två filmklipp (bilaga nr. 7) där det första placeras i cykel 1 och de andra till cykel 3. I cykel 2 kan historien ta olika vägar och beroende av vad gruppen bestämmer visas eller lämnas filmklipp 2 bort (kommer Ella-Maija tillbaka eller försvinner hon ifrån historien).

### 3.2 Den konstpedagogiska experimentering fasen

Under denna fas ser jag progression i förhållande till mitt eget ledande när det handlar om att våga vara längre i situationerna, gå djupare och stanna där utan en hundra procentig plan. I starten gick jag snabbare igenom alla delar för att hinna med så mycket som möjligt för att nå så många perspektiv och inputs som det bara gick att få. Ett resultat blev att teknikerna minskade betydligt under processen (för att fortsätta enligt samma mönster senare vid Wasa teater).

Under planeringstiden låg mycket fokus på temamålgruppen: samer. I möte med barnen noterar jag snabbt att de interna relationerna i dramat behöver fördjupas och här vill deltagarna stanna längre. Fördjupade interna relationer i dramat i kombination med reflektion utifrån den egna livsvärlden leder till ett större fokus på det *mellanmänniska* både emellan internatbarnen men även dess kontakter till hemmet (föräldrar) upplevs som betydelsefullt för en vital process.



För att våga vara i ett okänt landskap behöver du vara trygg med materialet och trygg i att improvisera utifrån det. Därför är det av stor vikt i ett forskarsammanhang att bädda för en period där fokus ligger på att utforska materialet med intentionen att kunna smala av och avgränsa inför den konstnärliga perioden. Med facit i hand blev aldrig mitt material färdigt och jag fortsatte även under den konstnärliga perioden att laborera med nya konventioner. Utifrån processdramats egenart är detta i sig inget problem eller misslyckande efter materialet helst skall vara flytande. Trots detta medvetna sökande upplevde jag konstant en osäkerhet över materialet och anser i efterhand att den konstpedagogiska experimenteringsfasen blev för kort. Jag önskar att jag skulle ha varit säkrare med materialet vid Wasa teater. Med detta som bakgrund skulle det möjligtvis ha varit mer ändamålsenligt att jobba utifrån ett färdigt processdrama så jag slapp agera intern kritiker av det jag själv skapat. Samtidigt hade konstnären i mig förlorat mark och det kunde i sig vara ett syfte för kritik av projektet i sig till följd av kanonisering.

### 3.3 Att fixera en mening

Min hypotes var att processdrama är aktivt medskapande samtidigt som metoden bygger på en konstruktivistisk kunskapsförståelse. Genom att leva sig in i olika personer undersöker deltagarna allmänmänskliga problem. Deltagarna får möjlighet att begrunda komplexiteten i mänskliga relationer och maktförhållande genom perspektivbyten som kan utveckla förmågan kritisk reflexivt tänkande. Med detta som hypotes planerar jag en process där deltagarna tillåts se på dramat utifrån flera rollkaraktärers perspektiv. Med facit i hand följer deltagarna två perspektiv och lyckas fördjupa relationen mellan internatbarnen och Ella-Maija. Min intention och plan var att deltagarna skulle utveckla empati i förhållande till flera karaktärer. Jag märker snabbt att det inte väcks någon empati för dramats antagonister (lärarinnan, Lundborg eller forskarna). Detta upplever jag i processen som ett dramaturgiskt misslyckande där jag helt enkelt inte lyckas skapa tillräckligt med nyanser hos antagonisterna. Nu står det däremot klart att jag försökt fixera en mening gällande deras empati och reaktion som följd. Detta borde upplevas så och så till följd av mina dramaturgiska val. Jag upptäcker att empati är en mycket komplex egenskap att jobba kring och omöjlig att styra i en bestämd riktning. Jag upptäcker också att det är något som känns fundamentalt fel i detta i förhållande till vad jag

vill med konsten. Som en följd plockar jag bort en del delar och fokuserar på att fördjupa rollkaraktärerna på andra sätt än att väcka empati i en bestämd riktning.

### 3.4 Att förmedla information

I starten hade jag en förutfattad mening angående faktagrundlaget. Jag antog att deltagarna behöver en viss mängd fakta för att kunna leva sig in i en fiktiv värld. Längs med processen upptäcker jag att faktadelarna inte upplevs meningsfulla utan resulterar istället i en tråkig platt situation. Idén om en faktadelar ekar sändare-mottagare modell. Jag utvecklar materialet genom att ta bort en stor del av direkt fakta och lägger till dem ifall deltagarna utan sig själva eller i roll vill veta mer. Om deltagarna inte närmar sig dessa faktaområden har deras intresse troligtvis gått åt ett annat håll och min ide om lämpliga fakta överensstämmer inte med deras process. Jag väljer att utveckla på detta sätt för att nå en mera jämlik upplevelse ”*a walk together*” där jag helt enkelt väljer att lägga fokus det deltagarna vill gå närmare in på.

### 3.5 Vart är vi på väg?

Jag planerar cyklerna 1–4 med en ide att öppna upp mer och mer längs processens gång. Jag upptäcker relativt snabbt att öppnandet och stängandet och behovet av vilket inte kan förutbestämmas samtidigt som jag som ledare behöver cirkulera mellan att jobba inifrån och utifrån dramat utefter gruppens interna behov, där och då. Cyklerna är alltså inte huggna i sten och trots att jag planerat in ”öppnare delar” upptäcker jag att jag inte kan låta min planering som bestämma när jag skall öppna eller stänga. Det blir en balansgång som jag nu i efterhand ser klarare på. Överlag utvecklar jag materialet med att sätta till flera spontana improvisationsdelar. Lärarinnan dyker upp oftare, som en naturlig impuls på deltagarnas behov. Internatbarnen har mycket att säga henne, *det är där det bränner*. Jag bestämmer mig för att våga lägga mera tid på att utforska och våga vara längre i de enskilda momenten.

Filmklippen från filmen *Sameblod* (2016) är ett exempel på input samtidigt som jag ser det som ett planerat ”stängande”. Min intention var att de skulle fungera som en perspektivering, fördjupning och igångsättare av nya spår samtidigt som film är ett så välbekant medium för

deltagarna. Jag upptäcker att de i vissa grupper ställer till med problem i förhållande till deras egna planer angående berättelsen och där jag sen valde bort det andra filmklippet. Med någon grupp visar jag inte filmklippet ifall jag anser att det ren har tillräckligt med olika spår. Jag upptäcker att filmmaterial i några fall komplicerar förmågan till inlevelse och skapar för mycket distans som resulterar i passivitet. Till följd av detta utvecklar jag relativt tidigt nya tekniker där deltagarna får känna det i sina egna kroppar samt lägga egna ord på upplevelsen.

#### 4 Kunskapssyn i samspel med dramaturgiskt tänkande

Här presenterar jag erfarenheter utgående från det konstnärliga arbetet jag valt att lyfta fram samtidigt som jag diskuterar momenten utifrån teori. Jag har valt ut de situationer och områden som bränner dvs. erfarenheter som på något vis fick mig att ifrågasätta min egen plan, ledarroll eller metoden i sig. Detta skall inte likställas med att jag har svar på hur det skall fungera utan det handlar utvecklingsområden. Det är viktiga punkter som kräver analys, fördjupning och utveckling och till följd av denna resa kan jag bidra till att utveckla metoden processdrama.

Under det konstnärliga arbetet upptäcker jag att fokus förflyttas till materialet (dramaturgin) och min egen ledarroll samtidigt. Längs analysen står det klart att en stor del av mitt ifrågasättande bottnar i upptäckten av processdrama, som ett fält med splittrad kunskapssyn. Citatet nedan illustrerar hur en viss epistemologiskt plattform inverkar på metodiska val:

For example, while Aristotelian dramaturgy rests on transferring given knowledge, simultaneous and meta-fictional dramaturgy is associated to quite different epistemological thinking. Different dramaturgical and epistemological thinking act as premises for didactical work, more or less conscious to the drama teacher. Beyond dramaturgy, we may basically suggest that the way we understand and perform mimesis in different ways, echoes how we understand knowing, and how we know-differently (Rasmussen 2008 s. 13.).

Denna erfarenhet, i samspel med hur jag inspireras av en postdramatisk tillnärmning förändrar mina tidigare antaganden och blick i förhållande till genren processdrama. Till följd av denna nya lins att titta genom gör jag en justering av fokus, nu riktat mot en re-orientering gällande genren och lämnar därmed den kontextorienterade fokusen. Detta resulterar i nya forskningsfrågor: *Hur kan vi närma oss ett jämlikt medskapande fritt från personliga värderingar och åsikter: meningsöverföring genom konsten? Vilka nyare dramaturgiska perspektiv kommunicerar med processdramat som genre? Hur kan vi integrera en kunskapsteori i vårt dramaturgiska tänkande som stöder den konstbaserade forskningen idag?*

#### 4.1 Fixera mening

Under min planeringsperiod hade jag en ide om processdramat i sin natur vänder sig bort ifrån något statiskt och färdigmonterat. Iden bakom mina ord kom att ifrågasättas, nyanseras och fördjupas under processens gång vilket resulterar i att jag numera skulle lyfta fram påståendet: ledaren kan välja ingång men aldrig utgång. Haseman (2001) lyfter fram problematiken med så kallade ”processdramamanus” som resulterar i en *kanonisering* eller verk med fixerat meningsinnehåll. Här kan vi således inte prata om ett orubbligt verk som går att upprepa som sådant eller som direkt kommer att appellera si eller så. Kopplingen mellan Rancière och dramaverksamhet har behandlats av Fryer, N (2015), här belyser han bland annat Rancières idéer angående konstens inneboende potential. Citatet nedan illustrerar hur konsten mister sin potential vid ett förutbestämt meningsinnehåll:

”Rancière is suggesting that art does not realise its potential radicalism when it strives to have a direct meaning... ‘interpretation, or finding meaning, is too often aligned with forms of extraction, exploitation and ownership’ Rather, art is most powerful when it allows a new relationship to be created in the moment of its enactment, with meaning being open to negotiation ” (Fryer 2015 s. 333).

Jag upplever svårigheten med att skapa en *open ended* men fortfarande fokuserad konstnärlig upplevelse där jag inte stöder mina egna värderingar eller någon annan tydlig ståndpunkt genomsyrar processen. Samtidigt måste ett processdrama ändå handla om något utifrån någon eller någras perspektiv. Nielsen, R. T och Hustved, K diskuterar utmaningen att handskas med sanningar och värderingar i ett så kallat postmodernt samhälle. Detta blir aktuellt när vi närmar oss processdrama utifrån en konstruktivistisk plattform. Hustvedt presenterar 4 principer som utgångspunkt för att strukturera ett processdrama där vi kan undvika konflikten mellan absolutism och relativism. Dessa principer kallar hon *Operational sequencing*:

1. participants observe subject matter from the perspective of one operational closure (i.e. value distinction)
2. participants observe subject matter from the perspective of at least one other operational closure

3. the preceding observations are subjected to a second order observation (i.e. the distinctions underlying the earlier observations are observed)
4. the basic operational closure framing the process drama is observed *in toto*. (Nielsens, R.T. & Hustved, K. 2017 s. 556–557.)

#### 4.1.1 Kategorisering

Jag var medveten om att det rasbiologiska temat var känsligt och förberedde därför flexibla roller där deltagarna inte behövde vara allt för länge i en förtryckt situation eller roll. Jag trodde jag kunde förutspå vad de känsliga delarna kunde appellera till och tänker således utifrån en kategori. (t.ex. de rasbiologiska delarna är känsliga för flyktingar eller deltagare med annan kulturbakgrund). Jag utgick utifrån min ide och den bestod av ett på förhand *kategoriserat* material. Jag fick erfa att detta var en stereotyp tänkande vilket resulterar i ett ifrågasätta av mitt personliga kategoriserande. Citatet från min logg (23.11.17) illustrerar hur deltagarna lyckas dra paralleller till vårt eget hälsosystem, det som är aktuellt för dem just nu, deras livsvärld: *I de mindre gruppdiskussioner (efter filmklipp 2) dras igen paralleller till skolsystem (främst pojkar) och känsliga undersökningar utförda där. Hur kunde jag inte se detta komma?*

Exempel på citat ifrån gruppdiskussionerna: *en gång i simskolan när jag dök; i början av ettan, då jag ännu inte kunde språket (flicka från Rumänien); vi behövde ta sprutor när vi kom till Finland. Jag var jätterädd (pojke med annat ursprung än finskt).* (Extrakt från videomaterial från tiden 14.11.-01.12.17.)

Det visar att ledare i ett processdrama (som aktiv dramaturg genom hela processen) aldrig kan förutse eller bestämma vartåt processen ska leda eller var vi ska landa.

#### 4.1.2 Jakten på empati

Nedan lyfter jag fram några exempel där jag helt tydligt har haft en förutfattad mening angående vad deltagarna borde känna eller reagera. Jag skriver i min logg (16.11.17): *jag*

*förstår inte varför de fortfarande bara hatar lärarinnan? Jag blir besviken på deras reaktioner och de verkar bara vilja förstöra för henne. Hur kan man inte känna mera empati?*

Nu i efterhand står det klart för mig att jag har försökt fixera en mening i förhållande till empati/ sympati.

Empati beskrivs av Myers (2008) som förmågan att kunna sätt sig in i någon annans situation och med inlevelse kunna känna vad en annan person känner. På liknande sätt definieras empati i Egidius (1997. s. 126) psykologilexikon; att vi har förmågan att visa inlevelse eller medkänsla och sympati för någon annan. Begreppen empati och sympati påminner om varandra och kan lätt förväxlas. Jag förstår att empati handlar om hur du känner och jag känner medlidande när sympati snarare handlar om hur jag känner din smärta och jag tycker synd om dig. Inom processdrama vill jag ändå hävda att båda förmågorna används sida vida och att vi via reflektionsdelarna lyckas upprätthålla en viss distans.

I *Vem äger din historia* undersöks internatbarnens utsatta situation på internatet i Karesuando. Inledningsvis får deltagarna t-shirts med nya samiska namn. Jag fortsätter genom tekniken *Inre resa* att etablera kontexten (plats, årtal) för att klargöra varför situationen ser ut som den gör. Därefter introduceras lärarinnan genom *lärare i roll* samtidigt som deltagarna går in i rollen som internatbarn. Lärarinnan etablerar problemet samtidigt som internatbarnens maktlöshet uppenbaras. Deltagarnas iakttagelser av situationen som internatbarn är det första rollperspektivet. Längs processen erbjuder Ella-Maijas (hon som rymt och lämnat) flykt ett annat perspektiv. Frågor som: *varför har hon rymt? Vad har hon varit med om? Hur kunde hon göra så här?* blir intressanta (Extrakt från eget planerat material). Genom tekniker som *heta stolen, dagboksurklipp, två stämmor* utvecklas ett intresse och förståelse både för rollen som internatbarn och Ella-Maija.

I min plan fanns även intentionen att också gå via lärarinnan perspektiv och väcka empati för henne. Här gör jag ett försök på att nå ett djupare kritisk tänkande i förhållande till forskningsfrågan: *genrens potential för aktivt medskapande och kritisk tänkande*. Enligt Westin & Sporrongs (2016) tankemodell består kritiskt tänkande inte bara av att se kritisk utifrån sin egen livsvärld. En fördjupning i kritisk tänkande innefattar förmågan att se på saken utifrån flera olika perspektiv och ifrån olika livsvärldar.

Utifrån mina dramaturgiska val gör jag ett försök på att gräva djupare i lärarinnans livsvärld och avslöja att hon är gravid med en man från Finland. Under rasbiologins tidevarv är detta förstås olämpligt eftersom barnet (i lärarinnans ögon) kommer att bli en "blandras" till följd av att hon är svensk. Via den audiovisuella tekniken *tjuvlyssnande av telefonsamtalet* till hennes pojkvän ville jag splittra antagonistsens personlighet genom att visa en annan sida av henne. Efteråt följde tekniken *stillbild av lärarens två sidor med tankebubblor*. Här skulle en frivillig komma fram och inta rollen som den "stränga läraren" inför mötet med barnen, en annan frivillig ställer sig bredvid och intar rollen som den "rädda läraren". En i taget får komma fram och säga hennes tankar. Min förhoppning var att tekniken skulle finna förståelse för personlighetens olika delar som in sin tur skulle öppna upp för en mer nyanserad bild av. Under följande teknik *intern möte angående lärarinnan* får deltagarna (i roll som internatbarn) diskutera hur de förhåller sig till denna nya information. Citatet nedan visualiserar hur grupperna reflekterade kring situationen men behöll henne som "fiende": *Vad är det för fel på blandras? Vi säger till Lundborg och avslöjar henne! Hon börjar se lite fet ut? Det verkar som att hon är rädd för sitt eget barn.* (Extrakt från videomaterial från tiden 14.11.-01.12.17).

Under följande teknik *Möte med lärarinnan* tillåts deltagarna att realisera sina plan. Under mötet vet inte lärarinnan att internatbarnen har tjuvlyssnat på hennes telefonsamtal och på så vis känner till hennes dilemma. Frågor: *Vem är lärarens motståndare (antagonister)? Hur kändes det i rollen som lärarinna?* (Extrakt från eget planerat material). Jag skriver i min logg (17.11.17): *Detta fungerar inte! Deltagarna upplever ingen som helst medlidande för henne. Har vi redan etablerat en orubblig etisk ståndpunkt där läraren är och förblir "ond"?*

I därpå följande teknik *Stillbild över lärarinnans två sidor* har deltagarna svårt med att hitta "mat" till den så kallade rädda och osäkra sidan av personligheten. Citaten visar att deltagarna bara upprepar det jag redan framställt och inget eget vidare tänk: *Jag är rädd då mitt barn inte är svenskt, rädd, fundersam.* (Extrakt från videomaterial från tiden 14.11.-01.12.17). Däremot flödar vidare tänket kring den etablerade "stränga" sidan: *vetenskap är sanning, tyst, ni ska göra som jag vill, du skall få straff, ni har små hjärnor, jag hatar den här skolan, utan mig skulle ni inte leva för ni är så svaga.* (Extrakt från videomaterial från tiden 14.11.-01.12.17).



Här lyckas jag inte och jag upplever det därmed som ett dramaturgiskt misslyckande. Med facit i hand tror jag att jag försökte för mycket under för kort tid vilket resulterade i att deltagarna inte var redo. En annan faktor kan ha varit på vilket sätt jag gjorde det (tjuvlyssna på telefonsamtal med pojkvän där hon berättar hur rädd hon var) och att det blev för komplicerat för femte/ sjätte klassister. Till följd av min relativt korta period med varje grupp ser jag nu i efterhand att jag gav upp väldigt tidigt (under v. 46) och tog valet att jag ville fokusera på andra former i förhållande till rollfördjupning. Syftet att nå ett djupare perspektiv upplevdes viktigt i förhållande till forskningsfrågan. Eftersom jag inte hade fokus inställt på empati/ sympati i min undersökning lade jag inte ner tid på att utveckla tekniker för att väcka medlidande till lärarinnan. Det resulterade i att jag plockade bort tekniken ”tjuvlyssna på telefonsamtal” efter första veckan vid Wasa teater. Nu i efterhand ser jag att jag hade svårigheter med att skilja mellan rollfördjupning och min egen idé gällande att styra empati i en viss riktning. Mitt första tillvägagångssätt (v.46) kunde förknippas med propaganda av en viss korrekt hållning eller ställningstagande. Jag upptäcker också att det är något som känns fundamentalt fel i ”jakten på empati” och överensstämmer inte med vad jag vill med konsten.

Nedan lyfter jag fram repliker som skapades under tekniken *två stämmor* där Ella-Maija möter antagonisten lärarinnan. Denna teknik utvecklades i processen till följd av behovet att fördjupa rollkaraktärerna. Jag menar att detta är ett exempel på rollfördjupning i högre grad frikopplat från meningsstyrning samtidigt som det är mera fokus på Jacob Morenos (1889–1974) begrepp *acting out*. Övningen blev en vital dynamisk duell både via kroppsligt och verbalt uttryck. Frivilliga fick stiga in och inta positionen som Ella-Maija eller lärarinnan. Dessa två (protagonist och antagonist) placerades öga mot öga mot varandra medan resten av gruppen delades upp och ställde sig bakom som vardera karaktärs tankeverksamhet. Därifrån viskades repliker till Ella-Maija eller lärarinnan som förmedlade tankarna verbalt. Här fick barnen också namnge och åldersbestämma lärarinnan.

Ella-Maija: *vem bryr sig; jag blev så arg på dig; du är helt orättvis; de andra får lida; jag hatar dig; du är elak, en idiot; självisk; vem tror du att du är; du bestämmer inte över mig i alla fall; jag kan bli vad jag vill; jag är en elev som behöver frihet; hur kan du ens tänka att vi skulle vara mindre utvecklade än dig; det är ditt fel; bara för att du är lärare betyder det inte att du har mer rättigheter; du skrämmer ju upp alla, då du är så sträng; du sköter också bara renar, vi är renar.* (Extrakt från videomaterial från tiden 14.11.-01.12.17)

Lärarinnan: *var har du varit; utan mig skulle ni inte leva för ni är så svaga; ni lyder inte så bra då blir man arg; varför är du så arg; hur kunde du komma på iden att rymma; du får inte skrika till mig jag är faktisk lärare; du är född med dumma renar nästan lika dumma som dig; samiska unge; din hjärna är inte alls utvecklad; era föräldrar kan ju bara sköta renar; Varför rymde du?* (Extrakt från videomaterial från tiden 14.11.-01.12.17)

#### 4.1.2.1 Drama och självutvecklande

Processdrama har använts för en mängd olika syften främst inom skolkontexten för att uppnå medvetenhet via ett dramatiskt medium. I *Vem äger din historia* gör jag ett indirekt val att uppnå medvetenhet kring rasism. Ett annat ofta förekommande tema är sociala förmågor som empati inom forskning angående rollspel och drama. Flera forskare menar att dramaverksamhet där deltagare uppmanas till rolltagande kan underlätta utvecklandet av sociala, emotionella och kognitiva förmågor (O'Toole & Burton, 1996–2004; Wright, 2006; Johnson, 2002). Personlig utveckling uppnås högst troligen till följd av hur dramaprocessers inneboende egenskaper tillrättalägger för självmedvetande via metakognitivt tänkande.

Idén angående dramametoders positiva effekt på den enskilda personens hälsa och välbefinnande kan även kopplas samman med samhällets välmående och upprätthållandet av denna. Vi vill gärna tro att finns en antik kulturvaggan där Aristoteles i spetsen berättar hur dramat skall rensa oss. Via verket *Om diktkonsten* presenteras tragedins regelverk samtidigt som den beskriver vad den skall väcka hos åskådaren där känslor som förbarmande och rädsla är centrala. En central del av känslan är begreppet katarsis som syftar på tragedin renande effekt.

Ranciére (2013) kopplar ihop den aristoteliska dramaturgin med ett så kallat överbeskydd av folket. Här är det alltid frågan om någon visare/ klokare med intentionen om att fostra medborgare angående etik och moral, detta för att skydda rättsstaten.

#### 4.1.2.2 Den poetiska dimensionen: konstens inneboende potential

Det starka ställningstagandet emot Lundborg förstår jag mycket väl till följd av hans inhumana rasbiologiska forskning som drabbade internatbarnen. Jag hade heller ingen intention att väcka empati i förhållande till honom. Vecka 47 adderar jag däremot tekniken *Lundborgs mardröm* för att bredda den poetiska dimensionen i processen. Denna teknik erbjuder ett poetiskt spår som ytterligare fördjupning i vår berättelse. Tidigare i materialet (cykel 1) använder vi tekniken *Förankra orden i jorden* där jag öppnar upp för fritt associerande kring ett visuellt stilleben med förankring Ella-Maijas sista dagbokssida.

Den poetiska dimensionen av ett processdrama ser jag som väsentligt i förhållande till konstens egna inneboende potential till kritiskt tänkande och för att kunna erbjuda ett ”tillstånd i förändring”. Här fungerar processdramats inneboende krafter som en progressiv rörelse mot en förändring i förståelsen; en transformation av förståelsen. I förhållande till *Vem äger din historia* handlar det kritiska tänkandet handlar således inte om ett bestämt politisk synsätt utan om en transformation

För att återknyta till konstens poetiska dimension vill jag hänvisa till Bolton (1979), där han hävdar att verklig förändring kan infinna sig om vi tillåter en experimentell känslonivå. Han använder flera metaforiska termer i ett försök att beskriva vad insiktsfull förändring kan vara: *förfining, utvidgning, vidgande, göra mer flexibel, lösa upp partiskhet, bryta en stereotyp, ge ny syn på saken, utmanande, skapa tvivel, ifrågasätta förutfattade meningar, ställas inför beslut, se nya innebörder, förutse konsekvenser, pröva alternativ, vidga valmöjligheterna, förändra perspektiv* (Bolton. 1979. s. 74).

#### 4.2 Att förmedla information

Inledningsvis hade jag en förutfattad mening angående faktagrundlaget. Jag antog att deltagarna behöver en viss mängd fakta för att kunna leva sig in i en fiktiv värld samtidigt som det skulle ge ett mervärde i förhållande till processdramats bildande potential. Mitt

antagande om väsentligt faktaunderlag grundade sig således inte på något yttre förutbestämt kunskapskrav.

Jag upptäcker genom processen att faktadelarna inte upplevs meningsfulla utan resulterar istället i en tråkig platt situation. Idén om faktadelar ekar sändare-mottagare modell. En nyfikenhet över hur vi kan gå mera jämsides ”*a walk together*” längs berättelsens tillblivelse.

Jag utvecklar materialet genom att förminska faktadelarna och lägger till mera ifall deltagarna visar intresse och vill veta mer. Detta för att nå en mera jämlik upplevelse och ett välkomnande förhållningssätt till deltagarnas intressen. Ifall deltagarnas fokus och uppmärksamhet drar åt ett annat håll har deras intresse troligtvis en annan hållplats och min ide om lämpliga fakta överensstämmer således inte med deras process och blir överflödiga. Utdraget från min logg visualiserar detta moment genom egenreflektion (triple-loop-learning):

*Lärarinnan (lärare-i-roll) informerar internatbarnen om Lundborg och hans forskning. Min information angående Lundborg och det rasbiologiska institutet känns malplacerad och tråkig samtidigt som den inte lyckas skapa spänning. Varför är denna information nödvändig? Detta behöver barnen veta för att? Hur kan fakta presenteras på ett vitalare sätt? Vad händer om barnen inte får information men utsätts för den direkta upplevelsen? Hur går jag vidare? Förslag inför nästa gång: kort information om att Lundborg kommer på besök till skolan. Lärarinnan förbereder barnen genom en övning där de tränar de 9 kroppspositionerna för ”dokumentering av den inhemska rasen”. Genom denna övning får barnen känna på undersökningen i sin egen kropp istället för verbal information. (Extrakt ifrån logg. 17.11.17.)*

Jag utvecklar materialet genom att vänta med att presentera den mesta fakta tills deltagarna själva frågar efter den samtidigt som jag adderar nya tekniker. Ett exempel är när lärarinnan där förbereder internatbarnen inför fotograferingen. Via denna övning får deltagarna via sina egna kroppar en insyn i vad den rasbiologiska undersökningen kommer att gå ut på vilket resulterar i vidare frågor. Här vill jag peka på en progression i förhållande till min förståelse angående motivationen kopplat till kunskap. Ifall jag som ledare lyckades bygga ett intresse hos deltagarna föddes frågorna utifrån processen utav ren nyfikenhet. Här tror jag inte att vi som ledare behöver ha svaret på alla frågor men kanske i efterhand hänvisa till litteratur,

filmer eller vidare samtal med deras egna lärare. Jag skriver i min logg: *deltagarna blir mycket intresserade av rasbiologin. Efter filmklipp 2 och "positionsövningen" uppstår frågor såsom: Fanns Lundborg på riktigt? Varför mätte han folk?* (Extrakt från logg. 20.11.17.) Erfarenheterna illustrerar hur deltagarna utav egen motivation vill ha reda på fakta.

Jag vill fördjupa min erfarenhet genom att hänvisa till min tolkning av Ranciéres (2013) estetikförståelse, där information (av någon som vet mer) inte ändrar på saker. Enbart perception av saker kan utföra den uppgiften. De utsatta behöver inte förklaringar på förhållanden de upplever i första hand. Konsten gör den gestaltande världen synlig och hörbar på ett sätt som gör den potentiellt gemensam, tillgänglig och delbar för alla, till och med handlingsbar.

Här vill jag gå vidare genom att hänvisa till Heathcotes begrepp *Living trough* som ett rättesnöre för processdramats vitala egenskaper. Heathcote menar att det allra viktigaste är att fiktionen laddas med en mening och betydelse som barnen "genomlever". Det är denna aktiva lärandedimension som har gett namn eller står motto för *living trough*. Heathcote använde sin rika teatererfarenhet och kännedom om teaterns element som verktyg.

Detta kan knytas samman med Heathcotes 6 punkter angående produktiv spänning. Dessa punkter har följt mig personligen under många år men i och med den nya insikt gällande förmedling av information ser jag nu idén i ett annat ljus.

1. *Attract*: först av allt måste ledaren lyckas locka och väcka deltagarna
2. *Interest*: lyckas ledaren med steg 1 kan hen räkna med ett visst mått av intresse
3. *Concern*: vid intresse kan ledaren rent av försöka få deltagarna att engagera sig i lärandet bry sig om det.
4. *Involvement*: bryr sig deltagarna om vad de lär kan de aktivt delta och påverka sin egen upplevelse.
5. *Absorbition*: blir engagemanget starkt kan deltagarna rent av "förlora sig" eller "gå upp" i den helt och hållet.
6. *Productive obsession*: med tiden kan intresset bli så stort att vi kan börja prata om en produktiv besatthet. (O'Neill & Bolton. 2015. s. 57. Egen tolkning).

Joseph Jacotots (1770–1840) syn på lärande har haft starkt inflytande på Ranciére som i sin tur inspirerat mig som pedagog och konstnär. Jacotots metod kallas för den universella undervisningen och kan uppsummeras i frågorna: ”*Hva ser du? Hva tenker du om det? Hva gjør du med det?*” (Bale. 2012. s. 220). Enligt Ranciére (2013) är den universella undervisningen en metod till emancipation genom att aktivera subjektet (eleven) och samma princip kan appliceras på åskådaren inom teatern.

Jacotot hävdar att skillnaden mellan den vetande läraren och den ovetande eleven är en myt där lärarens förklarande upprätthåller denna myt. Sanning är för Ranciére först och främst något vi kan *se* och *visa*, men inte förklara. Kommunikation är ett samarbete där det uppstår en tanke som är synlig för bägge partner under samma tid (Baale, K 2012). Här blir sanningen flytande och knuten till agenternas möte där och då. Detta är en viktig punkt hos Ranciére (2013) där han synliggör estetikens potential, nämligen att tillägna sig kunskap och mening i en skapande process. Härmed utvidgas estetiken från något statiskt till möjliggörande av möten med komplexa erfarenheter karakteriserade av rörelse och föränderlighet. Här finns en inneboende resurs för politisk aktivitet i estetiken. Konstrummet blir således en viktig arena för att bli hörd och sedd och där det öppnas upp för möjligheten att *föreställa* sig själv som något annat

Fryers citat nedan illustrerar hur Ranciéres teorier kan fungera som stöd i dramaundervisning:

When I find myself trying to teach students about anything, including drama in education or experimental theatre, I find Ranciére's writings function as a useful warning bell. Am I perpetuating the ‘distribution of the sensible’? Or am I seeing what's happening between me and the students right now as part of a learning (and unlearning) process for all of us, something that even tangentially realises the idea of a ‘pure relationship of will to will’? (Fryer, N. 2015 s. 334).

#### 4.5 Vart är vi på väg?

I deltagarorienterade drama och teaterprocesser är det vanligt att använda sig av så kallad ”öppen” ingång till material (innehåll) och form. Mina dramaturgiska val speglar denna

förståelse. Materialet är skapat på förhand men i mötet med deltagarna öppnar jag upp processen för möjliggörandet av ett nytt kollektivt material genom en grupporienterad estetisk kunskapsprocess. Min dramaturgi presenterar således en ide med intentionen att förändras.

I min plan har jag bakat in öppnande och stängande på förhand. Jag planerar cyklerna utefter en ide att öppna upp mer och mer längs processens gång. Jag upptäcker relativt snabbt att öppnandet och stängandet och behovet av vilket inte kan förutbestämmas samtidigt som jag som ledare behöver variera mellan att jobba inifrån och utifrån dramat utefter gruppens interna behov, där och då.

Jag har valt att bygga upp materialet med konventioner som framför allt öppnar upp för aktivt medskapande, detta för att möta min forskningsfråga. Detta innefattar att deltagarna får utforska konsekvenserna av olika dramaturgiska val och i viss mån konstnärliga hjälpmedel (kostym, placering i rummet, ljus). Beroende på vad gruppens tar för val behöver jag kunna svara med övningar och extern input. Jag har en ide om en dramaturgi där min intention är att öppna upp för medskapande samtidigt som olika perspektiv möjliggör kritisk granskande. Responsen från deltagarna visar att de flesta vill träffa läraren mera:

Nedan presenterar jag 3 olika tillvägagångssätt för att öppna eller stänga processen där jag samtidigt varierar position i förhållande till mitt ledande.

Exempel på *förutbestämt öppnande*:

Tekniken *Vad hände sen* är ett exempel på öppnande där berättelsens fortsättning helt ligger i händerna på deltagarna. För att hjälpa deltagarna att fastställa fortsättningen med Ella-Maijas öde frågar jag: *Hur tror ni E-M väljer att göra utifrån det ni vet nu? Vad hände sen?* (Extrakt från eget planerat material). Här kan historien ta olika vägar. Kommer Ella-Maija tillbaka eller försvinner hon ifrån historien?

Om hon försvinner... - Skriv ett avskedsbrev till hennes klasskompisar, föräldrar?

Om hon kommer tillbaka... - Förbered ett "förlåttal" till klassen och läraren.

Gör en karta över Ella-Maijas flykt. (Extrakt från eget planerat material)

Exempel på *oförutbestämt öppnande*:

En naturlig konsekvens av en medskapande process är deltagarnas egna förslag på situationer de vill iscensätta. Här fungerar ren improvisation som en strategi för att undersöka eller färdigställa den plan som var upplevs viktig för deltagarna. Nedan beskriver jag ett moment som illustrerar denna process.

Vi ser på filmklipp 2, där Ella-Maija blir undersökt av Lundborg och kort därefter lyssnar på telefonsamtalet mellan lärarinnan och hennes pojkvän (teknik: *Tjuvlyssnande*). Efteråt uppstår ett internt möte internatbarnen emellan. Här bestämmer deltagarna att de vill ”sätta fast” läraren genom att rapportera omständigheterna till Lundborg. Detta vill de göra genom en improviserad scen. Här går jag in ställer frågor som: *Vem skall vara med i denna scen? Vad har Lundborg för relation till lärarinnan? Vem ska spela Lundborg och läraren? Vem annat finns med i rummet?* (Extrakt från videomaterial från tiden 14.11.-01.12.17.) Vidare ber jag dem välj ut passande kostymer och placera sig i rummet inför start. Under den kommande scenen steg jag tillbaka och lät dem sköta situationen helt själva. Deltagarna improviserade hela scenen som startade med att Lundborg mätte alla barnen och läraren tog foto (lärarinnan spelades av en pojke och Lundborg av en flicka). Scenen slutade med att barnen avslöjade lärarinnans dilemma med barnet i magen. Lundborg tar med sig läraren för vidareundersökningar.

Frågor efteråt:

*Hur kändes det som internatbarn i denna situation:*

Bra, vi kände oss starka. Haha, rätt åt henne. Vi klättrar uppåt på trappstegen när vi vågar säga ifrån.

*Hur kändes det i rollen som Lundborg:*

Bra med så mycket makt.

*Hur kändes det i rollen som läraren:*



Pinsamt, hon förflyttas ner på stegen. (trappstegen på väggen som introduceras i cykel 3)  
(Extrakt från videomaterial från tiden 14.11.-01.12.17)

Exempel på *förutbestämt stängande*:

Filmklippen fungerar som extern input samtidigt som det kan ses som ett exempel på förutbestämt stängande. Jag upptäckte att filmklippen krävde fler påföljande tekniker för att lyckas. Nedan illustreras min tankegång i ett loggutdrag där jag använde mig av Triple-loop-learning:

1. Min intention var att deltagarna skulle få en visuell input där de får se hur skallmätningarna gick till. De kanske de fick men
2. ...det räcker inte för att sätta sig in i hennes situation. De måste känna det i sina egna kroppar. Hur? Förslag?
3. ...någon ställer sig som Ella-Maija (behöver vitt nattlinne) står i slutet av klippet, resten kommer fram och säger hennes tankar.

Viktigt att genast lägga på en teknik där de igen får känna situationen i deras egna kroppar. Jag utvecklar en ny teknik: någon ställer sig som Ella-Maija (behöver vitt nattlinne) står i slutet av klippet, resten kommer fram och säger hennes tankar.

Frågor: Har Ella-Maija makten över sitt eget liv här? Om inte, vem har makten över henne? Klargör Ella-Maijas situation och resten av gruppens för den delen. Deltagarna diskutera i smågrupper om de själva varit med om något liknande.

I en grupp fungerade videomaterialet inte överhuvudtaget. Till följd av så tydlig och djupt utvecklad berättelse samt rollfördjupning upplevdes filmklippet som ett störningsmoment av gruppen. Filmklippet resonerade inte med de gruppen byggt upp, deltagarna ville inte att Ella-Maija skulle vara så arg eller att klasskompisen skulle uttala sig så (observation från videdokumentation från tiden 14.11.-01.12.17.).

Ett resultat av denna erfarenhet blir att jag inte visar filmklippen varenda gång. Här handlar det om att konstant vara en vaken, aktiv, lyssnande dramaturg och ledare för att lyckas fånga gruppens behov utifrån deras specifika berättelse.

#### 4.3.1 "Lost in negotiation"

Under processens gång har jag kunnat observera mitt eget sökande efter balans mellan öppnande och stängande. Med alla grupper (vid olika tillfällen) är det absolut nödvändigt att öppna upp min egen plan för att låta barnen undersöka eller färdigställa den plan som är viktig för dem. Samtidigt kan detta resultera i att berättelsen blir spretig där varken barnen eller jag vet hur vi skall knyta ihop säcken... Nedan lyfter jag fram ett fenomen som jag vid ett flertal tillfällen reflekterade över i min logg: *Jag noterar hur det verbala förhandlande resulterar i känslan "lost in negotiation". Jag tror det hänger ihop med en för lång period av öppnande* (extrakt från logg 21.11.17.).

Med facit i hand anser jag nu att cykel 3 och 4 eventuellt öppnar upp för mycket. Det resulterade i för lite aktion med ett för stort fokus på just verbal kommunikation. Jag upplever detta för passivt i förhållande till *acting out*. Det var ett medvetet val att succesivt gå bort ifrån delar med fasta repliker/ scener som jag gjorde i början som lärare-i-roll. Intentionen var att bygga en dramaturgi som hela tiden öppnades mer och mer och således bädda för deltagarnas egna skapande. Utifrån min dramaturgiska plan inleder jag processen utifrån en högstatus roll (lärare-i-roll). Idén är att fortsätta jobba inifrån dramat men utifrån en mer neutral roll (internatbarn) som erbjuder jämlika förutsättningar som de andra. Här förde jag inte fram egna förslag utan jag ville att deltagarna själva skulle ta ansvar för handlingen. Jag upplevde tekniken *Internt möte före läggdags* som fungerande i de flesta fall där vi (lärare i roll som internatbarn och deltagare i roll som internatbarn) möttes i ett samtal med flat struktur. Utmaningen låg i att lyckas komma vidare i förhandlandet (*negotiation*) utan att ta en styrande roll. Utdrag från min logg (16.11.17): *Under det interna mötet uppstår många förslag, hur skall vi enas om vilket? Idag föreslog jag röstning... och då var det kanske ändå jag som styrde? Vi måste ju komma vidare...*

Planens intention överensstämmer inte per automatik med verkligheten. Under min censur (30.11.17) fick jag kritik angående rollarbetets icke nyanserade statusförhållande. Min censor menade att jag fortfarande (i rollen som internatbarn) tog en ledande roll. Här ser jag givetvis en brist i mitt eget rollarbete som kan härledas till det faktum att jag jobbade ensam genom hela processen. Kanske ledaren inom processdrama rent av borde utveckla rollarbetet genom att repetera med ett yttre öga (en regissör)? Sammanfattningsvis vill jag ändå hävda att idén om ett succesivt öppnande via skiftande ledarroller i förhållande till status inte är ett

misslyckande i sig utan mera en förutsättning för ett vitalt processdrama. I detta fall ligger misslyckandet i ett svagt rollarbete där jag enligt min censor borde ha tänkt mera på kroppsspråk och ordval för att förstärka hög eller lågstatus.

Jag upptäcker vid ett antal andra tillfällen att vi fastnar i dessa verbala förhandlande samtal. Egentligen fastnar vi inte men jag upplever att det tar väldigt mycket tid och nu i efterhand ser jag att jag borde ha gått in, styrt upp för att tidigare *iscensätta* planerna. När förhandlingen är uppgjord sätter barnen igång att realisera roller och världar de kommit överens om. Utdraget från min logg (16.11.17) illustrerar tankegången:

*Under denna interna "här och nu- dramatisering" går tempot ner. Jag noterar att jag blir osäker och rädd för att barnen har tråkigt. Har de tråkigt? Misslyckas jag som ledare med tempostyrningen? Jag upplever att barnen blir osäkra när de inser att jag som ledare inte har svaren eller vet helt säkert vart vi var på väg eller hur det skulle sluta. Jag märker hur rädd jag blir när aktiviteten i rummet vittnar om "avslagen läsk" där kolsyran, den bubblande spänningen försvunnit...*

Risker med att röra sig i så kallade "öppna landskap" är att deltagarna (och ledaren) kan tappa fokus, detta kan i sin tur resultera i att intresset avtar. O'Neill (1995) pratar om tension. Jag frågar mig om jag misslyckats med den dramaturgiska uppbyggnaden i dessa fall, tappat greppet om den dramatiska uppbyggnaden (spänning, kontrast, symboler, ritualer, rytm). För att lyckas knyta ihop säcken hittade jag oss ofta i situationer där vi fokuserade allt för mycket på "vad händer sen". Här ser jag att vi fallit i en fälla där vi stirrade oss blinda på en linjär utveckling av berättelsen till följd av att jag som ledare "öppnade upp" för länge. Här sätter jag fingret på en situation där processen eventuellt blivit mer vital av extern input. Samtidigt ser jag nu en del brister i mitt eget agerande som bottnar i just rädsla. Nu i efterhand ser jag tydligare hur tempot och spänningen kan och ska variera eftersom processdrama som form innebär både aktion och reflektion. Utifrån mina observationer från filmmaterialet från v.46–48 samt ifrån mina notat vill jag hävda att efter en diskussionsdel är det viktigt att få igång en dramatisk aktion där vi spelar ut vad vi förhandlat om. Ju mer medveten du som ledare är angående denna invävda struktur desto "säkrare"/ tryggare kan du vara i de mera passiva delarna. Jag vill hävda att öppningar kräver stängningar. Här handlar det bara om att göra, göra, göra för att bredda din erfarenhet som ledare. Jag vill påstå att min egen erfarenhet och

analys bidrar till ett mer självsäkert ledande där jag blivit mer medveten om var det kan spåra ur och hur jag kan styra upp.

#### 4.3.2 En kritisk blick på frihet

Med förankring i min egen process kopplar jag ihop frihet med ”öppnande” i processdramat. I de öppna delarna styrs processen av deltagarnas egna val. I och med att jag bland annat undersöker processdramats potential för aktivt medskapande undersöker jag indirekt hur detta kan göras via en mer öppen kollektiv dramaturgi. Samtidigt undersöker jag även kritisk reflexiv förmåga via bland annat via perspektivering. För att lyckas nå ett flertal perspektiv upplever jag att ledarens plan över extern input blir helt nödvändig och här finner jag stöd från O’Neill. Hon klargör hur en *för* stor frihet inte leder till något nytt, barnen skapar bara det de redan känner till: *Without the teacher to challenge and extend their ideas, it is difficult for children to achieve new insights through drama* (O’Neill 2015 s. 51).

Här blir det aktuellt att hänvisa till O’Neills (2006) kritik av en dramaträdion utvecklad av Peter Slade och Brian Way under 1950 och 1960 talet. Fokus låg på fostrandet av barnets kreativitet och tillåtelsen att fritt uttrycka sig genom drama. Slade och Way menade att ju större frihet barnen fick desto större kreativitet skulle födas. O’Neill tar avstånd från detta påstående och pekar på hur ledares funktion reduceras till enbart en fasilitator som högst tillrättalägger tid och rum samt kan ge extern stimulus och kommentarer när processen är slut. O’Neill hävdar således att ledaren i ett processdrama är mer än en fasilitator med större påverkningsmöjligheter till följd av en plan byggd på intentioner. Även Heathcote betonar vikten av denna dubbla lärarroll där det aldrig är fråga om att agera eller medverka utifrån de jämbördiga villkor i förhållande till deltagarna: *One does not become merely a person in the play, because one is teaching as well as signing. Ask yourself this question. The last time you worked in roll were you really only adding to the number of the cast?* (O’Neill 2015 s. 38).

Dramaturgiskt sett planerar jag tekniker som betonar kollektivt berättande och skapande samtidigt som jag applicerar externa stimulus för att starta nya spår, speciellt viktigt i förhållande till perspektiv. Jag upplever att processdramats utformning därför blir en balansgång mellan bakomliggande intentioner (både konstnärliga och pedagogiska) och det

som deltagarnas och jag utformar i stunden. För att lyckas med kreativt skapande i en estetisk deltagarorienterad process kan friheten aldrig bli total?

#### 4.4 Ledarrollen

Under det konstnärliga arbetet har jag som ledare i ett processdrama agerat som aktiv dramaturg (konstnär) och pedagog jämsides. Ledaren fungerar som en aktiv dramaturg i planläggning och praxis i relation till deltagarna. Utifrån denna plattform kan man tänka sig att den planerade aktiviteten behandlar något *annat* än traditionell skolundervisning.

O'Neill (1995) pratar om *leaders as artist* där vi inte kan nöja oss med att bara agera som en primär kreativ impuls utan är med inifrån processen under hela processen. Här vill jag lyfta fram ledarens dramaturgiska plan som ett konstobjekt i sig, för att betona den estetiska betydelsen. Det som ändå skiljer sig ifrån det mer konventionella konstobjektet är det skiftar form genom processen. O'Neill skriver:

Ideally, the drama process will develop a life beyond its creators and the leader will become not the creator but a servant to the event, who labors to bring it into being. The task for the leader is to trap the participants in the confines of the dramatic world, as theatre workers do their audience, and then release them into the power of co-creation as dramatists, performers, and audience, so that the division between these functions is blurred and finally disappears (O'Neill 1995 s. 66).

O'Neills projekt med *Drama Worlds* (1995) blir att identifiera processdramat som en väsentlig del av samtids-teatern samtidigt som hon definierar processdramat som postmodern teater. Vidare hävdar hon att *metoden inte är desto mer demokratisk än teaterproduktionen trots dess grupporienterade natur* (1995. s. 64. Egen översättning). Det här är ett rätt kontroversiellt utspel där jag hade förväntat mig en mer ingående beskrivning av vilken teatergenre hon hänvisar till, detta eftersom det finns mer eller mindre demokratiska sådana. Samtidigt ser jag problem i förhållande till det auktoritära ledarskap hon indirekt målar upp.

I citatet ovan menar hon att ledaren uppgift är att lura in deltagarna i det hon kallar *the confines of the dramatic world* på samma sätt som teaterarbetare lurar publiken. Hennes val av ordet ”lura” avslöjar vilken teatergenre hon hänvisar till, nämligen den aristoteliska. I följande Ranciè (2013) bygger inte den aristoteliska dramaturgin på demokratiska grunder och placerar den i den representativa regimen. Denna regim är en regelregim där det står klart vad som är bra och dåligt utifrån interna stränga konstvärderingar. Samtidigt är regimen knuten till ett överordnat beskydd av folket. Här hyllas konstnären som ett geni och konsten förs fram som ett medium för essentiella sanningar.

Samtidigt som O'Neill markerar ledarens auktoritära ståndpunkt i tidigare avsnitt lyfter hon fram begreppet ”*liminant servants*” (O'Neill 1995 s. 66–67) som en intressant kontrastbenämning. Här vill jag understryka vikten av att reflektera över sin egen ledarroll före man slänger sig ut att tolka tvetydiga källor. Frågor som: *Vilken sorts ledare svarar emot min metodologi* har varit av stor vikt i och med denna undersökning. Här ger ”*liminal servants*” mening i förhållande till mitt projekt. Begreppet är myntat av Peter McLaren och lyfts fram av O'Neill (1995). Samtidigt drar hon paralleller till processdramats kulturteoretiska plattform, där en central teoribas därför blir Performance Studies (Schechner 2013). McLaren betraktar alla lärare men speciellt dramaläraren som potentiella ”*liminal servants*” vars uppgift är att erbjuda en slags pedagogisk surrealism som rubbar den vardagliga perceptionen. O'Neill fortsätter: *As those who fear the power of art understand very clearly, if it is possible to imagine alternative realities, it is also possible to bring them into existence* (O'Neill 1995 s. 67).

Här blir hon intressant i förhållande till Ranciè beskrivning av den estetiska regimen och konstens politiska potential. Konsten blir ett reflexivt element för att undersöka vad livet handlar om, ett verktyg för att undersöka ens existens. Enligt min förståelse delar O'Neill Ranciè estetikförståelse där konsten blir ett verktyg för deltagande, med betoning på *självaktivitet* och *självskapandet*. Här har konsten *i sig själv* möjlighet att bidra i en större samhällskontext.

I Hasemans artikel *The 'leaderly' Processdrama and the Artistry of 'Rip, mix and burn'* (2002) lyfts termen ”*leaderly*” processdrama i anknytning till ett icke upprepat (kanoniserat) processdrama. Enligt Simons (2002) observationer definierar hon processen som varken

”*leader-ledd nor leader-less*” (s. 234) och poängterar hur viktigt det blir i vår postmoderna tid med en så kallad ”*redactive creativity*” (s. 239). Jag förstår det som förmågan att lyckas plocka ihop ingredienser ifrån en mängd av möjligheter, perspektiv, åsikter och ”sanningar” för att sedan möta gruppens specifika behov och önskan angående tema.

Genom att hänvisa till Dan Lipschutz (Braanaas 2008) och hans syn på demokratiskt ledarskap gör jag ett försök på att bredda ledarrollsperspektivet ytterligare. Lipschutz skildrar tre typer av ledarskap: det auktoritära, låt-gå-ledarskapet och det demokratiska grupporienterade ledarskapet. Under mitt projekt hade en bild av två motpoler som jag inte ville identifiera mig med: ledaren med total dominans eller ledaren som drar sig undan från hela processen. Nu ser jag att det omfattar Lipschutz två första ledarroller. Det auktoritära ledarskapet upplevs relativt effektivt när det gäller synliga resultat eller när du som konstnär vill föra fram en direkt mening. Här vill jag också dra paralleller till mina tidigare utformningar och upplevelse av processdrama som jag nämner i början. I följe Lipschutz har den demokratiska ledaren fyra funktioner: en planläggande, en stimulerande, en iakttagande och en deltagande vilket överensstämmer med min bild av processdramatas ledare.

Utifrån min läsning framstår O’Neill förhållningssätt väldigt auktoritär i förhållande till Haseman. Samtidigt upplever jag O’Neill beskrivning tydlig och därmed inger den en viss trygghet inför denna utmanande arbetsform som jag anser processdrama är. Jag har via mitt projekt sökt mig bort från det så kallade ”järngreppet” och således tvingats omdefiniera min egen ledarroll samtidigt som jag sökt mig fram längs en process av oändliga möjligheter. Jag är dock oförmögen att dra slutsatser som kunde definiera det rätta arbetssättet. Däremot har denna prövning visat mig att det finns många sätt som är fungerande och frågan kanske mera gäller vad du som ledare har för intention med processen. Mitt personliga svar har funnits att söka i frågan: Hur bygger du upp processer där din utgångspunkt tangerar jämlikt medskapande och kritisk granskande?

#### 4.5 Sammanfattning

Min forskningsfråga kan läsas som ett påstående angående processdramats inneboende egenskaper och potential främst gällande ett jämlikt medskapande och kritiskt tänkande. Samtidigt vill jag påstå att en konstform/ genre aldrig kan operera fritt ifrån bakomliggande

ideologier, kunskapssyn eller tradition. På så vis är inte processdrama i sig en självklar fritt oberoende praxis. Längs min egen praxis har det uppenbarats ett ifrågasättande gällande genrens förhållande bl.a. till att fixera mening och tillhandahålla information. Fokus har även legat på att söka en dramaturgi som överensstämmer med mitt personliga samt processdramats förhållande till: representerade sanningar och ett icke hierarkiskt ledarskap.

Genom att bland annat se på O'Neills i viss mån aristoteliska grundlag i ljuset av Hasemans "leaderly" processdrama uppenbaras ett splittrat fält både i förhållande till didaktik och dramaturgi. När jag dessutom i min analys ser på genren genom en postdramatisk lins uppenbaras ett ifrågasättande i förhållande till att fixera mening samt tillhandahålla information. Min analys har färgats utifrån min personliga fascination av postdramatik teater och det kan framstå som en ren tillfällighet att jag ser på processdramat genom denna lins. Samtidigt kan jag inte blunda för grundläggande likheter framförallt gällande en gemensam förståelse kring hur vi tillägnar oss kunskap ifrån ett brett spektrum av möjligheter. Postdramatiken erbjuder dessutom ett nyare dramaturgiskt perspektiv som möter min personliga konstsyn och forskningsfokus. Därmed vill jag påstå att denna postdramatiska lins har bidragit i min analys genom att tydliggöra min personliga förhållning till processdramat och hur jag önskar utveckla genren.

Jag upptäckte via min process mitt behov av att styra processen eller förutfattade meningar i förhållande till hur deltagarna skall uppfatta tecken, upplevelser eller information. Konkret, ville jag väcka en empati i förhållande till utvalda karaktärer. Vidare kan detta tolkas som propaganda eller ett behov av direkt meningsöverföring via konsten. Till följd av rolltagandet befinner sig denna "fara" centralt placerad i formens kärna. Utvecklandet av empati är naturligt invävd i processdramats natur till följd av bland annat *metaxis*. Processdramats essens handlar om att begrunda komplexiteten i mänskliga relationer via interagerade med medmänniskor via en eller flera roller. Samtidigt kliver vi ut ur dessa roller (ut ur fiktionen) för ett ytterligare begrundande. Genom denna dynamiska pendelrörelse uppenbarar sig processdramats potential gällande kritisk tänkande via perspektivbyten. Via rolltagandet tvingas vi se på världen genom en annan individs ögon där vi kan upptäcka världen på nytt. Samtidigt som vi utvecklar empati eller sympati för en eller flera nya individer finns det en fara i att inte problematisera detta upplägg. Jag menar att vi skall vara försiktiga med att planera ett material utifrån tanken att det finns ett korrekt sätt att känna eller handla på. Om vi



vill närma oss ett jämlikt medskapande behöver vi vara speciellt uppmärksamma på detta fenomen även om det kan gälla små och ”moraliskt försvarbara” fenomen.

Utmaningen med att leda ett processdrama har varit konstant närvarande. Formens flyktiga natur kräver en vaken, aktiv, lyssnande dramaturg och pedagog för att lyckas fånga gruppens behov, utifrån deras specifika berättelse. Det blir tydligt hur erfarenhet spelar en stor roll, betydelsen av att ”görs, göra, göra” kombinerat med ett medvetet förhållningssätt till processdramats invävda strukturer. Sammanfattningsvis ser jag ett relativt komplext fält gällande synen på ledaren i processdramat. I likhet med andra ledarstilar inom andra områden förstår jag det som val baserade på värdegrund, människosyn, ideologi, tradition osv. Samtidigt, placerade i en konstnärlig arbetsterräng behöver vi begrunda vår personliga konstsyn där vi kan fråga oss: *Vad vill jag att konsten skall vara?*

## 5. Relaterad terräng: ett urplock

I detta kapitel söker jag mig bort från diskussion utifrån empirin när jag presenterar idéer från 4 olika teorier. Här är intentionen är att lyfta texten till nästa nivå i likhet med en hermeneutisk förståelse. Jag gör ett försök på att bredda processdramats horisont genom att se närmare på besläktade traditioner där *Den öppna teatern* och *Performance* framställs som två historiska influenser medan *Rancièrre estetikförståelse* samt *postdramatiken* bidrar till en samtida placering.

### 5.1 Rancièrres estetikförståelse

Rancièrres estetikbegrepp ställs emot den estetik som upprätthålls av regler och förväntningar. Den förhåller sig kritisk emot en exkluderande estetik som inte ska eller kan behärskas av alla. Detta blir en relevant punkt eftersom förmågan att uppleva, förnimma eller erfara via sinnen är en förutsättning för att föreställa sig en ny verklighet. Rancièrre ser estetik som ett verktyg för deltagande med betoning på *självaktivitet* och *självskapandet*, här har konsten i sig själv möjlighet att bidra i en större samhällskontext.

Rancièrres ideologiska grundlaget bottnar i hans förhistoria som student hos filosofiprofessor Louis Althusser. Rancièrre bidrog i författandet av Althusser *Att läsa kapitalet* (1968), men en kort tid efter färdigställandet av verket vände sig Rancièrres bort ifrån sin lärare. Jag förstår det som att Althusser förespråkade en ide där eleven är beroende av sin lärare. I ett större sammanhang kan vi prata om folkets behov av ledare till följd av att de inte kan tänka själva. Utifrån ett pedagogiskt perspektiv går Rancièrre bort från en sändare-mottagare modell där kunskapen även är gömd före läraren framställer den. Således upprätthålls även idén om att det existerar sanna vs. inkorrekta svar där slutsatsen avgörs av läraren.

Detta kan också betraktas som en misstro till lärare och filosofer som vill berätta sanningen åt ”dem som inte vet”. I det politiska verket *La haine de la démocratie* (2005, 2013) utvecklar Rancièrre tanken om filosofer som onödiga på grund av deras försök att berätta sanningen. I följe Rancièrre är folket fullständigt kapabla att tänka själva och om vi stannar i denna hierarki görs människor mer inskränkta och trångsynta än de egentligen är kapabla till.

I ett teatersammanhang tar han avstånd ifrån verk som språkrör för ideologiska sanningar, där man även tror sig kunna fixera mening. Trots att Rancière fascinerats av kopplingen mellan estetik och politik handlar det alltså inte om att föra fram politiska budskap via konsten. Tvärtom, är detta något han tar starkt avstånd ifrån och bygger på en eftersom det bygger på en grundtanke om en envägskommunikation där det konstnärliga geniet upplyser en ovetande publik (Rancière 2005, 2013).

I always try to think in terms of horizontal distributions, combinations between systems of possibilities, not in terms of surface and substratum. Where one searches for the hidden beneath the apparent, a position of mastery is established (Rancière 2013 s. 46).

Inom den estetiska regimen ser Rancières estetik som politik. Förståelsen av det politiska kopplat till estetik (inom den estetiska regimen) artikulerar en tro på subjektet som skapande av ny kunskap vilket i sin tur kan leda till (social)handling. I följe Rancière (2005, 2013) är det nödvändigt att människor får yttra sig och iscensätta sig själva, helt enkelt föreställa sig själva på nya sätt. I annat fall kan alla som faller utanför konsensus, alla som inte får uttrycka sin mening börja producera hat. Här kan konsten fungera som ett medium att fånga upp det. Inte får att vi ska bli lugna, laglydiga medborgare utan för att skaffa oss en språklig identitet. Här blir konsten ett reflexivt element för att undersöka vad livet handlar om, ett verktyg för att undersöka ens existens. Vi pratar inte längre om konsten som en tillflyktsplats eller som ett vilorum utan som en utsiktspunkt som kan leda till (social)handling. I resan från självreflektion till aktion genom ett aktivt agerande blir konsten politisk.

Teorin har en filosofisk karaktär samtidigt som de utgår ifrån att ifrågasätta det mänskliga kategoriserandet. Motiveringarna bakom ifrågasättandet är likartade, det handlar om att föra konsten närmare livet.

## 5.2 En öppen teater

Hela den dramapedagogiska traditionen tar avstamp i deltagande, interaktiva och aktiverande teaterformer samtidigt som den har en tvärdisciplinär tillnärmning. Gladsø, S, Gjervan, E, Hovik, L, Skagen, A. (2015) menar, sett ifrån en dramaturgisk synvinkel att det är i 1900-talets öppna teater som dramapedagogiken hör hemma. Utifrån denna historiska plattform finner jag en spännande diskussionsbas i förhållande till processdramats förbindelse med performance och den postdramatiska teatern. Denna plattform resonerar även med idén om en teater som närmar sig jämlikt medskapande.

Tanken om en öppen teater går långt tillbaka och det har experimenterats i många riktningar med flera strategier om hur teatern skall lyckas med detta. Gladsø, S, Gjervan, E, Hovik, L, Skagen, A. (2015) lyfter fram Gotthold Ephraim Lessings (1729 - 1781) kritik av det franska regelverket som en början på diskussioner om mera öppna dramaformer (vilket här syftar till dramatexten). Lessing är även känd som den första dramaturgen. I och med det öppna dramaformer gick man bort ifrån dramaformer som bara hade en avslutande handling. Vidare menar Gladsø, S, Gjervan, E, Hovik, L, Skagen, A. (2015) att alla 1900-tals försök på att öppna teatern bottnade i önskan om att bryta med den passiva, konsumerande publikrollen. Ett tydligt exempel är Brechts episka teater med en öppning i flera riktningar. Ett annat exempel som går steget längre i publikaktivitet är Augusto Boals forumteater.

Den öppna teatern får vänta fram till 1960-talet innan vi kan prata om ett genombrott i och med en klar brytning med den enhetliga klassiska dramaturgin. Detta genombrott skedde i linje med den amerikanska avantgarderörelsen där grupper som Living Theatre, Performance Group och Open Theatre experimenterade med nya relationer mellan sal och scen. Senare inom neo-avantgarden lades det stor vikt vid processen och man ville gärna visa fram den genom att involvera publiken till och delta. Detta var deras sätt att öppna teatern. (Gladsø, S, Gjervan, E, Hovik, L, Skagen, A. (2015). Lehmann (2006) hävdar att strömningen har haft stor inverkan på den postdramatiska teatern vilket visar på likheter med den dramapedagogiska utvecklingen.

När vi pratar om en öppen eller stängd teaterform är det nödvändigt att alltid precisera vad man syftar till eftersom begreppet kan innebära olika strategier i fråga om innehåll och form.

När vi pratar om en 'öppen teater' bör vi på samma gång förklara vad motsatsen är. Lehmann (2006) betonar gång på gång teatern som en "social situation" där verket *blir till* i mötet med åskådaren vilket jag tolkar som en öppning av teatersituationen. Han betonar även att den postdramatiska teatern förespråkar en öppen och fragmentarisk perception och går helt bort ifrån en stängd sådan med en förbestämd mening. Jag upplever detta som meningsfullt relaterat till jämlikt medskapande.

Janek Szatkowskij arbetar vid Århus Universitet och har undervisat i dramapedagogik sedan 1972. Szatkowskij var/ är stark influerad av nymarxistisk teori och kritik och var som många andra dramapedagoger på 1970-talet förankrade i den brechtianska traditionen.

Dramapedagogikens endelige mål er.... At sette os i stand til at bruge vore hverdagslige erfaringer som organisator for en politisk tenkning. (Braanaas 2008 s. 163)

Prendergast, M, Saxton, J. (2009) betonar hur använda teaterformer ofta fokuserar på att bryta ned *status quo* för att främja en positiv social förändring och hur formen hämtat kraft ifrån "*self-conscious attempts to influence political reality*" (Prendergast, M, Saxton, J. 2009 s. 12).

I artikeln *Åben prøve* från 1996 söker Szatkowskij efter dramapedagogikens experimentella identitet samtidigt som han problematiserar en allt för snäv teaterdefinition. Szatkowskij ställer frågor angående hur och vad vi definierar som teater och med begreppet *Åben prøve* lanserar han repetitionstiden (teaterprøven) som modell för dramapedagogiskt arbete:

Hvad ville der nu ske, hvis alle tilskuerne blev involveret i den dramatiske fiktion?  
Hvad ville der ske hvis alle pludselig havde en rolle i fortællingen? Jag vil hævde, at der stadig er tale om teater... så taler vi om en teaterform, som jag gerne ville kalde for det åbne teater (Szatkowskij 1996 s. 24).

### 5.3 Performance

Under kursen DRA3003 (Historiske og teoretiske perspektiver på drama og teater) såg jag likheter mellan processdrama och den kulturteoretiska plattformen Culture Studies och Performance Studies. Jag ser samband i förhållande till: work-in-progress, interaktion och lek. Men den viktigaste likheten hittar jag när jag ser att de opererar i samma rum, *mittemellan* vilket i sin tur har inspirerat mig både ur ett dramaturgiskt perspektiv men även didaktiskt perspektiv. Begreppet ”*Liminal servant*” kopplat till ledaren i ett processdrama (O’Neill 1995 s. 66) visar på ett litterärt stöd i förhållande till det didaktiska.

Ett performance som sådant är ofta gränsöverskridandet mellan olika uttryck och tar ofta avstamp i olika konstinriktningar. Konstformen har därmed bidragit till utvidgandet av teaterbegreppet eftersom det samtidigt täcker det mesta av mänskliga uttrycksformer såsom politik, sport, religion, bröllop, ritualer och så vidare. Konstformen har ofta valt arenor där detta direkta möte kan ske på gator, torg och allmänna platser för att kunna möta publiken i vardagliga situationer. Ett performance skapar en *direkthet* mellan konsten och publiken utan omvägar.

Utvecklingen från 1960-talet har följt den teatervetenskapliga utvecklingen där ett skifte i förståelsen av teater som scenkonst, till teater som en kommunikativ händelse och process. Från ett skifte att läsa kulturen som text till att läsa kulturer som en samhandling eller performativitet. Detta skifte kom att benämnas ”den performativa vändningen” och innebar en ny definition av förhållandet mellan aktör och åskådare.

I *The Transformative Power of Performance. the aesthetic of the performative* (2008)

argumenterar Erika Fischer-Lichte för en ny estetik som lyckas omfatta det flyktiga och det transformativa där eventet konstituerar en ny verklighet. Här lyfts den omedelbara reaktionen upp och vi är inte ute efter att tolka (semantik)samtidigt som dynamiska processer betonas framför statiska (Fischer-Lichte 2008). Jag läser det som att ett performance har inneboende egenskaper vilka lyckas fånga det flyktiga livet här och nu samtidigt som händelsen ger möjlighet för livet att framträda ut ur sin dunkelhet.

Jag vill också hänvisa till Schechner och hans beskrivning av ett performance vilket alltid tar uttryck som en handling, interaktion eller en relation vilket rör sig i ett flux. I hans beskrivning av detta flux refererar han till den grekiska filosofen Heracleitus (ca. 535-474 f.v.t) och hans citat: *du kan inte kliva ner i samma flod två gånger*, för att peka på att det i verkligheten inte finns något som är fast och bestående. Heracleitus har även myntat uttrycket *Panta rei* vilket kan översättas till ”*allt flyter*”. Detta blir intressant när vi diskuterar processdramats möjlighet eller icke möjlighet till upprepning. Laura Cull (2009) lyfter relationen mellan nuet och det representativa samtidigt som uppfattningen om rörelse eller variation undersöks: ... *a shared concern to shift focus from thinking in terms of discrete objects and subjects, towards a concern with processes, relations and happenings* (Cull 2009 s.3). Detta blir speciellt intressant i förhållande till processdramat eftersom genren står i kontrast till det representativa. Vi skapar ett material genom processen eller som Cull (2009) uttrycker det: ... *it is a question of producing within the work a movement capable of affecting the mind outside all representations...* (Cull 2009 s. 6).

Ida Krøgholm PhD-avhandling *Performance og dramapedagogik – et krydsfelt* (1999) belyser förhållandet mellan performance och dramapedagogik. Studien visar hur formerna möts och korsas i olika former av normbrytningar (i likhet med ”*liminal servants*”). Krøgholm lyfter fram hur Performance bryter med en inarbetad förståelse av klassiska regler för teaterproduktion och skådespelarkonst medan dramapedagogiken på många sätt bryter med det gamla och auktoritära. Jag ser denna studie som meningsfull i förhållande till processdrama till följd av genrens potential till frigörelse från det traditionella eller dominanta, både i förhållande till skola och teaterinstitution;

#### 5.4 Postdramatik

I *Scenekunst nå* (2007) hävdar författarna Berg. I-T. & Høyland. E. & Leinslie. E. att Lehmann (2006) i och med *Postdramatic Theatre* etablerar en plattform varifrån vi kan beskriva ett brett spektrum av dagens scenkonst där både dans, teater och performance kan beskrivas med utgångspunkt i begreppet. Dessa idéer speglar ett postmodernt samhälle där självet upplevs som flerdimensionellt och fragmenterat vilket resulterar i så kallade hybridkulturer.

Begreppet 'postdramatik' vittnar om en teater som lämnat det skrivna dramat som allrådande eller i följe Lehmann (2006) "the dramatic action" (s. 69) vilket innebär att det inte längre existerar ett narrativ i klassisk aristotelisk förståelse. Det postdramatiska konceptet bryter även med att reproducera en färdigskriven berättelse eller en upprepning av historiska händelser. Lehmann beskriver en teater som går bort från en representation för att istället prata om en presentation i likhet med Cull (2009). Utifrån en klassisk teaterförståelse har reproduktion ofta varit fallet där berättelsen även blivit inbäddad i ett 'fiktivt cosmos' där allt styrs av förbestämda regler (Jürs-Munby. K, Jerome. C, Giles. 2013.). Den postdramatiska teatern går således bort ifrån att berätta en historia som ger en mening eller ett logiskt sammanhang. Lehmann (2006) pratar om Retreat of synthesis som ett signalement för postdramatisk teater där konklusionen är avlyst.

Vidare beskriver Lehmann (2006) hur det postdramatiska söker efter en direkt eller primär situation eller relation, ett socialt ögonblick här och nu. Denna scenkonst har ett tydligt fokus på fysiologiska och situationsbetingande element som uppstår genom aktörens närvaro. Med detta som bakgrund kan jag se tydliga paralleller tillbegreppet "leaderly" processdrama (Haseman 2002) i anknytning till ett icke upprepat (kanoniserat) processdrama.

Gällande historiska influenser lyfter Lehmann (2006) fram dadaismens, futurismen och surrealismen som betydande för utvecklingen av postdramatisk teater samt diskuterar huruvida genren står i relation till dessa. I förlängningen bidrog dessa influenser fram till att de klassiska enheterna angående tid, rum och handling upplöstes samt att verken framstod som fragmentariska montage. I och med dessa avant-garderörelser gick man även bort från teater som ett "konstverk" och lyfte istället fram eventet som inkluderar publiken i att skapa en samhandling. På samma vis som processdramat definierar Lehmann det postdramatiska verket som en "social situation" där verket blir till i mötet med åskådaren: *A theatre that is no longer spectatorial but instead is a social situation... A reversion of the artistic act towards the viewers takes place* (Lehmann 2006 s.106).



## 6. Sammanfattning

Jag har försökt närma mig processdrama via praktik och teori. Den här praktisk-teoretiska avhandlingen tar utgångspunkt i processdramat 'Vem äger din historia'. Enligt traditionen är genren nära knuten till klassrum men i denna undersökning flyttar processdrama - en estetisk kunskapsform in på Wasa teater i Finland. Det praktiska arbetet med skolgrupper fokuserade på processdramats inneboende potential i förhållande till jämlikt medskapande och kritiskt tänkande där syftet var att se närmare på tekniker som speciellt svarar på dessa samt analysera vilka reflektioner som uppstår längs processen.

Jag har fascinerats av konstformen sedan länge via genrens vitalitet gällande teater som samhandling. Resan startade vid min fascination över processdrama som metod via en undran över vad det egentligen var som kändes så bra: -vad är det med processdrama som väcker denna entusiasm? Jag är intresserad av interaktivitet inom teater och här föddes en undran kring metodens potential fötfast. Jag tror alltså att svaret ligger i formen. En form som tillåter teater vara en arena för kommunikation, där alla deltagare agerar i en gemensam upptäcktsresa.

Avhandlingen undersöker och tolkar ett samtida tänkande i förhållande till dramaturgi- och didaktik med utgångspunkt i konstbaserad forskning utifrån en konstruktivistisk kunskapssyn. Processdramats vitalitet diskuteras ur ett teatermetodiskt och didaktiskt perspektiv där fokus riktas mot en re-orientering gällande teori och praktik. Texten söker en kommunikation till den postdramatiska teatern samtidigt som Jacques Rancières synpunkter på konstens potential används som en filosofisk referenspunkt och ideologiskt grundlag.

Vidare har jag som konstnär- och pedagog motiverats av att orientera mig mot ett mer "öppet" landskap i förhållande till dramaturgi. Här upptäcker jag en avsaknad av litterärt kapital gällande ett samtida dramaturgiskt- och konstruktivistiskt tänkande. Jag söker ett rättesnöre att hålla mig till utöver de tunga namnen (O'Neill och Heathcote) och finner ett samtida stöd hos den postdramatiska teatern och Rancière. Dessa influenser har inspirerat mig under planeringsperioden och fortsätter att gro under praktiken för att sedan färga min blick genom analysen.

Jag menar att vi måste våga lyfta blicken ifrån den dramapedagogiska skolkontexten med Heathcote och O'Neill som ständiga referenser. Detta för att behålla vitaliteten utifrån ett samtida dramaturgiskt perspektiv samtidigt som genren behöver resonera med den konstbaserade forskningen. Vi behöver även se närmare på teorier som stöder en icke hierarkisk ledarstil som tar avstånd från representativa sanningar. Detta har även blivit mitt fokus där jag upptäckt:

1. Behov av att fixera mening vilket kan böttna i en aristotelisk dramaturgi. Häri ligger utmaningen med att handskas med sanningar och värderingar i ett postmodernt samhälle. Här kan det auktoritära ledarskapet upplevas effektivt när det gäller synliga resultat eller när du som ledare vill föra fram en direkt mening. Med detta som bakgrund förgrenas utmaningen (genom och efter praxis) till ett vidare tänk kring min egen kategorisering, jakt på empati och förmedling av information.
2. Utmaningar kring att öppna oss stänga en process. Här har jag upptäckt att detta inte kan förutbestämmas utifrån en förutbestämd plan. Samma princip gäller min positionering i förhållande till ledande. Processdrama står på en improvisatorisk grund där jag i praxis står i relation till deltagarna. Här behöver jag vara en vaken, aktiv och lyssnande dramaturg för att upptäcka den enskilda processens behov.

För att lyckas knyta ihop säcken hittade jag oss (mig och gruppen) ofta i situationer där vi fokuserade allt för mycket på ”vad som ska hända sen”. Här ser jag en fälla med att stirra sig blind på en linjär utveckling av berättelsen till följd av att jag som ledare ”öppnade upp” för länge. Denna situation skulle ha blivit mer vital av extern input för att möjliggöra ett nytt spår för perspektivering. För att lyckas beröra flera perspektiv och bädda för kritiskt tänkande i en estetisk deltagarorienterad process kan friheten aldrig bli total.

3. Den poetiska dimensionen av ett processdrama ser jag som väsentlig i förhållande till konstens egna inneboende potential till kritiska tänkande och för att kunna erbjuda ett ”tillstånd i förändring”. Här fungerar processdramats inneboende krafter som en progressiv rörelse mot en förändring i förståelsen: en transformation.

Vidare kan jag konstatera att den postdramatiska och en del traditioner inom processdrama använder ett gemensamt språk samt uttrycker sina intentioner på ett besläktat sätt. Samtidigt upptäcker jag en enorm spricka i det faktum att det är frågan om två fält som inte i det hela kommunikerar med varandra. Jag studerar två genrer som vuxit fram parallellt och har en del gemensamma historiska influenser. Såsom jag önskar utveckla processdramat och påverkats i min analys, kommunikerar det med det postdramatiska med mina fynd via dessa likheter:

1. aktivera åskådarens eller deltagarens lust att kritiskt tolka och bearbeta signaler på flera nivåer
2. tar avstånd från att uppnå bestämda ”*moral standards*”
3. Retreat of synthesis (Lehmann 2006) som ett signalement där konklusionen är avlyst
4. en teater som går bort från en representation för att istället prata om en presentation i likhet med *Cull* (2009)
5. Båda genrererna söker efter en direkt eller primär situation eller relation, ett socialt ögonblick här och nu

Både processdrama och den postdramatiska teatern kan diskuteras utifrån en öppen form i och med en utvidgad form för kommunikation mellan verk och åskådare/ deltagare: ...*denne utvidede kommunikasjonformen er en konsekvens av verkenes åpne og uforutsigbare form og deres kontekstavhengige relasjonsbygging med verden utenfor verket* (Berg, I-T. & Høyland, E. & Leinslie, E. 2007 s. 25).

Den postdramatiska genren erbjuder således ett nytt dramaturgiskt perspektiv och idén om processdrama som en postdramatisk genre blir påtaglig. Samtidigt är Lehmanns teori relativt snäv eftersom det utgår ifrån ett europeiskt perspektiv på scenkonst. Dessutom upplever jag att Lehmann ignorerar det tillämpade teaterfältet vilket begränsar teorins användbarhet. En konklusion är att Lehmanns teori saknar teori om ett *direkt* deltagande och blir därför inte optimal för en analys av tillämpad teater. Sett i förhållande till processdramats deltagarorienterade natur finner jag Lehmanns definition på ’deltagande’ rätt vag. I mina ögon är det tyvärr fortfarande fråga om passiva åskådare. Med detta som bakgrund blir frågor som *vad upptäckte jag som en aktör? Vad upptäckte jag som åskådare?* aktuella före vi kan konkludera med påståenden om processdrama som postdramatisk genre. Sammanfattningsvis

ser jag detta perspektiv som ett nytt och originellt bidrag inom ämnet. I och med denna sammanlikning erkänner jag processdramat som en naturlig del av samtids-teater.

Genom att bredda processdramats horisont, frikopplat från direkta förutbestämda intentioner hittar jag kraft i dess inneboende natur. Det är hitåt vi behöver rikta fokus för att närma oss ett jämlikt medskapande och kritiskt tänkande.

## Källförteckning

Bale, K. (2012). Etterord. I *La Spectateur Émancipé: Den emanciperte tilskuer* (Översättare, Uvsløkk). S. 209-231. Oslo: Pax forlag A/S (Original work published 2008)

Berg, I-T. & Høyland, E. & Leinslie, E.(2007). *Scenekunst nå : teaterscenen som arena for samtidskunsten*. Oslo: Scandinavian Academic Press/Spartacus

Cull, L. (2009). *Deleuze and performance*. Edinburgh: Edinburgh University Press

Dawson, K. & Kelin, D. (2014). *The Reflexive Teaching Artist. Collected Wisdom from the Drama/ Theatre Field*. Chigago: The university of Chigago press

Egidius, H (1997). *Psykologilexikon*. Stockholm: Natur och kultur

Erika. Fischer-Lichte. (2008). *The Transformative Power of Performance. A New Aesthetics*. London: Routledge

Fryer, N. (2015). The ‘third thing’: Rancièrè, process drama and experimental performance. *Ride: The journal of Applied Theatre and Performance*, 20(3), s. 331–336. doi: 10.1080/13569783.2015.1059258

Gürgens-G, R & Rasmussen, B. *Forestilling, framføring, forskning : metodologi i anvendt teaterforskning*. (2012). Trondheim: Akademika

Haseman, B. (2002). *The ‘leaderly’ Processdrama and the Artistry of ‘Rip, mix and burn’*

Jürs-Munby, K & Jerome, C & Giles, S. (2013). *Postdramatic theatre and the political : International Perspectives on Contemporary Performance*. London: Bloomsbury Methuen Drama

Lehmann. H-T. (2006). *Postdramatic theatre*. Translated by Karen Jürs-Munby. London & New York: Routledge

Myers, G.D. (2008). *Social psychology*. New York: McGraw Hill

Nielsens, R.T. & Hustved, K. 2017. Operational sequencing: coping with contingency in process drama: *Ride: The journal of Applied Theatre and Performance*, 22(4), s. 556-557. doi: 10.1080/13569783.2017.1358081

O'Neill, C. (1995). *Dramaworlds*. Portsmouth: Heinemann

Prendergast, M & Saxton, J. (2009). *Applied theatre : international case studies and challenges for practice*. Bristol: Intellect

Rancière, J. (2013). *La haine de la démocratie: Hadet til demokratiet* (Översättare, Andreasen). Danmark: Møllerforlag (Original work published 2005)

Rancière, J. (2013). *Le Partage du sensible: Esthétique et politique: The Politics of Aesthetic*. (Översättare: Rockhill). London/ New York: Bloomsbury. (Original work published 2000)

Rasmussen, B. & Østern, A-L. (red). *Playing Betwixt and between: The IDEA dialogues*. Bergen: 2002

Schechner, R. (2013). *Performance studies: An Introduction*. London: Routledge

Simons, J. (2002). *Following the leader: An observation of the work of Brad Haseman on 'Leaderly' Process Drama*. Rasmussen, B. & Østern, A-L. (red). *Playing Betwixt and between: The IDEA dialogues*. Bergen: 2002

Szatkowskij, J. 1996. Åben prøve: *Kvan.44: Drama*. 1996: Mars. Århus: Clemenstrykkeri

Westin-T, K. & Sporrang, E. (2016). *Kritiskt tänkande: i teori och praktik*. Lund: studentlitteratur

**Källor:**

Eget planerat material *Vem äger din historia*

Extrakt + observation från videdokumentation från tiden 14.11.-01.12.17.

Deltagarobservationer och logg från tiden 01.12.17

Extrakt från filmen *Sameblod* från 2016 i regi av Amanda Kernell

**Inspiration:**

Föreställningen *CO2lonialNATION* (11.2.1017) uppförd av Giron Sámi Teáhter

Seminariet *Indigenous knowledge* (06.05.2017) arrangerat av Trondheim kunsthall

## **Bilageförteckning**

Bilaga 1	Dramaturgisk plan: <i>Vem äger din historia</i> (cykel 1)
Bilaga 2	Skiss över cykler
Bilaga 3	Infobrev till skolorna
Bilaga 4	Infobrev till föräldrarna
Bilaga 5	Skolor och tidsplan
Bilaga 6	Mail korrespondens angående filmen <i>Sameblod</i>
Bilaga 7	Bildextrakt från filmklipp 1 och 2 ( <i>Sameblod</i> 2016)
Bilaga 8	Repliker från filmklipp 1
Bilaga 9	Seminariet <i>Indigenous Knowledge</i>
Bilaga 10	Fotoextrakt från <i>Vem äger din historia</i>
Bilaga 11	Budget



## Cykel 1

### Pretext

- Utdelning av kostymer (internatskjortor). I skjortans ficka finns lappar med Namn osv.
- Definiera platsen (internatet) skriv på väggen årtal och plats.
  - Sätt er ner i ring. Ta fram lappen ur er bröstficka. När jag lägger handen på er axel får ni läsa upp vad som står. **Namn**, ålder, hår, längd, vikt, båda föräldrarna av samiskt ursprung
- Inre resa (Tid, rum, kontext)

### Inre resa (pretext)

*Vi förflyttar oss 80 år tillbaka i tiden till 1930. Platsen är Karesuando i nordöstra Sverige. Så långt nord du kommer, under Finlands arm och nära norska gränsen.*

*Föreställ er att du är långt hemifrån. Långt borta från mamma och pappa, långt borta från ditt hem. Terminen startade i augusti, du har varit här sen dess. På jullovet får du äntligen åka hem igen.*

*I skolan får du inte prata ditt modersmål samiska och du skall helst inte prata om livet hemma. Här skall du skall lära dig ett nytt språk, de språk som är vanligast och pratas av de flesta i Sverige.*

*Skolan är sexårig och man får åka hem under jul och sommarlovet. De är 55 andra barn i samma situation som du. Du var bara 7 år när du första gången lämnade familjen för att börja i skola, det året höll du på att längta ihjäl dig efter mamma och pappa. Nu är du 11 eller 12 och har lärt dig svenska. Längtan hem är fruktansvärd och läraren är sträng. Om du inte lyder får du straff.*

*Dina föräldrar jobbar med renskötsel och när du inte är i skolan hjälper du till med rennäringen. Det här 4-5 åren har känts som bortkastade år ifrån familjen och renarna. Ni lever som nomader, vilket innebär att ni flyttar omkring, tillsammans med renarna för att hitta nya betesmarker. Det här är en internatskola för barn som inte har en fast bostad.*

- **Presentera problemet (pretext)**

Ledaren introducerar lärarinnans kläder och beskriver hur lärare-i-roll fungerar och att deltagarna har rollen som internatbarn.

Deltagare: *kollektivroll som internatbarn*

Ledare: *Lärare-i-roll som lärarinna*

Rekvisita: linjal, riskvast

Läraren (antagonisten) berättar vad som har hänt. En av klasskamraterna (Ella-Maija) har försvunnit igår kväll efter kvällsgröten. Vad har hänt? Rymt? Förolyckats? Hon hade troligtvis på sig sin blåa kolt eftersom hon har lämnat allt annat efter sig.

Läraren har en anklagande attityd och tror sig veta att barnen vet mer än de berättar eventuellt också hjälp till.

Presentera internatets straff. Skamstraff (dumstrut eller stocken), Smäll på fingrarna med linjal, Ris

- **Stilbilder i helgrupp**

Deltagare: *kollektivroll som internatbarn*

Ledare: *Lärare-i-roll som lärarinna*

Gå igenom gårdagen (vad har barnen + Ella Maija gjort i dessa rum). Frågor: Var det något speciellt med E-M?

Lärarinnans uppgift: Få internatbarnen att minnas gårdagen så att hon får ledtrådar

1. Vaknar i sovsalen på morgonen
2. frukost i matsalen
3. lektion
4. fritid
5. Barnen lägger sig i sovsalen på kvällen (lärare-i-roll som lärare berättar att det är här försvinnandet skett)

- **Stilbild över försvinnandet** (i mindre grupper)

Deltagare: *icke i roll*

Ledare: *icke i roll*

Uppgift: Hitta ledtrådar över försvinnandet

Några skapar stillbilden och 1 i gruppen berättar vad som sker på varje bild. Resten av gruppen blundar när bilderna förändras. Jag klappar vid byte.

Ställ dem sedan mot varandra och tala om det. Någon ljuger.

- **Internt möte före läggdags**

Deltagare: *kollektiv roll som internatbarn*

Ledare: *lärare-i-roll som internatbarn*

Kostym: Internat t-shirt till ledaren

Syfte: internatbarnen får lufta sina tankar och prata öppet om deras situation i tryggare?

Atmosfär. Skapa gemenskap eller upptäcka inre motstridigheter.

(Ella-Maijas problem med att bli som hennes föräldrar presenteras eventuellt)

Repliker för lärare-i-roll: *Jag vägrar gå med på det här. Jag tänker inte lämna här över jul!*

*Vem accepterar lärarens straff? Varför skvallrade ni om oss? Ella Maija pratade med mig igår. Hon hade varit och pratat med lärarinnan om att hon vill bli mera som hon. Kanske bli något annat än renskötare. Men hon var väldigt upprörd...*

- **Hälsning hem**

Deltagare: *kollektiv roll som internatbarn*

Ledare: icke i roll

Ledaren beskriver situationen:

*Det är natt och ni går till era sängar. Ni har svårt att somna eftersom ni saknar era familjer så mycket. Det är jobbigt att vara här och ni är oroliga över att ni inte ska få åka hem. Och ni kan ju inte heller ringa hem... Om du skulle få skicka en hälsning hem, vad skulle det vara? Föreställ dig att du skriver en kort hälsning hem på ditt lakan före du somnar.*

- **Se på Filmklipp** (samiska)

Deltagare: *Icke i roll*

Teknik: Vit skärm, filmklipp

Frågor:

Vad är det för stämning? Vilka personer är med? Namn? Är det någon av er?

(Denna fråga är till barnen som sig själva men där de kan ta ett beslut över sin rollfigur. Här kan de deltagare som vill ta en framträdande roll få komma till tals)

- **Rekonstruerar filmklippet med hjälp av manus i smågrupper** (översatt till svenska)

Deltagare: *Icke i roll*

Rekvisita: Scen

- En grupp visar upp scenen utifrån flera stillbilder för varje replik. Resten av gruppen får gå fram och säga rollkaraktärernas (Ella-Maija och klasskompisens) tankar.

- **Dagboksuttdrag** (begrava ditt ursprung)

Deltagare: *I roll som internatbarn*

Ledare: *I roll som internatbarn*

Rekvisita: Dagboksuttdrag

Ledaren som en av barnen (vem) har hittat hennes dagbok och tycker att det är viktigt att prata om det som står där

**Diskussion:** Vad har fått henne att tänka såhär? Vad menar fröken?

- **”Förankra orden i jorden” Ritual**

Deltagare: *I roll som Ella-Maija (som läser upp sitt dagbok och sedan gräver ner sidan i jorden)*

Ledare: *icke i roll*

Skriv färdigt dagbokssidan och sedan i tur och ordning begrava den i jorden. Hemligheter som hen gräver ner i jorden vid avskedet där hen bryter alla band med sin familj och kultur.

Deltagare: *Icke i roll*

Rekvisita: Stor glasvas, papper, pennor

### **Reflektionsdel:**

#### **Frågor:**

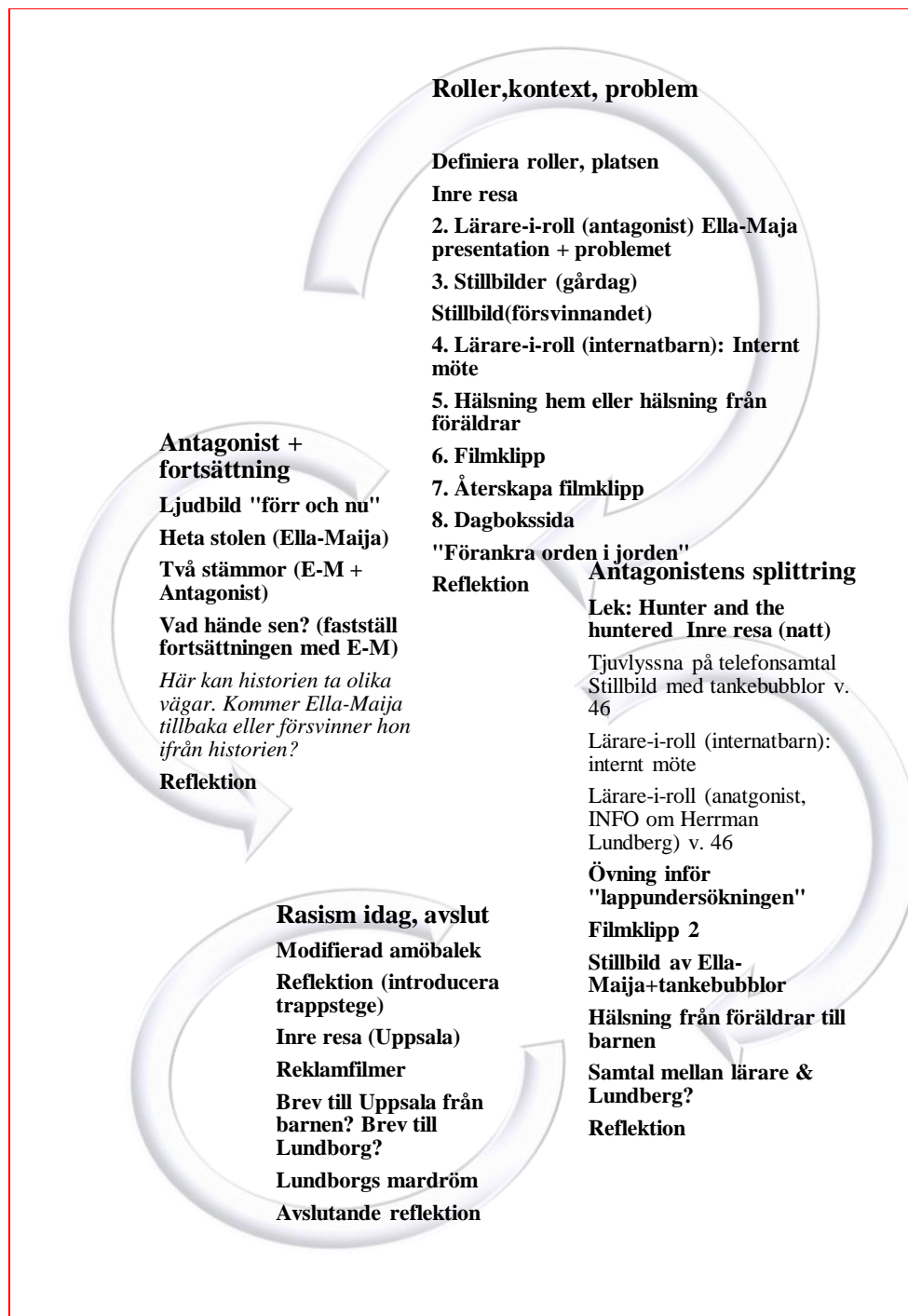
(Allmänt) Vad känner till ni om samer?

Årtal? Plats? Språk?

Vem är med i historien? (kom upp och skriv din rollkaraktärs namn)

Är det något speciellt ni vill veta mera om?

## "Vem äger min historia"



Exempel på upplägg (materialet är flytande och varierar således från gång till gång).

Trondheim 3 april 2017

**Hej!**

Jag heter Ida-Maria Rak och läser en magister i drama och teater vid Norges teknisk-natur-naturvetenskapliga universitet i Trondheim. Jag skriver en praktisk-teoretisk avhandling och hösten 2017 kommer jag att avlägga min konstnärliga del av magisterstudierna i form av ett processdrama. På så vis specialiserar jag mig i använd teater-forskning, specifikt inom genren processdrama.

Jag vänder mig nu till skolor för att erbjuda möjligheten att delta i mitt planerade processdrama med temat *minoritet* och *ursprung*. Jag väljer att närma mig temat utifrån samernas berättarperspektiv och vi kommer undersöka frågor som: *vem äger historien? Vad kan hända när du inte får möjlighet att utöva din kultur? Vilken betydelse har ditt ursprung och dina rötter i formandet av dig själv?*

Deltagarna får möjlighet att begrunda komplexiteten i mänskliga relationer och maktförhållande genom perspektivbyten. Processdrama är en estetisk kunskapsform och det handlar om ett aktivt kollektivt meningsskapande.

Jag hoppas att den är möjlig att förhålla sig till tidsplanen nedan och att ni finner dagar som passar er egen tidtabell. I förhållande till min forskning önskar jag att varje grupp deltar i två pass fördelat över två dagar. Processdramat är i sin helhet 6 lektioner. T.ex. Tis 8:30-11:30 + Tors 12:00-15:00.

## Tidsplan

<b>v. 46</b>	<b>Tis</b>	<b>Tors</b>	<b>Fre</b>
kl.	8:30-11:30	8:30-11:30	8:30-11:30
kl.	12:00- 15:00	12:00- 15:00	12:00-15:00
<b>v. 47</b>	kl. 8:30-11:30	8:30-11:30	8:30-11:30
	kl. 12:00-15:00	12:00-15:00	12:00-15:00
<b>v. 48</b>		8:30-11:30	8:30-11:30
		12:00-15:00	12:00-15:00

Det handlar om konstpedagogisk forskning och jag använder mig av kvalitativa metoder bl.a. intervju och deltagarobservation där det kommer att krävas godkännande av föräldrar.

Deltagandet är frivilligt och de kan avbryta processen när och om de vill. Föräldrar och deltagare har rätt att få veta vad jag använder ifrån intervjuerna och fältnotat.

## **Vad är ett processdrama?**

Processdrama kan beskrivas som en dramapedagogisk metod som använder teater och dramats konventioner. Ledaren skapar en slags dramaturgi av dramakonventioner och inom genren kan det finnas en intention att skapa en kollektiv dramaturgi som blir till *under vägen*. Processdramat som genre är undersökande på ett mångbottnat vis. Den använder flera medier och flera perspektiv för att konkretisera ett kunskapstema eller pedagogiskt mål. Genom att leva sig in i olika personer undersöker man allmänmänskliga problem. Det sker ofta i kollektivroller som skyddar mot prestationskrav på skådespelarinsatser och underlättar fokus på inlevelse och lärande. Tillvägagångssättet är alltid riktat mot hela läroplanen och inte en fråga om att isolera bara ett ämne. Det blir ett verktyg som bidrar till att se på helheten och de enskilda delarnas inverkan på varandra i enlighet med en holistisk kunskapssyn. Jag inspireras av hur genren främjar helhetlig kommunikation som en intellektuell, affektiv och kroppslig process. Detta ser jag som betydelsefullt i förhållande till utvecklingen inom det finländska skolsystemet och jag vill lyfta upp processdrama som estetisk kunskapsform.

Utifrån min teaterpolitiska bakgrund ser jag på teater först och främst som en arena för kommunikation. Jag är intresserad av interaktivitet i teatern och processdramat har svarat på mitt behov att utforska detta. Jag vill undersöka hur teatern kan bidra till en demokratisk deltagande diskussion genom en estetisk upplevelseprocess. I följe dessa tankar utvecklar jag som bäst ett processdrama med tekniker som speciellt svarar på lärandemål av kritisk reflexiv förmåga och lärande med hela kroppen. Jag är intresserad av processdramats inneboende krafter och hur vi kan analysera deltagarnas upplevelser genom konstbaserad forskning.

Jag hoppas att ni är intresserade av att vara med i en spännande teaterprocess och att vi får möjlighet att utforska processdrama som metod tillsammans.

**Med vänliga hälsningar,** Ida-Maria

### Till föräldrar med barn som deltar i processdramat *Vem äger min historia* på Wasa teater v. 46-48.

Processdramat är en del i min (Ida-Maria Rak) magisteravhandling i drama och teater som jag avlägger vid Norges teknisk-naturvetenskaplige universitet. Jag undersöker *hur* genren processdrama kan befrämja aktivt medskapande och kritisk granskande. Här blir processdrama en plattform för att lyfta barns röster inom en betydelsefull kulturinstitution som Wasa teater. Mera info om processdrama finner du på baksidan.

Det är fråga om konstpedagogisk forskning där jag använder mig av mig av kvalitativa metoder bl.a. intervjuer och deltagarobservationer vilka även kommer att filmas och fotograferas. Barnens verbala och eller sinnliga/visuella deltagande ger feedback till både den konstnärliga och konstpedagogiska analysen. All data som genereras från arbetet behandlas konfidentiellt och deltagarna kommer inte att kännas igen i och med publikationen. Föräldrar har möjlighet att se frågeformulär och intervjuguide. Det är bara studerande och handledare samt databehandlaren som kommer att ha tillgång till materialet vilket lagras på privat pc för att skydda och beakta konfidentialiteten. Projektet avslutas sommaren 2018 och därefter raderas all data. Det är frivilligt att delta i studien och du kan närsomhelst dra tillbaka ditt samtycke utan att uppge någon orsak. Ifall du avslutar deltagande kommer alla upplysningar angående ditt barn att anonymiserat.

För att säkerställa att du som vårdnadshavare godkänner att ditt barn fotograferas, filmas och deltar med upplysningar behöver jag ha ditt samtycke.

Ort ..... den ... / ... 2017.....

.....

Namnteckning/Förälder Namnförtydligande

#### **Barnets medgivande**

Min förälder eller någon annan vuxen har gett information om studien. Jag tycker det är OK att delta.

..... Namnteckning/Barn Namnförtydligande

#### **Vid frågor tveka inte att kontakta mig,**

med vänliga hälsningar Ida-Maria Rak, Tel. 0400623913

Email [jdamarir@ntnu.no](mailto:jdamarir@ntnu.no)



**Skolor och tidsplan**

14.11 Vasa Övningsskola	kl. 08:30-11:30 Grupp 1	(13 st)
	kl. 12-14:30 Grupp 2	(12 st)
16.11 Vasa övningsskola	kl. 08:30-11:30 Grupp 2	(12 st)
	kl. 12-14:30 Grupp 1	(13 st)
17.11 Malax lågstadium	kl. 09-12:00 Grupp 3	(16 st)
21.11 Korsholm lågstadium	kl. 08:15-11:00 Grupp 4	(12 st)
	Kl. 11:30-14:00 Grupp 5	(12 st)
23.11 Korsholm lågstadium	kl. 08:15-11:00 Grupp 5	(12 st)
	Kl. 11:30-14:00 Grupp 4	(12 st)
24.11 Malax lågstadium	kl. 09-12:00 Grupp 3	(16 st)
30.11 Norra Korsholm lågstadium	kl. 09-11:30 Grupp 6	(13 st)
	kl. 12-14:30 Grupp 7	(14 st) Sensur
1.12 Norra Korsholm lågstadium	kl. 9-12:00 Grupp 6+7	(27 st)

**4 april 2017**

Hej Amanda!

Jag vänder mig direkt till dig för jag har en fråga angående *Sameblod*. Först vill jag bara säga tack, filmen har inspirerat mig väldigt! Jag heter Ida-Maria Rak och läser en magister i drama och teater vid Norges teknisk-natur-naturvetenskapliga universitet i Trondheim. Jag skriver en praktisk-teoretisk avhandling och hösten 2017 kommer jag att avlägga min konstnärliga del av magisterstudierna i form av ett processdrama. På så vis specialiserar jag mig i använd teater-forskning, specifikt inom genren processdrama.

Jag vänder mig nu till skolor för att erbjuda möjligheten att delta i mitt planerade processdrama med temat *minoritet* och *ursprung*. Jag väljer att närma mig temat utifrån samernas berättarperspektiv och vi kommer undersöka frågor som: *vem äger historien? Vad kan hända när du inte får möjlighet att utöva din kultur? Vilken betydelse har ditt ursprung och dina rötter i formandet av dig själv?*

Deltagarna får möjlighet att begrunda komplexiteten i mänskliga relationer och maktförhållande genom perspektivbyten. Processdrama är en estetisk kunskapsform och det handlar om ett aktivt kollektivt meningsskapande.

Nu till min fråga, jag vill gärna använda mig av filmen i processdramat. Jag tänker små korta klipp som kunde fungera som en pretext. Mitt konstnärliga slutarbete är helt oavlönat och det handlar om en undervisningssituation med skolelever.

Hur ställer du dig inför detta? Vilka rättigheter gäller?

Jag är själv Finlandsvensk (också en minoritet) och kommer återvända till Finland i sommar. Mycket tacksam för svar.

Med vänliga hälsningar, Ida-Maria

---

**4 april 2017**

Hej Ida-Maria

Tack för ditt mail. Det är inte jag som kan svara på när och var filmen eller klipp från filmen kan visas utan produktionsbolaget Nordisk Film tillsammans med distributören (i Norge Storytelling). Jag har satt in filmens producent Lars G Lindström som cc här så kan ni diskutera den här frågan vidare.

Lycka till med magisteruppgiften!

Varma hälsningar

Amanda Kernell

**4 april 2017**

Tack så mycket för ditt snabba svar och för din hjälp.

Då väntar jag på att Lars G Lindström tar kontakt.

Ha en fin tisdag Amanda,

hälsar, Ida-Maria

---

**4 april 2017**

Hej IdaMaria,

Jag fick ditt mejl vidarebefordrat från Amanda Kernell.

Angående lån av klipp från SAMEBLOD för att användas i din uppsats så kan jag ge dig tillstånd att använda de klipp som vi släppt till pressen.

Det får du göra utan kostnad.

Att ta fram ytterligare klipp ur filmen har vi inte tid med. Dessutom skulle det kosta en hel del att göra.

Kontakta:

[lina.oestlund@nordiskfilm.com](mailto:lina.oestlund@nordiskfilm.com)

Så hjälper hon dig med ett lösenord till platsen där klippen ligger.

Med vänlig hälsning,

Lars

---

**4 april 2017**

Hejsan! Jag kommer skicka över 6 st klipp till dig via wetransfer. När jag gjort det kommer du få en länk till din mail där du kan ladda ner klippen. Det är viktigt att du endast använder klippen till din uppsats och att du inte



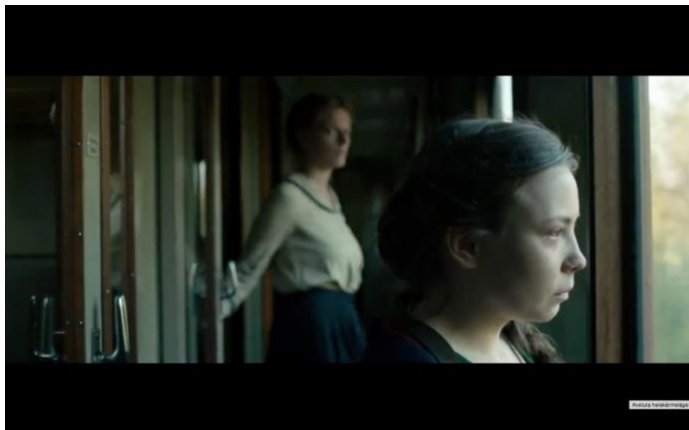
sprider dem vidare.

Är det denna mail du vill att jag skickar nedladdningslänken till?

Vänligen,

Lina Östlund

Bildextrakt från *Sameblod*. 2016



Extrakt från filmklipp 1: Ella-Maija på tåget när hon rymmer från internatet



Extrakt från filmklipp 2: "lappundersökningen"

## Repliker ifrån filmklipp 1

### **Klasskompis**

*Hjälp*

**Ella-Maja** (lägger handen före munnen)

*Tyst! Tyst! Jag far nu*

Klasskompis försöker komma loss, Ella-Maja håller fast henne samtidigt som hon håller för munnen.

**Ella-Maja**

*Håll tyst!*

**Klasskompis**

*Skall du till den där svensken? Ingen tycker om dig. Ingen vill ha dig här. Du tänker bara på dig själv. Ingen vill ha dig här*

**Ella-Maja**

*Du är den där lappungen som inte förstår nånting. Ni har så liten hjärna. Ingen vill ha oss här.*

(Klasskompisen gråter sakta)

**Ella-Maija**

*Ni är bara idioter som inte kan tänka själva.*

(de hörs ljud från dörröppningen och tre andra klasskompisar dyker upp.)

Seminarie: *Indigenous knowledge* (06.05.2017)



Fotodokumentation: Ånde Somby (Professor of law at the Norwegian Arctic University: *When a Predator Culture meets a Prey culture* (05.05.17)



Fotodokumentation: jag framför konstverk av Marjetica Potrc/ *On Coexistence* (05.05.17).

Fotoextrakt från *Vem äger din historia*



Bild 1: Rekvisita till reklamfilm



Bild 2: Stilleben "förankra orden i jorden"



Bild 3: Rekvisita till reklamfilm



Bild 4: Kostym



Bild 5: "lärarinnan"



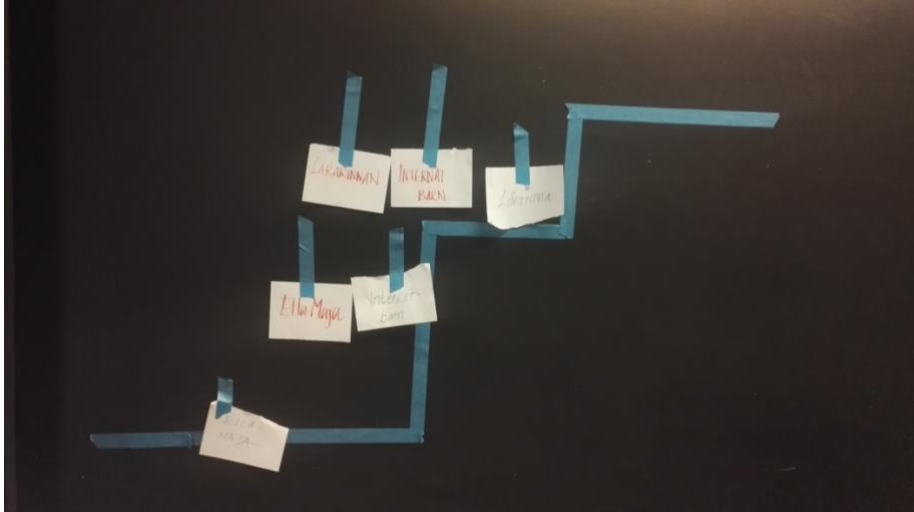


Bild 6: "Trappstege"



Bild 7: Värderingslinje på golvet + rekvisita: linjal



Extrakt över kartor (över Ella-Maijas flykt) skapade av deltagare från tiden 14.11.-01.12.17.

**Budget**

Rekvisita:

Stor pappersrulle	300 nok
Färgpatroner	500 nok
pennor	300 nok
tejp	200 nok
kostym	2000 nok
Jord	200 nok

Annat:

Honör för filmning (6h x 2 dagar)	4000 nok
Resekostnader (Jakobstad-Vasa)	1500 nok
Eller hyra för kamera + försäkring	2000 nok

Sammanlagt: 10 000 nok

