

KAPITTEL 6

Sceneteksten som aktiv partner

Ellen Foyen Bruun

Institutt for kunst- og medievitenskap, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Abstract: This chapter addresses theatre production working with scripts. First, I look at the hegemonic status of the play text in the history of Western theatre and how this was challenged during the twentieth century. Then I present relevant theoretical perspectives for developing methods integrating script in ensemble theatre. These are drawn from dramaturgy today and physically based improvisation. The main body of the chapter is a case study of a student production of *The Caucasian Chalk Circle* by Bertolt Brecht. The students produced their unique version of the play in collaboration. The study demonstrates how dramaturgical competence was developed as a collective resource. The findings reveal that the dramaturgical processes of text, performance and group dynamics were interdependent in a complex system. Reflexive practice therefore stands out as an important learning point. The chapter is aimed at teachers, directors, facilitators and students in educational contexts, and others that use theatre production as a learning arena.

Keywords: scripted, ensemble theatre, Brecht, dramaturgy, improvisation, reflexive practice

Nøkkelord: tekstbasert, ensembleteater, Brecht, dramaturgi, improvisasjon, refleksiv praksis

Innledning

Teaterproduksjon basert på et teatermanus har tradisjonelt blitt forstått som en hierarkisk prosess. Regissøren – med sin tolkning av teksten – har stått på toppen, og skuespillerne har vært utøvere av regissørens skapende prosess med å realisere sin tolkning. Denne tradisjonen har møtt kritikk i snart hundre år og er ikke lenger den eneste og dominerende. Teaterproduksjon basert på scenetekst behøver ikke å stå i motsetning til teaterproduksjon som en kollektiv, skapende prosess. I praksis kan dette møtet likevel by på utfordringer på grunn av ulike arbeidsmåter og konvensjoner. I dette kapitlet vil jeg belyse den faglige bakgrunnen for disse og presentere metodikk som integrerer det tekstbaserte med ensembleteatrets idealer om demokratiske prinsipper. Teoretiske perspektiver hentes fra dramaturgisk praksis og skuespiller-improvisasjon. Forskningskonteksten er teaterproduksjon på bachelornivå. Med utgangspunkt i kassustudien viser den hvordan dramaturgisk kompetanse kan utvikles som felles analytisk og skapende ressurs for et ensemble i arbeidet med scenetekst. Kapitlet henvender seg til kunstneriske og teaterpedagogiske ledere og studenter som anvender teaterproduksjon som læringsarena.

Faghistorisk kontekst

Den kollektive produksjonsplattformen med demokratiske idealer blomstret opp på 1960-tallet og ble siden integrert i både det profesjonelle scenekunstheltet og anvendte teaterpraksiser. Nå for tiden er det vanlig å skape teater ut fra egenskapt materiale gjennom improvisasjon som formes underveis i produksjonsprosessen, og gruppeteatrets politiske og kritiske dimensjon er fremdeles levende i anvendte og aktivistiske praksiser. I dagens internasjonale kontekst integreres i økende grad konvensjoner fra fysisk-orientert ensembleteater med tekstbasert teaterproduksjon (Callary, 2015; Radosavljevi, 2013). Dramaturgifaget er imidlertid historisk forankret i den litterære sceneteksten og tradisjonelt sett forbeholdt eksperter. Det er derfor ikke overraskende at man kan møte på ulike sett av forventninger, når man skal produsere en forestilling i fellesskap og med demokratiske prinsipper.

I *Det dobbelte teater* fra 1938 kritiserer Antonin Artaud vestlig teater for å være underlagt forfatterens ord (Artaud, 2000, s. 38). Forestillingen om at verbalspråket er overlegent andre sceniske virkemidler eller modaliteter, er fremdeles seiglivet i vår kultur. Når vi skal arbeide med scenetekst, er det derfor en vesentlig faglig forutsetning at vi har kunnskap om den dominerende rollen den skrevne teksten har hatt i vestlig teaterkultur. Like viktig er det å ha kunnskap om opprøret mot dette for å forstå teater som autonom kunststart. Artaud oppsummerer med at «[d]ermed gir vi avkall på teatrets overtro på teksten og forfatterens diktatur» (Artaud, 2000, s. 109).

I dag vil nok mange hevde at kampen om tekstens hegemoni er vunnet på teatrets premisser. Man har ikke lenger den samme respekten for den litterære sceneteksten som diktator. Teatralitet og teatrets multimodale og performative identitet er i sentrum (Kotte, 2005, s. 313). Scenekunstfeltets egen forskyvning av tilskuerrollen til medaktør og medskaper, vektlegger hendelsen, i sanntid og relasjonen med publikum. Når det er sagt, skal vi huske på at scenetekst også er en inngang til teaterproduksjon. Dramatikere har levert tekster for scene i over to tusen år, og de fortsetter med det i det 21. århundre. Dette kapitlet handler nettopp om dette, og da om hvordan en dramatikers scenetekst kan bli en aktiv partner i den kollektive produksjonsprosessen.

Teoretiske perspektiver

Dramaturgisk praksis

I boken *Forestillinger om dramaturgi* (Gladsø, Gjervan, Hovik & Skagen, 2015) redegjøres det for hvordan dramaturgi utviklet seg til en akademisk disiplin med det skrevne dramaet som overlegent element for scenisk fremstilling. Først et stykke inn på 1900-tallet fikk dramaturgi også omfatte den sceniske realiseringen (s. 17). Videre redegjøres det for dramaturgisk praksis som «alle forhandlinger og refleksjoner rundt tilretteleggelsen og gjennomføringen av teaterprosessen, både av kunstnerisk, organisatorisk og kommunikativ art» (s. 19). Det er denne typen utvidet dramaturgi-forståelse som gjør seg gjeldende i dag, for eksempel i *The Routledge Companion to Dramaturgy* (Romanska, 2016).

Her betraktes dramaturgi-begrepet åpent og, i stor grad, som et håndverk. Det forstås som et verktøy som kan brukes både analytisk og skapende av alle medvirkende. Vi ser derfor at dramaturgisk praksis i dag kan gå i dialog med enhver produksjonsprosess (Romanska, 2016, s. 6). Dette er fruktbart, for det lanserer en jevnbyrdig og inkluderende praksis som tar inn alle forhandlinger og refleksjoner i den dramaturgiske praksisen – både kunstnerisk, organisatorisk og kommunikativt (Gladsø mfl., 2015, s. 19).

Dramaturgi-fagets dobbeltrolle som *både* akademisk og skapende praksis har opplevd økt utbredelse i siste del av det 20. århundre. I nyere dramaturgisk tenkning opereres det ubekymret mellom normativ dramaturgi-forståelse og dramaturgi som kreativ praksis. Magda Romanska skriver om dagens og fremtidens verdensdramaturgi med utgangspunkt i ideen om det postdramatiske, lansert av polske Andrzej Wirth (Romanska, 2016, s. 5). Avstanden mellom tekst og teater har her blitt til en avgrunn, og, ifølge Romanska markeres dette som et *fait accompli* i 1999 med boken *Postdramatic Theatre* av Hans-Thies Lehmann (Romanska, 2016, s. 5). Dette er et komplekst felt, for dramatikere har – naturlig nok – i mellomtiden respondert og gjenerobret sceneteksten ved å endre sine skrivestrategier (Castango, 2013). Her har også gruppeteatertradisjonen vært toneangivende.

Improvisasjon

I gruppeteatertradisjonen står det skapende, sanselig-kroppslige arbeidet på gulvet sentralt gjennom hele produksjonsforløpet. Utviklingen av dramafaget internasjonalt og i Norden har vært preget av å integrere skapende improvisasjonsmetodikk. I artikkelen «Når kunst kan brukes» skriver Janek Szatkowski (1985) om «det tekst-styrede utgangspunkt» og at «den gode dramalæreren vil benytte sig af en improvisationel tilgang til teksten» (s. 148). Improvisasjon som inngang til scenetekst kan føre til ulike praksiser og resultater, men dette betraktes også i dag som et teaterdidaktisk mål. Undersøkelse av sceneteksten gjennom utforskende kropp i rom ses som en forutsetning for at et ensemble utvikler likeverdige, kollektivt ansvar og eierskap i produksjonsprosessen (Neelands, 2009).

Det er lange tradisjoner for å bruke fysisk basert improvisasjon som middel i utforskning av scenetekst. For over hundre år siden erkjente Konstantin Stanislavski at improvisasjon ga skuespillerne «a quicker and more vital access to experiencing a play than could be achieved through intellectual discussion» (Callery, 2015, s. xix). István Puzstai gjorde i sin doktorgradsavhandling fra 2000, *Stanislavskij-variationer* rede for i hvor stor grad denne tradisjonen har vært integrert i drama- og teaterpedagogikk gjennom det 20. århundre (Braanaas, 2008, s. 152). En av pionerene Puzstai behandler er Viola Spolin (1973) med hovedverket *Improvisation for the Theatre*. Anne Bogart og Tina Landau (2005) representerer en ny generasjon i samme tradisjon, men med flere peilemerker inn i det 21. århundre. Bogart og Landau tilbyr med sin viewpoints-metodikk andre fysiske innganger til improvisasjonsarbeidet enn Spolin, som er mer psykologisk forankret – med fiksjonens troverdighet som mål. For alle tre er det skuespillerarbeidet som er grunnlaget for tilnærmingen. Analyse, fortolkning og innsikt blir utviklet erfaringsbasert gjennom improvisasjon. Dette er i tråd med Dymphna Callery som skriver at «to truly understand a play is to discover it through embodiment (Callery, 2015, s. xi). Det er skuespillerens kroppslige utforskning – fremfor en intellektuell tolkning – som vektlegges i møtet med en scenetekst: «[a] continual process of practical exploration and experimentation leads to discoveries about a play rather than arriving at interpretation through round-the-table analysis and discussion (s. xi). Callery knytter sin metodikk for tekstanalyse til Joan Littlewood, en av gruppeteaterets pionerer. Littlewood fornyet regifaget gjennom utvikling av «highly imaginative staging solutions arrived at through collaborative work, using improvisation and devising techniques rooted in active bodies (s. xiv).

Dramaturgisk tekstanalyse

En scenetekst er per definisjon en åpen tekst som kan stimulere til mange lesninger og forestillinger. Dette ligger til sjangeren dramatik, og for dette kapitlets fokus er det vesentlig å minne om dramatekstens dobbelte liv som både avsluttet og uavsluttet (Bentley, 1965, s. 148). I tråd med tekstens fall som diktator, fokuserer man på lese måter som undersøker

dramateksten med multimodale briller. Den finske dramaturgen Juha-Pekka Hotinen (2001) har for eksempel lansert en spørrende eller *interrogativ tekstanalyse* som motsetning til *tradisjonell tekstanalyse*. I den tradisjonelle analysen begrunnes tolkning og valg ut fra tekstens egen logikk, mens man i den interrogative stiller åpne spørsmål og forholder seg mer respektløs overfor tekstens implisitte betydning. Dette er i tråd med nyere leserstrategier som tar høyde for at enhver leser vil forstå en tekst på sin egen måte. Det er også i tråd med arven fra Artaud og opprøret mot teksten som diktator i teateruttrykket. I undervisningen av unge mennesker i dag er det min erfaring at man trenger konkrete verktøy for den dramaturgiske tekstanalysen, og at disse er nyttige for å forstå hvordan teksten er tenkt og hvilke konvensjoner den er skrevet for. Prosessen bør imidlertid ikke begrenses til den tradisjonelle analysen. Man bør også lytte til og undersøke det usagte og utydelige, samt bruke intuisjon og kreativitet, for å oppdage og utvikle ensembles flerstemmige og multimodale respons på tekstens monolog.

I mange produksjonskontekster er tekstanalysen forarbeid som sceneinstruktøren gjør med sitt kunstneriske team og med hjelp av en dramaturg. Både Viola Spolin (1999) og Kathie Mitchell (2009) skriver om regi og samarbeid med skuespillerne ut fra en slik forutsetning. I produksjonskontekster der man møter teksten samtidig, må da forventningene til roller og funksjoner jenkkes, åpnes opp og tilgjengeliggjøres for alle medvirkende. Her blir da den dramaturgiske tekstanalysen et felles anliggende. Torun Kjølner og Janek Szatkowski (2006) anbefaler en tredelt prosess. Først spør man: Hva *er* teksten? Hvordan er den skrevet i forhold til sin egen tids konvensjoner? Neste spørsmål er: Hva *kan* teksten bli til? Hvilke (andre enn dramatikerens) forestillinger er skrevet inn i teksten? Det tredje spørsmålet er så: Hva *skal* teksten bli til? Hvilken teaterforestilling vil *vi* skape ut fra teksten, og hva er da konsekvensene for strykninger, rollebesetning, og valg generelt? (s. 122–123).

Et lignende eksempel på trinnsvis kartlegging av sceneteksten finner vi hos den tyske teaterpedagogen Rudolf Penka. Han integrerte Stanislavskijs improvisatoriske skuespillerarbeid med Brechts intellektuelle, dramaturgiske analyse (Gladsø mfl., 2015, s. 206). Penkas teaterdidaktiske modell inkluderer hele ensemblet, basert i dialektisk-materialistisk

filosofi om kollektive arbeidsformer som ideal. Dymphna Callerys bok fra 2015, *The Active Text* er skrevet i samme ånd med fornyet oppfordring til å bruke fysisk basert improvisasjon i arbeidet med scenetekst. Teresa Stankiewicz er bare én av flere i *The Routledge Companion to Dramaturgy* (Romanska [red.], 2016) som legger vekt på at alle medvirkende i teaterproduksjon i dag må anerkjenne dramaturgi som felles kunnskaps- og ferdighetsområde. Stankiewicz fester seg ved de medvirkende som *creator-performer* (s. 195).

Som ledd i den kollektive prosessen er det også lurt at alle leser teksten individuelt og responderer med hver sine inntrykk. Dette kan være til hjelp i det videre arbeidet med å skape eierskap og personlig brennpunkt for den enkelte. Når gruppen er dannet og har tatt fatt på den dramaturgiske tekstanalysen, vil det raskt bli nødvendig å vurdere hvordan teksten kan transformeres til levende teater. Kjølnner og Szatkowski (2006, s. 123) kaller dette produksjonsanalysen. Hva er vår kontekst? Hvilke rammevilkår har vi? For å få gjort seg nytte av produksjonsvilkårene, felles kompetanse og potensial, trenger ensemblet å utvikle refleksjon og analyse av eget arbeid. Dette er nødvendig som ramme for en åpen, undersøkende praksis. Avveininger mellom hva som er mulig og hva som er ønskelig, pågår konstant. Ethvert prosjekt utvikler sin egen situerte logikk, sosialt som kunstnerisk. Slik vil det også være etter studiene. Refleksiv praksis med egenrefleksjon, vurdering og informerte valg er derfor avgjørende for om man utvikler nye ferdigheter og kompetanser gjennom teaterproduksjon som læringsarena.

Forskningskonteksten

Teaterproduksjon med eksamen i gruppe har vært en del av den praktisk-teoretiske fagprofilen i drama- og teaterfag ved NTNU siden 1973. I dette kapitlet dreier seg om produksjonsemnet på andre semester i bachelorprogrammet. Det legges vekt på det kollektive arbeidet som erfaringsbasert læringsprosess. Teaterproduksjon betraktes som en mulighet til å lære å lage teater, samtidig som man lærer noe av prosessen av personlig, sosial og faglig art. Det er dette dobbelte perspektivet som ligger i konseptet «teaterproduksjon som læringsmodell», lansert i sin tid av

Janek Szatkowski (1991) ved Institut for dramaturgi ved Århus universitet. I denne fagtradisjonen fokuseres det gjennomgående på gruppeprosessene, både sosialt og praktisk-estetisk. Samtidig har vi ved NTNU utviklet et en sterk fagtradisjon for å anerkjenne de ulike fagfunksjonene – som instruktør, dramaturg, skuespiller, scenograf, lys- og lyddesigner, inspisient mv. Studentene får vite hvem de skal arbeide sammen med, samtidig som de får sceneteksten. Dette er et didaktisk valg i en kontekst der tiden er knapp, og det legges vekt på at studentene utvikler en fleksibel og profesjonell holdning til teaterarbeidet.

Forskningsspørsmål

I dette kapitlet undersøker jeg hvordan mine didaktiske valg muliggjør studentenes kollektive undersøkelser og erfaringslæring. Jeg opererer ut fra samme premiss som Callary om at sceneteksten kan være en aktiv partner for et teaterensemble som arbeider med demokratiske prinsipper for medskapning og eierskap (Callary, 2016; Radosavljevi, 2013). De teoretiske perspektivene jeg har gjort rede for, er det faglige fundamentet som ligger til grunn for hvordan undervisningen organiseres. Det sentrale i denne studien er å forstå hvordan studentene utvikler felles dramaturgisk kompetanse i møtet med sceneteksten for derigjennom å bli faglig myndiggjort til å treffe selvstendige og relevante valg som kunstnerisk kollektiv.

Jeg vil undersøke spørsmålet gjennom en kasstudie. Det gir mulighet for en åpen og fleksibel forskningstilnærming som anerkjenner den stadige forhandlingen som foregår i en spesifikk kontekst (Carroll, 2012, s. 77). Jeg har funnet inspirasjon til dette dynamiske og prosessuelle forskningsperspektivet hos Tor-Helge Allern (2012). Han bekjenner seg til et vitenskapsteoretisk perspektiv som er «en kombinasjon av pragmatisk situasjonisme (Kjørup, 1996, s. 26) og kybernetisk epistemologi» (s. 251). Dette innebærer en forening av det jordnære i pragmatikken med at erkjennelse er knyttet til konkrete situasjoner. Kasuset ses som dynamisk og i stadig tilblivelse, noe som gir mening her, siden det dreier seg om et undervisningsforløp over ti uker. Jeg har valgt en bachelorproduksjon basert på utdrag av *Den kaukasiske krittirkelen* av Bertolt Brecht (Brecht,

2004). Produksjonsgruppen besto av ni personer i begynnelsen av tjuetårene – syv kvinner og to menn. Arbeidet startet med et par ukers opp-takt til selve produksjonsforløpet over vel syv uker. Empirien består av erfaringer underveis og innsamlet materiale fra undervisning og veiledning. Det er emnebeskrivelse, undervisningsplan, notater, fotografier og videoopptak, samt studentenes felles produksjonsrapport og refleksjoner underveis og i etterkant. Den gjeldende studentgruppen arbeidet parallelt med tre andre grupper.

Min egen deltakelse som refleksiv praktiker (Dawson & Kelin, 2014, s. 32) er også empiri for studien. Samtaler med de andre fagunderviserne har bidratt til å nyansere perspektivene. Med studiens dynamiske realitet som omdreiningsakse er intensjonen å skape ny kunnskap om hvordan man kan arbeide i fellesskap med scenetekst som ensemble. Lærdom og innsikt fra kasstudien er ment å være til inspirasjon for andre. Som kunstbasert forsker har jeg et mål om at studien skal fungere som kritikk og korrigerende av min egen teaterdidaktiske praksis og bidra til fagutvikling generelt.

Kasusstudien: *Krittsirkelen*

Innledning

Kasusstudien følger studentproduksjonens milepæler med tre visningsseminarer underveis. Viola Spolins inndeling av prøvetiden i tre perioder er fremdeles nyttig (Spolin, 1999). I grunnboken *Teaterproduksjon* skiller John Andreasen fra Institut for dramaturgi i Århus mellom «søgende prøvearbeide» og formende prøvearbeide» (Andreasen, 1982, s. 123). Dette gir også god mening den dag i dag. Studentgruppens arbeid med *Krittsirkelen* foldet seg ut som et komplekst og dynamisk system, kjennetegnet av et kretsløp av årsaker og virkninger (Allern, 2012, s. 251), der den sosiale og praktisk-estetiske prosessen interagerer fortløpende.

Teaterproduksjon i kontekst

Hele studentkullet arbeidet med scenetekster av Bertolt Brecht (1898-1956). Brecht skriver om krig, flukt og hva som skjer med familier og

enkeltmennesker som følge av krig og storpolitikk. Hans kritikk av den kapitalistiske samfunnsordenen har vist seg å overleve til dagens globale situasjon. For å stimulere studentene til å forholde seg til egen samtidskontekst ble flyktningenskrisen året før lagt inn som et ekstra premiss. I 2015 ankom over én million flyktninger Europa. Over 30000 av disse søkte tilflukt i Norge (tall fra UDI). Universitetenes mulighet for å bidra kom på dagsordenen. Derfor tok jeg initiativ til et prosjekt i samarbeid med Trondheim kommune som ble integrert i teaterproduksjonselementet. Under prøvetiden medvirket studentene i sosiale og faglige arrangementer for nyankomne flyktninger og innvandrere i regionen. Målet var å utvikle en relasjon til en ny publikumsgruppe. Det inkluderende publikumsarbeidet var et didaktisk valg som harmonerte med Brechts teaterideologi og overbevisning om teatrets mulighet til å mane til samfunnsengasjement og kamp mot undertrykkelse og anti-demokratiske krefter. Brecht selv måtte flykte fra Tyskland med familien sin da nazistene kom til makten i 1933. Sammen med familien sin oppholdt han seg i Danmark og Sverige, på vei østover mot Finland og Russland – for til slutt å ende opp som flyktning på USAs vestkyst, mens andre verdenskrig pågikk. Denne historiske forbindelsen satte flyktningstrømmen i Europa i 2015 i et relevant perspektiv.

Felles oppstart før produksjon

Hensikten med de innledende ukene før produksjonsstart var å gi studentene felles trening og redskaper til å kunne arbeide undersøkende i møtet med scenetekst. Det ble jobbet i tilfeldig sammensatte grupper som besto av rundt fem personer. Hver oppgave fokuserte på noe konkret, og skulle løses i fellesskap over et par dager. Det var en progresjon fra scenisk stillbilde til komposisjon i bevegelse. Hensikten var å anspore studentene til å ta planlegging på alvor, fordele oppgaver seg imellom, og selv definere mål, i fellesskap og individuelt. Denne treningen kommer godt med når selve produksjonsarbeidet starter, for her krever det at studentene kan organisere mye at tiden selvstendig. Faginnholdet i oppstarten fokuserte på dramaturgisk praksis – koplet med fysisk basert improvisasjon. Det ble gitt undervisning og innføring i sceneteknikk og



Foto 6.1. Grusche (Marte Sonni Arnelid Guldvog) og korporalen (Bjørnar Braastad) i *Krittsirkelen*. Foto: Oda Mari Skarsholt Setsaas, 2016.

scenografi. Resultatene ble formet i korte komposisjoner der flere virkemidler måtte settes i spill med en kort scenetekst som inngang. Visningene ble delt med hele studentkullet – etterfulgt av felles refleksjon og vurdering ut fra det oppgaven fokuserte på. På den måten ble prinsippene for produksjonsperioden introdusert og utprøvet.

Å åpne teksten

Studentene fikk utdraget fra *Den kaukasiske krittirkelen*, samtidig med at de fikk vite at de skulle arbeide sammen. Eksamensoppgaven gikk ut på skape en forestilling på 35-40 minutter som skulle være deres versjon av teksten. Tekstutdraget handlet om tjenestejenta Grusche som tilfeldig kommer over guvernørens barn, midt i et opprør mot hans regime. Hun flykter med barnet, og vi følger dem gjennom diverse farer og hendelser. Det ender med at Grusche møter sin kjæreste igjen, når det har blitt fred. I mellomtiden har hun giftet seg med en annen mann for å redde seg selv og barnet. Brechts skuespill fortsetter med en uortodoks rettsak mot Grusche der hun anklages for å ha tatt barnet til guvernøren. Hos Brecht referer krittirkelen til den bibelske fortellingen om den vise kong Salomo. Dommeren plasserer barnet i krittirkelen – med Grusche og guvernørens kone (barnets biologiske mor) utenfor på hver sin side, for å kjempe om hvem som er barnets rettmessige mor.

Studentgruppen fant det nyttig å bruke Rudolf Penkas metode (Gladso mfl., 2015, s. 206-210) for å få et overblikk over teksten. De gikk systematisk til verks med tradisjonell dramaturgisk tekstanalyse, og de laget egne overskrifter på scenene og nummererte dem, slik det også anbefales av Kathie Mitchell (2009, s. 54). De bestemte raskt at tittelen skulle være *Krittirkelen*, uten referansen til det kaukasiske. Samtidig åpnet de tidlig opp en undersøkende søkeprosess gjennom improvisasjon med materialitet. Stener ble lagt i sirkel på gulvet, løftet på og flyttet, med skuespillere inni sirkelen, utenfor sirkelen, gående i sirkel rundt Grusche, og som stoppet opp, møtte henne – og så videre. Stenene veide noen kilo, og deres reelle tyngde skulle senere vise seg nyttig for utformingen av det sceniske universet. Spørsmålene om hva teksten *er* og *kan* bli, er tilbakevendende gjennom hele prøveperioden, for ingen kan forvente å forstå en scene-tekst til bunns etter et par gjennomlesninger.

I praksis betyr dette at den dramaturgiske tekstanalysen er dynamisk og foregår i flere runder. Etter hvert som forestillingens andre virkemidler begynner å finne sin form, påvirker det igjen tilbake på hvordan teksten forstås, og den skaper ny betydning etter hvert som man får arbeidet med den scenisk og i samspill med den sceniske realiseringen. På denne måten blir teksten en aktiv partner som kan gå i skapende dialog med

det sceniske materialet som skapes. Det er derfor ikke overraskende at det bearbejdede manuset først ferdigstilles rett før eksamen. Den dramaturgiansvarlige for *Krittsirkelen* skriver om denne helhetlige prosessen at «en dramaturg må også se en helhet, og fremme det gruppen ønsker å si. Arbeidsområdet strekker seg også utover tekstarbeidet, og det ender ikke når teksten er «ferdig» bearbejdet» (Produksjonsrapport).

I startfasen kommer det ofte mange ideer og sterke meninger om hvordan sluttproduktet skal være. Om dette skriver studentgruppen at de «hadde mange ideer som kom opp tidlig i prosessen. Det var ideer som å sette stykket på et psykiatrisk sykehus, bytte om på kjønne til alle karakterene, og skrive inn flere Gruscher» (Produksjonsrapport). Noe av dette kunne de så vise skisser til på det første visningsseminaret. Instruktøren tok tidlig initiativ til å utforske alle scenene gjennom felles fysisk improvisasjon. Sammen fikk studentene da dramaturgisk redskap til å minimere tekst og tale. Instruktøren skriver i sin del av rapporten at «[d]ette er bra for skuespillerne og deres rollearbeid (Mitchell, 2009, s. 56), som får en felles tolkning av manus og en innledning til mitt regikonsept» (Produksjonsrapport).

Det første visningsseminaret kan være vanskelig for et ensemble som spriker internt. Det kan også være krevende for oss undervisere å vurdere hvor mye og hvordan vi skal blande oss: hvordan støtte, hvordan gi motstand osv. Våre vurderinger henger sammen med studentenes forutsetninger og sjanser for å lykkes med de setter i gang. I tilfellet *Krittsirkelen* oppsto det diskusjoner rundt dette med å la en av guttene spille Grusche. Hva ville konsekvensene bli? Skulle Grusche være en mannlig tjener, eller skulle det være tjenestejenta Grusche spilt av en mannlig skuespiller? Denne typen vurderinger dukker ofte opp, og vi faglærere spør oss selv om vi blander oss for mye, eller for lite. Det med å blande seg for lite er især relevant når studentene ikke får til å etablere seg som gruppe, og det blir én eller noen få som overkjører de andre. Dette er ikke alltid lett å få øye på. Det første visningsseminaret er som oftest et godt redskap til å vurdere hvordan medlemmene av gruppen har møtt hverandre, og hvordan de har tilnærmet seg teksten. I tilfellet med *Krittsirkelen* var de kommet godt i gang ved å arbeide systematisk, analytisk og undersøkende. Dette gjorde de i fellesskap med å åpne *teksten* og gjøre seg bekjent med den og med hverandre som nyetablert gruppe.

Det sceniske universet tar form

Studentene hadde god progresjon frem mot det andre visningsseminaret et par uker etter det første. Ideen med å ha flere Gruscher på scenen samtidig, ble prøvd ut. De fikk gode tilbakemeldinger på ideen om å utvikle fordoblinger som scenisk virkemiddel. Resultatet ble en felles beslutning om å slå sammen Brechts Forteller med en eldre utgave av Grusche. Gjennom forestillingen ser Forteller-Grusche sin egen historie i tilbakeblikk. Kritt-sirkelen ble videre utforsket som en fysisk sirkel på scenen. Arbeidet med scenografien tok form. Faglærer i scenografi og jeg anbefalte studentene å undersøke andre oppsetninger av stykket. Vi oppfordrer til denne typen visuell research (Howard, 2009, s. 65) fordi vi vil, at studentene skal stimuleres til å tenke direkte scenisk og kreativt som inspirasjon til sitt eget arbeid.

Utformingen med hvite stretchlaken, hengt opp med karabinkroker i riggen, ble utviklet herfra. Studentene prøvde ut ideer, og dermed var det også flere ideer som ble droppet, f.eks. å bruke projiseringer på det hvite stoffet. Det viste seg at projiseringene forstyrret skuespillernes arbeid på en måte, de ikke ønsket å bruke tid og krefter på å prøve å løse. Det kan være krevende å vite når en idé skal droppes, især når noen i gruppen har



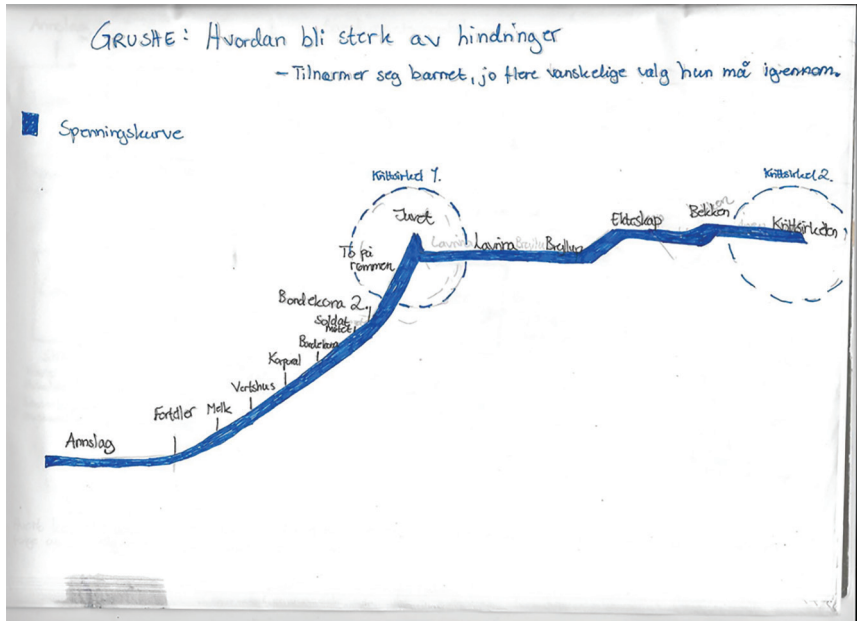
Foto 6.2 Scenografien underveis (Produksjonsrapport *Kritt-sirkelen*). Foto: Eirin Glesaaen Wågan, 2016.

brukt tid og krefter på å få den til å fungere. Det kan samtidig ligge mye læring i det å treffe felles beslutning om å droppe en idé, og heller videreutvikle det man er enige om at fungerer. Det lå også mye arbeid i å få det hvite stoffet til å gi den ønskete virkningen. Teppene ble dandert om og om igjen, for at entreere og sortier skulle flyte lett for skuespillerne. Hvordan teppene var hengt opp i taket, måtte også prøves ut for å få den beste virkningen i det reelle rommet. Det lå mye læring i dette, om avstander, siktlinjer, bildekomposisjon, dybde mv. Det ble helt klart for alle at teppene måtte ha luft rundt seg og ikke komme i kontakt med aktørene, med mindre det var integrert i historien. Med lyssettingen ble det mulig å endre stemning og sted, ettersom Grusche forflyttet seg. I lengden tjente studentensemblen her på å velge *fra* og fordype seg rundt utforskningen av få elementer: sirkelen, hvite stretchlaken, stenene.

I andre prøveperiode, rundt tre uker inn i produksjonen, arbeidet skuespillerne aktivt med å tydeliggjøre tekstens intensjon og tematikk, «og å få dette frem gjennom tydelig kroppsspråk og fysiske handlinger» (Produksjonsrapport). Bortsett fra de to Gruschene hadde alle to-tre roller hver med flere kostymeskiift i løpet av forestillingen. Hver karakter ble gjennomarbeidet med fysiske kvaliteter ut fra Rudolf Labans bevegelseskvaliteter (Merlin, 2010, s. 45-48), noe som la godt grunnlag for den avsluttende prøveperioden. Vekslingen mellom helhet og del vil være pulserende helt til siste teppefall. Studentgruppen reflekterer selv rundt dette, og det er interessant å bemerke at de bestemmer seg for å «gå tilbake til teksten» når de opplever at progresjonen går i stå (Produksjonsrapport). Dette belyser at tekstanalysen ikke kan ses som en tilbakelagt etappe før forestillingsuniverset formes. Det er snarere en hermeneutisk sirkel med flere runder, der forståelsen og analysen får mer dybde og kroppsliggjøring, etter hvert som man jobber med stoffet på gulvet med improvisasjoner, arrangementer, bilder og dynamikk.

Omtrent midtveis i prøveperioden laget studentene en felles tegning over handlingsforløpet. Den ble til stor hjelp for fremdriften, for «den var med på å løse opp i det sceniske arbeidet og forholdet mellom helhet og detaljer» (s. 12). Dette førte til en omforent lese måte som ble kompass for kommende dramaturgiske valg og virkemiddeltenkningen videre. I produksjonsrapporten oppsummerer de,

[i] vår versjon av *Den kaukasiske krittssirkelen* tar vi altså for oss Grusches moralske valg, og hvordan disse valgene påvirket hennes liv på flukt. Ut fra vår lese måte følger vi hvordan Grusches møte med hindringer stadig gjør henne sterkere, og hvordan dette fører til stadig sterkere tilknytning til Michel. Med hennes flukt og stadig å møte motstand og moralske dilemmaer, fører det henne til en tilstand der hun må ta oppgjør med seg selv og sitt liv for å komme ut at krittssirkelen hun er fanget i. (Produksjonsrapport)



Figur 6.1 Dramaturgisk tegning (Produksjonsrapport *Krittssirkelen*). Foto: Eirin Glesaaen Wågan, 2016.

Når en teaterproduksjon nærmer seg det tredje visningsseminaret, foregår det mange parallelle prosesser. Tidspunktet for dette i tilfellet *Krittssirkelen* var litt over en uke før første møte med publikum. En gjennomkjøring av den uferdige forestillingen ble spilt for faglærerne med god tid til etterfølgende veiledning. Studentene hadde innarbeidet felles rutiner og eierskap i det skapende arbeidet tidlig, blant annet fordi instruktøren var bevisst på å fremme den kollektive prosessen. Hun skriver at «[m]in lederstil har dermed basert seg på å skape tillitt mellom meg og ensemblet. [...] Det å finne lederrollen i en slik situasjon, der man vanligvis er klassekamerater, har vært utfordrende» (s. 41). Utfordringen med å ha

regionsvar for et ensemble som består av medstudenter som her, kan bli ekstra satt på prøve mot slutten av prøveperioden. I følge instruktøren erfarte hun at,

[d]a vi skulle gå over i tredje prøveperiode ble min stemme og beslutningsevne overgått av andre, mye på grunn av at jeg var for påpasselig med å inkludere til en kollektiv prosess. Siden jeg også tvilte på mine egne avgjørelser når andre stilte spørsmål eller kom med andre ideer, ble mine nølende avgjørelser fort utfordret (Maccoy, 2004, s. 33) av andres stemmer og ideer.
(Produksjonsrapport)

Denne typer erfaringer har vi som undervisere sett ofte. Vi har derfor tett oppfølging av instruktørene, så de skal være forberedt på at deres rolle kan bli utfordret, etter hvert som de andre funksjonene trer i karakter, som lys og lyd, scenografi og kostyme. Instruktøren her ble aldri underminert, og hun reflekterer selv over at det var, fordi det var bygd opp god tillitt i gruppen fra starten (s. 41). Overgangen til sluttfasen kan være krevende for gruppedynamikken, for det forutsetter at hver især holder fokus på det de faktisk har ansvar for – både som skuspiller og i annen funksjon. Dette krever selvbevissthet og at man har god kommunikasjon seg i mellom. Regi-ansvarlig får naturlig nok en mer dirigerende funksjon og ansvar for helheten i den siste perioden, men det skal også settes av god tid til tekniske prøver og gjennomganger, så ansvarlige for lys, lyd, scenografi mv. får plass. For at dramaturgiske valg og kunstneriske grep skal forløses scenisk, krever det gjentakelse, terping, og presise rutiner. Sluttresultatet blir best om den kollektive energien rettes inn mot å bringe forestillingen i havn.

Sceneteksten som aktiv partner

I den tredje prøveperioden ble det tydelig for studentensemblet hvordan de kunne bruke den erhvervete dramaturgiske kompetansen i fellesskap til å skape sammenheng mellom de sceniske virkemidlene. De fikk her uttelling for at de hadde arbeidet systematisk og undersøkende uten hastverk. Derfor kunne de bygge opp forestillingen lag på lag, som respons på det de selv hadde skapt underveis, og de forstod at,

[k]rittsirkelen [...] mer blir et symbol på hennes reise og valg og konsekvensene de fører med seg. [...] Krittisirkelen formes da etter hvert som hennes flukt fører med seg nye valg for hun og barnet. I stykkets slutt ser vi at sirkelen har blitt komplett, og valgene hun har måttet tatt gjennom reisen omringer henne. Selv om hun har fått en sterk karakterbygning gjennom ferden, står hun nå igjen med flere valg som omringer henne og vi ser at sirkelen går sin evige gang rundt. (Produksjonsrapport)

I den siste perioden arbeidet studentene med å gjøre sin egen versjon av krittisirkelen tydelig som gjennomgående scenisk motiv, især romlig integrert i scenografien og skuespillet. Samtidig var det utfordrende å få dette til å henge sammen med fordoblingen av Grusche. Rollefigurens funksjon og motivasjon falt først på plass i den siste uken, etter et nytt dypdykk i teksten. Alle hadde tidlig laget individuelle rollefabler for å få oversikt over hver karakters funksjon og rolle i helheten. Dette kan være nyttig, men samtidig kan det låse forståelsen av teksten på et for tidlig tidspunkt. Skuespilleren som spilte Forteller-Grusche, reflekterer over dette og konkluderer som følger: «[j]eg skrev rollefabel tidligere, men da jeg skrev den tenkte jeg for masse og jeg kjente ikke stykket godt nok» (s. 51). I de siste dagene før møtet med publikum satte hun seg ned på nytt og fri-skrev som Grusche, nå med et helt annet erfaringsgrunnlag enn tidligere i prosessen. Hun fikk en ny erkjennelse, om at hun også *var* Grusche, og fordoblingen av Grusche kunne forløses tydeligere scenisk.

I mellomtiden hadde studentgruppen utforsket flere versjoner av karakter-fordobling. Barnet var fra starten av en spedbarn-dukke kledd i mørkeblå matrosdress. Som en del av intensjonen om å bruke symbolske og kroppslige virkemidler, valgte de å doble dukken med en av dem som danser, iført mørkeblå matrosdress. Barnet-danseren dukker opp første gang når lanseknektene river barnet-dukken ut av hendene på Grusche. Så utvikles relasjonen og fordoblingene videre utover i forestillingen. I forestillingen fikk Forteller-Grusche et fast sted foran på scenen, slik at hun kunne gå inn i historien eller henvende seg til publikum. Sirkelmotivet var inne i scenebildet, mellom teppene/fjellene, og understreket at historien var et tilbakeblikk.

Første gang sirkelen som fanger Grusche, etableres scenisk, er etter første del av flukten. Lanseknektene som er ute etter barnet, er hakk i hæl. Hun må over et dypt juv for å komme unna, og broen kan ikke bære mer enn én person. I et poetisk brudd kommer karakterene Grusche har møtt så langt, inn med hver sin sten i hånden. De stiller seg i sirkel rundt henne og legger fra seg stenene. Med enkel koreografi gjentar Grusche bevegelsen om å be om hjelp. Som publikum allerede vet, er det uten hell. Grusche er igjen alene med barnet. Forteller-Grusche trer frem og presenterer det umulige valget, om å redde seg selv og etterlate barnet, eller risikere begge liv på den skrøpelige broen. Da kommer barnet-danseren frem og viser at relasjonen til barnet er tilstede med forstørret kraft. Hun tar én og én sten og legger på rekke. Her hadde lysansvarlig fått til en klart avgrenset lyskorridor som nærmest skar gjennom rommet. For å vise Grusches farefulle ferd over broen balanserer skuespilleren på stenene med reell fare for å miste balansen. Dette er et eksempel på hvordan innledende improvisasjon, utvikles til et scenisk grep i den ferdige forestillingen. Barnet-danseren beveger seg rundt henne og legger frem sten etter sten, helt til Grusche med barnet-dukken i armene er kommet over på den andre siden av juvet. Det ble komponert eget lydspor for denne dramatiske scenen for å få til den ønskete stemningen av frykt, desperasjon, kjærlighet og styrke.



Film 6.1 Utdrag fra video: *Krittsirkelen* 17:30 til 24:20. Filmet av Nils Christian Boberg 2016. Medvirkende: Oda Mari Skarsholt Setsaas, Monika Berge, Håkon Myhre Løvik, Silje Johannessen Jørgensen, Marte Sonni Arnelund Guldvog, Kine Tjønnsø, Bjørnar Braastad, Eirin Glesaaen Wågan.

Til slutt, når Grusche gjenforenes med Simon, brukes den samme korridoren til bekken mellom dem, som er markert med et langt stykke florlett stoff som deler scenen/sirkelen i to. Grusche er nå gift, og i den foregående scenen har publikum vært vitne til at hun blir grovt krenket av ektemannen. Hun er ved bekken og vasker seg i dobbelt forstand. Det er et rørende møte mellom de to, men når Simon forstår at Grusche er gift, går han derfra i sinne. Scenen ender med at Grusche plukker opp luen hans. Forteller-Grusche legger den i kurven sin. I studentenes versjonen av *Krittsirkelen* er det de to Gruschene som forenes til slutt, i forsoning. Det var ikke en lykkelig slutt. Forteller-Grusche fremsto i sluttbildet som trøst for den unge Grusche. Hun kunne også forstås som indre styrke og håp, siden hun var den modne Grusche en gang i fremtiden. Under de siste scenene åpnet studentene scenebildet totalt ved at noen av de hvite tepene/fjellene brått ble sluppet ned. Rommet åpnet seg. Scenografien fikk sin egen stemme – ved å avsløre magien og skape ny magi på samme tid.

Møtet med publikum

Krittsirkelen endte opp som en gjennomarbeidet, original og underholdende forestilling. Mye av humoren og tryggheten i skuespillet kom på plass i de siste dagene og foldet seg først ut for fullt i møtet med publikum. Relevansen til samtidsrealiteten, fikk en ekstra dimensjon når det satt folk i salen som var kommet til Norge i forbindelse med flyktningbølgen i 2015. Med løpende respons fra faglærere og medstudenter under visningsseminarene og på prøver, fikk studentensemblen økt selvtillit og tro på sitt eget sceniske formspråk. Jevnlige frister til å komponere delprodukter sikret at gruppens sosiale og kunstneriske prosess ikke gikk i stå. Studentene fant en avveining i virkemiddelbruken der teksten falt inn som likeverdig virkemiddel på linje med scenografi, kostymer, lys/lyd, skuespillerkroppenes bevegelser i rom og tid. I flere runder fikk teksten stadig ny dybde gjennom prøveperioden, og kunne dermed forløses mer kroppsliggjort i skuespillet i møtet med publikum. Dette viser hvor vesentlig det er å forstå skuespilleren som skapende og medskapende, også i tekstbasert teaterproduksjon, slik Callery (2015) og Bogart (2009) gjør. Spolins regimetodikk er i den samme tradisjonen – med mål om å

fremme spontanitet og improvisasjon hos alle medvirkende gjennom alle faser av produksjonsprosessen (Spolin, 1999, s. 10).

I overgangen til den siste prøveperioden ble det nødvendig for instruktøren å redefinere sin rolle som leder, når de andre funksjonene kom på banen og tok ansvar som ledere for deres delområde. Robert Cohen skriver at samarbeid og ledelse er to like nødvendige aspekter i teaterproduksjon (Cohen, 2011, s. 15). Som undervisere ser vi ofte at det kan ta tid før de ansvarlige for scenografi, kostyme, lys og lyd trer i karakter for fullt. De trenger tid til å forstå hva de faktisk har ansvar for. I *Krittsirkelen* ble det etablert et godt samarbeidsklima tidlig i prosessen, og dette var av stor verdi da de nærmet seg eksamen og hadde behov for å redefinere rollene seg i mellom.

Konklusjon

Med utgangspunkt i kasusstudien har jeg i dette kapitlet vist hvordan man kan arbeide kollektivt med scenetekst som inngang til teaterproduksjon. Jeg har lagt vekt på at alle i ensemblet utvikler faglig ansvar og forståelse – både for sin del og for helheten. Studien viser at sceneteksten ikke ble en hindring for studentenes felles, skapende teaterproduksjonsprosess, men snarere ble både inspirasjon og kompass for den kollektive prosessen. Studien bekrefter videre at milepæler med visningsseminarer, er nyttig strategi for å skape fremdrift og for å få øye på den uferdige forestillingens egen logikk, som scenisk univers. På grunnlag av studien, har jeg imidlertid også oppdaget noen ting jeg, som teaterlærer, vil være ekstra oppmerksom i fremtiden. Det handler i første rekke om å være mer bevisst på å stimulere studentenes kollektive nysgjerrighet til å undersøke sceneteksten fortløpende og i tilbakevendende runder. Studien demonstrerer at det er misvisende å forstå den dramaturgiske tekstanalysen som en etappe man legger bak seg, *før* forestillingensuniverset formes. Vi har sett at studentensemblet flere ganger i løpet av prosessen, kom videre i arbeidet nettopp *fordi* de vendte tilbake til Brechts tekst. Den fikk stadig ny betydning for dem, etter hvert som de formet sitt eget sceniske univers. Jeg har i lignende tilfeller ofte opplevd at det tekstdramaturgiske arbeidet stopper opp på grunn av en (mis)forståelse av at tekstanalysen kan/

skal gjøres «ferdig» først. Man mister da muligheten til å erfare hvor mye man kan få tilbake fra en scenetekst, om man jobber seg ned i den i flere runder. Først på den måten kan teksten bli en aktiv partner i produksjonsprosessen. Det betyr ikke at man har funnet svaret på hva teksten betyr, men snarere at den oppleves organisk som levende og byr på stadig nye betydningslag, slik som var tilfelle med *Krittsirklen*. Dette er i tråd med de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for dette kapitlet om dramaturgisk kompetanse som kollektiv, analytisk og skapende, ressurs. Det er videre i tråd med inngangen til skuespiller-arbeidet som skapende og undersøkende med improvisasjon som hovedstrategi.

For fremtiden vil jeg derfor legge større vekt på å skape faglige forutsetninger for å motivere studentene til å bruke den hermeneutiske sirkelen som tilnærming. Jeg vil oppfordre dem til forsette den kollektive undersøkelsen av dramatikerens tekst gjennom hele produksjonsprosessen. Like viktig vil det være å fremme den kollektive dramaturgiske kompetansen, så studentene i læringsprosessen evner å skille deres eget sceniske arbeid og samarbeidsprosess *fra* det litterære tekstnivået. Først på den måten kan det sikres at alle virkemidlene kommer i spill ut fra



Foto 6.3 Jussup (Bjørnar Braastad), Grusche (Marte Sonni Arnel), Simon Chakava (Håkon Myhre Løvik). (Produksjonsrapport Krittsirkelen). Foto: Oda Mari Skarsholt Setsaas.

egne premisser, og ikke overskygges av teksten. For at sceneteksten skal bli en aktiv partner, må det være tydelig at den ikke er den eneste premissleverandøren, men skal forstås i kontekst og undersøkes som likeverdige betydningsbærere med de andre virkemidlene. Dramaturgisk praksis fungerer derfor som et samlende prinsipp når man som kollektiv kan dra nytte av denne kompetansen i fellesskap og anvende den i praksis på alle forestillingens ulike dramaturgiske spor.

Referanser

- Allern, T.-H. (2012). Å forske i kommunikasjonens verden. I B. Rasmussen & R. Gürgens (Red.), *Forestilling, framføring, forskning* (s. 249-270). Trondheim: Akademika forlag.
- Andreasen, J. (1982). *Teaterproduksjon – en håndbog*. Århus: Arbejder fra Institut for Dramaturgi IV, Forlaget: DRAMA.
- Artaud, A. (2000). *Det dobbelte teater*. Oslo: Solum. Oversatt fra fransk av Kjell Helgheim.
- Bentley, E. (1965). *The life of the drama*. London: Methuen.
- Bogart, A., & Landau, T. (2005). *The viewpoints book – A practical guide to viewpoints and composition*. New York: Theatre Communications Group.
- Braanaas, N. (2008). *Dramapedagogisk historie og teori*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Brecht, B. (2004). *Den kaukasiske krittningen*. Omsett fra tysk av Edvard Hoem. Oslo: Det Norske Teatret.
- Callery, D. (2016). *The active text – Unlocking plays through physical theatre*. London: Nick Herns Books.
- Carroll, J. (2012). Escaping the information abattoir: Critical and transformative research in drama classrooms. I P. Taylor (Red.), *Researching drama and arts education: Paradigms and possibilities* (s. 72-84). London & New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Castagno, P. C. (2013). *New playwriting strategies: A language-based approach to playwriting*. London & New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Cohen, R. (2011). *Working together in theatre: Collaboration and leadership*. New York: Palgrave Macmillan.
- Dawson, K., & Kelin, D. A. II (2014). *The reflexive teaching artist*. Bristol UK & Chicago USA: Intellect.
- Gladstø, S., Gjervan, E.K., Hovik, L., & Skagen, A. (2015). *Dramaturgi: forestillinger om teater* (2. utg). Oslo: Universitetsforlaget.

- Hotinen, J.-P. (2001). Fra dramaanalyse til undrende og performativ lesning – to skjemaer til ny dramaturgi. Oversatt fra finsk til norsk av Heli Aaltonen og Ellen Foy Bruun (upublisert). I Reitala, H. & Heinonen, T. (2001), *Dramaturgioita: näkökulmia draamateorian, dramaturgian ja draama-analyysin ongelmiin*. Helsinki: Palmenia-kustannus.
- Kjølnér, T., & Szatkowski, J. (2006). Dramaturgisk analyse – et arbeidsredskap for ikke-naive instruktører. I H. Reistad (Red.), *Regikunst* (s. 122-131). Tangen: Tell Forlag.
- Kjørup, S. (1996). *Menneskevidenskabene. Problemer og traditioner i humanioras Videnskabsteori*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Kotte, A. (2005). *Theatrewissenschaft – eine Einführung*. Köln: Böhlau Verlag.
- Maccoy, P. (2004). *Essentials of stage management*. London: A & C Publishers.
- Merlin, B. (2010). *Acting – the basics*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Mitchell, K. (2009). *The director's craft – A handbook for the theatre*. London & New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Neelands, J. (2009). Acting together: Ensemble as a democratic process in art and life. *RiDE: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14(2), 173-189.
- Radosavljevi, D. (2013). *Theatre-making: Interplay between text and performance in the 21st century*. Basingstoke, GB: Palgrave Macmillan.
- Romanska, M. (Red.) (2016). *The Routledge companion to dramaturgy*. London & New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Romanska, M. (2016). Introduction. I M. Romanska (Red.), *The Routledge companion to dramaturgy* (s. 1-15). London & New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Spolin, V. (1973). *Improvisation for the theatre – A handbook for teaching and directing techniques*. London: Pitman Publishing.
- Spolin, V. (1999). *Praktisk teaterarbejde – Metoder, øvelser og ideer*. Gråsten: Forlaget DRAMA.
- Stankiewicz, T. (2016). Who is the dramaturg in devised theatre? I M. Romanska (Red.), *The Routledge companion to dramaturgy* (s. 192-196). London & New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Szatkowski, J. (1985). Når kunst kan bruges – Om dramapædagogik og æstetik. I J. Szatkowski mfl., *Dramapædagogik i nordisk perspektiv* (s. 136-182). Gråsten: Teaterforlaget DRAMA.
- Szatkowski, J. (1991). Det åbne teater, *Nordisk dramapædagogisk tidsskrift*, 2/91.