



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Vildanden som pre-text
– en utforskning av processdrama vid
ett kinesiskt gymnasium med
utgangspunkt i Henrik Ibsens
Vildanden

Janica Ina Erica Karell

Master i dramapedagogikk og anvendt teater
Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett
Veileder: Tor-Helge Allern
Biveileder: Mette Bøe Lyngstad
Innleveringsdato 29.05.2020

Sammendrag

I denne masteroppgaven undersøker jeg hvordan prosessdrama kan bli brukt i videregående skole med elever i Kina, med pretekst fra Henrik Ibsens *Vildanden* på temaet, Forsømmelse av barn, for at se om dette kan gjøres aktuelt for deltakerne. Jeg ser dette utfra den reflekterende praktikers synspunkt. I oppgaven undersøker jeg hvilke muligheter og utfordringer som kan oppstå i en slik tverrkulturell prosess med bruk av tolk. Det praktiske arbeidet ble gjennomført i Shanghai høsten 2018, med fire gjennomganger av et prosessdrama med denne målgruppen. Min teoretiske forankring er teorier om prosessdrama. Jeg definerer neglisjering av barn og hvordan det kan relateres til Ibsen og viser til teori om Ibsens kulturelle og historiske betydning i Kina. Jeg avslutter teorikapitlet med presentasjon av noen tverrkulturelle aspekter i denne type arbeid.

I metodedelen presenterer jeg min vitenskapsteoretiske forankring. Jeg knytter meg an til et hermeneutisk og kunstpedagogisk perspektiv og tar opp min kunstbaserte forskning og bruk av prosessdrama som forskningsmetode basert på Ibsens *Vildanden*. Mitt empiriske datamateriale inkluderer prosjektlogg fra den reflekterende praktikers synspunkt, et kvalitativt intervju med en kinesisk dramapedagog, og svar på spørreskjemaer fra deltakerne. Etter dette presenterer jeg resultatet fra det analyserte datamaterialet og deretter diskuterer jeg mine funn i forhold til teori mine refleksjoner om prosessen.

I min konklusjon kommer jeg fram til at det Ibsens *Vildanden* kan aktualiseres for kinesiske elever i videregående skole gjennom prosessdrama. *Vildanden* kan fungere som pretekst når; tema er tydelig; når preteksten er endret fra skuespill til en funksjonell pretekst med temaet forsømmelse av barn; gjennom tydelig rammesetting av deltakere; og gjennom passende bruk av dramakonvensjoner. Når det gjelder muligheter og utfordringer i en tverrkulturell prosess, konkluderer jeg at min gjennomføring av prosessdramaet ble forstyrret av min forforståelse og fordommer av kinesisk samfunnsforhold. Jeg finner også at tolkning kan føre til hakk i *flow* i gjennomføring av prosessdrama, misforståelser og til at deltakere mister viktig informasjon. Bruk av tolk gjorde likevel lederen tydeligere på instruksnivå, gav mulighet at observere deltakerne, og interaksjonene mellom deltakere og tolk. Jeg konkluderer at med bedre forberedelse og kommunikasjon før arbeidet ville kunnet forbedre arbeidet mellom lederen av prosessdramaet og tolken.

Abstract

In this master thesis I explore how process drama can be used in a high school with Chinese students, questioning if a theme of child negligence, with a pre-text in Henrik Ibsen's *The Wild Duck*, can be relevant for the participants from the viewpoint of reflective practitioner. I also explore different possibilities and challenging in such intercultural learning process, including work with an interpreter. The practical part of this study was conducted in Shanghai in the fall of 2018, consisting of four trials with the same process drama with the target group. My theoretical base was rooted in process drama theory. I define neglect of children and how it relates to Ibsen's drama. I display theory about Ibsen's cultural and historical basis in China and finish the theory chapter with some theory about intercultural aspects.

In my methodology I present my scientific approach. I confine myself in the qualitative research tradition. I shed light on my viewpoint from hermeneutic and arts pedagogic perspective. I disclose my usage of methodology consisting of arts-based research with process drama as a research method, and describe the process drama *The Wild Duck*. My empirical data includes my project log as a reflective practitioner, qualitative interview with a Chinese drama educator and questionnaire for the participants. I present my results from the data analyzed from questionnaire, the log of a reflective practice, and from my qualitative interview with a drama educator. Then I discuss my main findings from the viewpoint of my theory, and reflections on the process.

In my conclusion I state that it can be relevant for Chinese students to participate in a process drama, with a pre-text in Henrik Ibsen's *The Wild Duck*. That is when the theme is explicit; when the pre-text is converted from a play to a functioning pre-text with the theme of child neglect; through framed participants; and through appropriate drama conventions. When it comes to possibilities and difficulties in an intercultural learning process, I conclude that I was initially driven by preconceptions and stereotypes. That interpretation can cause abruptness of flow through process drama, misunderstanding and cause lack of vital information for the participants. The usage of interpreter made the leader more explicit on instruction basis, which gave the opportunity to observe the participants, and the interactions between interpreter and participants. I conclude that better preparation and communication, but also the understanding of intercultural aspects beforehand improves the work between process drama leader and interpreter.

1. INLEDNING	4
1.1 ARBETETS BAKGRUND	4
1.2 AVGRÄNSNINGAR	7
1.3 PROBLEMSTÄLLNING	7
1.4 STRUKTUR	8
2. TEORI	8
2.1 PROCESSDRAMA	8
2.1.1 Inramning	11
2.1.2 Pre-text	11
2.1.3 Konventioner	14
2.1.4 Lärare-i-roll	15
2.2 FÖRSUMMELSE AV BARN	16
2.2.1 Ibsen och barnen i hans verk	17
2.3 IBSEN I KINA	18
2.4 TVÄRKULTURELLA ASPEKTER	20
3. FORSKNINGSMETOD	21
3.1 VETENSKAPSTEORETISKT POSITION	21
3.1.2 Hermeneutiken	21
3.1.3 Konstpedagogisk perspektiv	22
3.2 KONSTBASERAD FORSKNING	23
3.2.1 Drama som forskningsmetod	25
3.2.2 Deltagare och omfattning	26
3.2.3 Tolkning i arbetet	27
3.2.4 Konventioner i processdramat	28
3.2.5 Processdramat <i>The Wild Duck</i>	30
3.3. OBSERVATION, DELTAGANDE OBSERVATION	36
3.4 INTERVJU	38
3.5 FRÅGEFORMULÄR	39
3.6 METOD FÖR ANALYS	39
4. RESULTAT	42
4.1 DELTAGARNAS PERSPEKTIV	43
4.1.1 Före examen	43
4.1.2. Examen	43
4.2 PROCESSEN FRÅN DEN REFLEKTERANDE PRAKTIKERS SYNPUNKT	44
4.2.1 Etablering av fiktion och tema i processdramat	45
4.2.2 Tydligare fiktion i processdramat resulterar i engagemang	45
4.2.3 Konsekvenser av tolkning i processen	46
4.2.4 Kritiska utvärderingar på eget agerande under processen i Kina	47
4.3 XU YANGS PERSPEKTIV PÅ TVÄRKULTURELLA ASPEKTER	47
4.3.1 Examenspress hos ungdomar	47
4.3.2 Bemötning av kinesiska elever	48
4.3.3 Från HVL till kinesisk kontext på STA	48
5. DISKUSSION	49
5.1 VILDANDENS AKTUALITET FÖR KINESISKA GYMNASIELEVER	49
5.1.1 Otydligt tema och omvandling av pre-text	49
5.1.2 Roll, fiktion och reflektion i processdrama	51
5.1.3 Inramningens konsekvenser	53
5.1.4 Ibsens relevans	53
5.2 LÄROPROCESS MED KINESISKA GYMNASIELEVER	54
5.2.1 Tolkning i arbete	55
5.2.2 Reflektion över den tvärkulturella läroprocessen	55
5.3 KRITISK SJÄLVREFLEKTION	56
6. KONKLUSION	57
6.1. AVSLUTANDE ORD	58
7. KÄLLFÖRTECKNING	59
BILAGA 1	63
INTERVJUGUIDE	63
BILAGA 2	65
FRÅGEFORMULÄR	65

1. Inledning

Relling: *Ja, Hedvig får ni vara så goda och hålla utanför.*

Ni två är vuxna människor. Ni kan ju hålla på och böka och bråka med ert förhållande om ni har lust. Men Hedvig ska ni vara försiktiga med säger jag, annars kan det hända att ni ställer till med en olycka för henne. (Ibsen & Törnqvist, 2005, s. 281)

Citatet presenterat ovan är från Henrik Ibsens *Vildanden*, som gavs ut år 1884. *Vildanden* är ett tragikomiskt skådespel i fem akter, ett familjedrama med dödlig utgång (Bjerck Hagen, 2019). Handlingen föregår i Ekdal familjens lägenhet. Hjalmar Ekdal, som är gift med Gina, tror han är far till fjorton år gamla Hedvig. Handlingen får en allvarlig vändning när Ekdals barndomsvän, Gregers Werle, avslöjar att det är Gregers egen far, grossist Werle, en känd och socialt mäktig man, som har gjort tjänstepigan Gina gravid. Mot Gregers intentioner börjar Hjalmar förneka dottern som avgudar honom. Hedvig skjuter sig då hon missförstått en serie uttalanden och tror att hon bara så kan visa sin kärlek till sin far.

Genom citatet och sammandraget ovan vill jag ge läsaren en inkörningsport till min praktiskt-teoretiska masteravhandling. Denna skriftliga del knyter an sig till det praktiska arbetet som utformades i form av ett processdrama vid ett kinesiskt gymnasium. Jag undersöker på vilket sätt man kan genomföra ett processdrama, med vissa utgångspunkter, med en förbestämd pre-text från *Vildanden*, med specifikt tema i försummelse av barn samt användning av en tolk i en tvärkulturell process, för att se vilka konsekvenser dessa hade på arbetet. Jag vill dela erfarenhetsbaserad kunskap från den reflekterande praktikers synpunkt genom att knyta mig till kvalitativ forskningstradition. I denna skriftliga del, framvisas processdrama både som en workshop och en forskningsmetod.

1.1 Arbetets bakgrund

Under första året av mitt masterstudium på Høgskulen på Vestlandet uppkom en utbytesmöjlighet till *Shanghai Theatre Academy*, Kina, för höstterminen 2018. Jag tog vara på chansen. I utbytet deltog jag i olika kurser vid det engelskspråkiga mastersprogrammet *Intercultural Communication Studies* samt genomförde ett praktiskt dramapedagogiskt projekt.

Tanken att arbeta med Ibsen med utgångspunkt i Kina uppstod sig på vårterminen före min avfärd, under modul 4. Kunstbasert forskning og kunstnerisk utviklingsarbeid. På modulen arbetade vi med Ibsens *Ett Dockhem* där vi diskuterade kring kvinnors rättigheter i deltagarnas hemländer; Finland, Serbien och Kina. Det var då jag fick veta av min kinesiska medstuderaende om att just detta stycke hade en stor betydelse för samhället då stycket kom till Kina. Stig Brøndbo (2015) hävdar att då Ibsens *Ett Dockhem* spelades på kvinnouniversitetet Peking Women's High Normal University år 1926 i Kina, hade studerande blivit inspirerade av huvudpersonen, Nora, till att protestera mot mansdominansen i samhället. Vid universitet var det unga kvinnor som spelade rollerna i teateruppsättningen, och budskapet från scenen fick en våldsam genomslagskraft. Den blev starten på en ny typ av kvinnligt, kinesiskt författarskap. Det inspirerade till patriotism och en strävan efter frihet, och slutade med att flera studerande blev skjutna av polisen under en demonstration mot krig och män med makt. Idag står Ibsens författarskap starkare i skolan i Kina än i Norge och Nora är ett känt begrepp för många kineser.

Min utbytesperiod var en del av UTFORSK China – Drama Education and Applied Theatre, ett fyraårigt projekt mellan Høgskulen på Vestlandet och Shanghai Theatre Academy. Projektet startade år 2018 och en av målsättningarna är att skapa hållbar mobilitet av anställda och studerande, samarbete om studietutveckling och forskningssamarbete. Projektet hade budgeterat stipendium för studerandeutbyte. Detta stipendium möjliggjorde till stor del mitt utbyte, vilket jag är tacksam över. Utöver *Shanghai Theatre Academy (STA)* var ett samarbetsgymnasium till *STA* med som partner i UTFORSK-projektet. Vid detta gymnasium fick jag en möjlighet för att genomföra min praktiska del av denna masteravhandling.

Före min avfärd uteslöt jag min första idé att arbeta med en teaterföreställning med en grupp grundskoleelever. Efter att ha diskuterat med en kinesisk medstuderaende, kom insikten att det var för utmanande att genomföra p.g.a. att kinesiska grundskoleelevers fullstaplade skoldagar samt långa arbetsveckor. Då bestämde jag mig för att arbeta med gymnasieelever. Även om det fanns mer flexibilitet i att arbeta vid ett gymnasium i jämförelse med grundskola, var tiden begränsad över hur många timmar jag hade till förfogan. P.g.a. detta uteslöt jag att arbeta med samma grupp kontinuerligt. I stället bestämde jag arbeta utifrån ett tema med olika grupper. Detta ledde till att jag valde att arbeta med processdrama, utifrån ett specifikt tema med *Vildanden* som pre-text. Vid gymnasiet genomförde jag på en ca. två månaders period som innefattade fyra genomförande av samma processdrama, som utvecklades genom

processen. Utöver dessa hade jag en genomgång med en studerandegrupp innan min praktiska examen. Projektet avslutades med ett processdrama som blev min praktiska examen i mastersarbetet. Utöver utbytet såg jag ett forskningsgap för min undersökning, att i ett tvärkulturellt perspektiv genomföra ett processdrama med hjälp av tolk, med *Vildanden* som pre-text med kinesiska elever. Efter undersökning kom jag fram att detta inte gjorts tidigare i Kina.

Jag förstår processdrama som en genre i drama, där man samlas med en ledare och en grupp för att utforska ett tema genom en gemensam fiktiv värld. Processdramat har många byggstenar som ger dess unika prägel, och därför ser jag den stå tydligt på sina egna ben, från annan drama-aktivitet. Enligt Cecily O'Neill är processdrama ett komplext dramatiskt möte, som liksom andra teaterevenemang framkallar en direkt dramatisk värld som är förankrad i tid och rum, en värld som är beroende av alla deltagarnas konsensus. Processdramat pågår utan manuskript, dess utfall är oförutsägbart, det är utan en separat publik och upplevelsen är enligt O'Neill omöjligt att göra exakt om igen (1995, s. xiii).

Jag ansåg ha en översikt för vad processdrama är, men var samtidigt medveten om att jag hade begränsad erfarenhet av att genomföra det självständigt. Med tanke på mitt tidigare arbete inom drama och teater har jag tenderat jobba praktiskt och intuitivt. Vid två tillfällen har jag utvecklat ett processdrama eller delar av ett processdrama kollektivt. Jag har deltagit i några fler processdraman både som bachelor- och mastersstuderande. Innan nuvarande studier utförde jag mina bachelorstudier i drama och teater på Yrkeshögskolan Novia i Vasa, Finland. Jag har också provat i praktiken på olika konventioner och metoder lösryckt från processdrama i studiesammanhang.

Det som var avgörande för val av ett tema för processdramat var det att jag ville arbeta med material av Henrik Ibsen, och stycket som lockade mig mest var *Vildanden*. Genom läsning och tolkning upplevde jag att den bjöd på en rad möjligheter med tanke på tematik som stolthet och ära, lögn och sanning, men också försummelse av barn. Samt resonerade det faktum att Hedvig som största delen av barnen i målgruppen är hon ett endabarn. Jag är också ett endabarn och det var lätt för mig att relatera till Hedvig. Min tankeprocess kring valet av tema var: om ett barn i familjen är ett endabarn, kan då föräldrarnas förväntningar och hopp väga så tungt på barnet att barnets behov inte blir bemötta och barnet blir osynligt? Detta

blev destillerat till temat om försummelse av barn, med *Vildanden* som pre-text i ett processdrama.

1.2 Avgränsningar

När det gäller temat jag utforskar genom processdrama kunde ett möjligt och intressant tema varit att utforska Kinas ettbarnspolitik; hur är det att vara ett endabarn? Eftersom det fanns en personlig erfarenhet av att vara ett enda barn kunde det ha varit spännande att jämföra erfarenheter från ett perspektiv av västerländskt endabarn med en hel generation av kinesiska endabarns erfarenheter. Detta blev för brett att utforska i denna omgång. I masteravhandling till tidigare studerande vid HVL, Yiou Wang, beskrivs två processdraman, som hon utvecklat för studerande av kinesiska språket i Norge, av vilka den andra hade sin pre-text i Kinas ettbarnspolitik (Wang, 2017).

I denna masteravhandling fokuserar jag på hur ett processdrama kan genomföras med gymnasieelever i Kina, genom att beskriva och analysera processen av utveckling och genomförande av processdrama som har en viss pre-text samt tema. Fokus ligger också på att kartlägga vilka möjligheter och utmaningar som finns i den tvär-kulturella läroprocessen samt i användning av tolk i processdrama. I detta arbete ser jag på processen och genomförandet av processdrama mestadels utifrån den reflekterande praktikers synpunkt. Detta gör jag för att svara på mina forskningsfrågor som jag presenterar i följande stycke.

1.3 Problemställning

Min problemställning för min masteravhandling är: Hur kan Henrik Ibsens *Vildanden* fungera som pre-text i ett processdrama med elever vid ett kinesiskt gymnasium?

Mina forskningsfrågor är:

Hur kan ett tema i processdrama som ”försummelse av barn” knytas till Henrik Ibsens *Vildanden* och göras aktuellt för kinesiska gymnasieelever?

och

Vilka utmaningar och möjligheter ställer man sig inför som dramapedagog från en annan kultur i en läroprocess med kinesiska gymnasieelever?

1.4 Struktur

I detta första kapitel har jag inlett med att introducera masteravhandlingens bakgrund samt redogjort mina avgränsningar och min problemställning. I andra kapitlet etablerar jag min teoretiska förankring samt avklarar centrala begrepp. I tredje kapitlet redovisar jag min vetenskapsteoretiska position, forskningsmetoder, med en tät beskrivelse av processdramat *The Wild Duck*, och redovisar min metod för analys. I fjärde kapitlet presenterar jag mina resultat utgående från frågeformulär, reflekterande praktikers projektlogg samt intervju. I femte kapitlet diskuterar jag i försök att svara på min problemställning. I sjätte och sista kapitlet redovisar jag min konklusion.

2. Teori

I detta kapitel presenterar jag min teoretiska förankring och definierar centrala begrepp. För att kunna svara på problemställningen inleder jag teorikapitlet med att definiera följande teoretiska begrepp: *processdrama*, *inramning 'frame'*, *pre-text*, *konventioner* och metoden *lärare-i-roll*, som är viktiga utifrån studiens perspektiv. I denna del är Cecily O'Neills (1995) bok *Drama Worlds – a framework for process drama* min viktigaste källa, eftersom boken har varit definierande i både Norge och internationellt för vad processdrama är. Efter detta går jag in på vad försummelse av barn är, via en medicinsk definition och ser hur detta kan förknippas med Ibsens texter. Sedan fortsätter teorikapitlet med Ibsens kulturella betydelse i Kina och avslutas med betydelse av en tvärkulturell process och dess olika aspekter.

2.1 Processdrama

Eftersom min undersökning centrerar sig i mitt genomförande av processdrama är det viktigt att kartlägga central teori och bakgrund kring processdrama. Enligt O'Neill (1995, s. xv) är processdrama nästan en synonym till Drama-i-undervisningen, eller det som vi i Skandinavien kallar dramaförlopp, på norska dramaforløp (Grunnskolerådet, 1988). Begreppet processdrama uppkom nästan simultant i Australien och Nordamerika i slutet av 1980-talet som ett försök att skilja detta specifika dramatiska synsätt från en mindre komplex och ambitiös improviserad aktivitet, och för att sätta den in i en bredare dramatisk och teatral kontext (O'Neill, 1995, s. xv). Den konstnärliga tillnärmningen med en uppbyggnad till ett längre förlopp är det som skiljer processdrama från enkla improvisationer och dramaövningar. Enligt Gavin Bolton (1998, s. 231) var O'Neill kanske en av de första som

identifierade teaterns dimension innan improviserat, lärarstyrt klassrumsdrama och utformade en teori om form i dramapedagogik. O'Neill utvidgade sin argumentation till att gälla kontinuitet, repetition, variation och kontrast som delar av en mer omfattande princip om rytm, vilken finns i all konst, och speciellt i teatern. Det är ut från denna konstteorin hon utvecklade föreställningen om 'Process Drama'.

Brad Haseman (1991, s. 20) påpekar att de som jobbar med processdrama har skapat, tillägnat och omskapat en rad dramatiska former som etablerar dess unika karaktär. För Haseman har dessa former innefattat rolltagning och rollbyggnad som är nyckelstrategin av Lärare-i-roll. Jag går senare närmare in i teori kring metoden Lärare-i-roll. Processdrama är en improviserad form som är uppbyggd att väcka konstnärligt intresse hos deltagarna (Haseman, 1991, s. 19). Haseman hävdar följande om processdramats uppbyggnad:

With process drama the structuration processes which create the fictional world are controlled, negotiated and re-negotiated not just by the leader, but jointly with the participants. This control is over both the form and content of the dramatic text, creating consequences for actions and exploring alternatives to the world "as it is". For students to exercise such artistic control, it is necessary for them to understand the specific forms and structuration principles of process drama, which may then serve as a bridge to understanding other general forms of drama throughout history. (Haseman, 1991, s. 20)

Enligt den svenska dramaforskaren Eva Hallgren (2018) nämndes termen processdrama på engelska för första gången av Haseman år 1991. Begreppet blev mer allmänt känt under 1990-talet som resultat av Cecily O'Neills (1995) och John O'Tooles (1992) forskning om drama, där de båda nämner begreppet processdrama (eng. process drama). Hallgren räknar processdrama till det "holistiskt lärande perspektivet", där man eftersträvar ett mer fördjupat lärande och att deltagarnas värderingar förändras genom "integration av känslomässiga och kognitiva aspekter i lärandeprocessen". Föregångare för det holistiskt lärande perspektivet är Dorothy Heathcote och Gavin Bolton. Hallgren påpekar att Heathcote aldrig använde sig av termen process drama, utan talade om *living through drama* (Hallgren, 2018, s. 11). Tor-Helge Allern hänvisar till Bolton i sin doktorsavhandling gällande att dramaformen 'Mantle of the Expert' är en reviderad utgåva av Heathcotes 'Living through drama', som präglar en tidig fas i Heathcotes arbete. Lärare-i-roll är ett grepp Heathcote använder i båda dramaformerna, och karaktären av Lärare-i-roll ändras från en lärar- och instruktörfunktion i riktning mot 'tillrättaläggare' (facilitator) (Allern, 2003, s. 53). Heathcote använde inte

begreppet processdrama om sina förlopp, och var enligt Bolton (1998, s. 231) skeptisk för denna nya genre, som härleddes från hennes arbete, men också var olik från det.

Processdrama kan inte bli reducerat till en serie av förutsägbara episoder eller ett fastställt scenario (O'Neill, 1995, s.xviii). Meningen med att engagera sig i ett processdrama är densamma som för att stöta på annat konst. Deltagarna i processdrama har betydande kontroll över det som sker; de upplever den samtidigt som de organiserar den; de utvärderar det som sker och skapar samband med andra erfarenheter. Alla dessa är krävande aktiviteter, som kräver bruk av insikt, inbillningsförmåga, spekulering och tolkning samt utövning av dramatiska, kognitiva och sociala färdigheter (O'Neill, 1995, s. 1). O'Neill hävdar att hon har kommit fram till att hur medvetet dramat än distanseras från verkliga livet, så är det ständigt deltagarnas djupaste bekymringar över deras egna liv som de upptäcker i dramat. I O'Neills processdrama Frank Miller (som hon introducerar i sin prolog) berättar hon att det bjuder på ett perspektiv, en estetisk distans varifrån studenterna är trygga att konfrontera samhällskonflikter, familjespänningar, våld och förlust av en förälder (O'Neill, 1995, s. 4).

Jag ser detta som en av styrkorna i ett väl genomfört processdrama; möjligheten för deltagare att utforska olika omständigheter via en från verkligheten distanserad fiktion. Och detta är en av orsakerna till att processdrama har varit personligen intressant att utforska ett tema genom.

Enligt den australienska dramaforskaren Julie Dunn är processdrama en form som måste erbjuda eleverna en sammanhängande och holistisk erfarenhet; en värld där deltagare, över tid, har möjlighet att tillsammans konstruera en gemensam dramatisk värld, bygga och upprätthålla en roll eller flera roller, utforska ett specifikt fokus, och det viktigaste, att uppleva en eller flera spänningar (Dunn, 2016, s. 134). ”/.../ we should be careful not to label work that is fragmented, or consisting of a series of strategies loosely connected or linked by a common theme, e.g., war, or grief, or friendship, as process drama “(Dunn, 2016, s. 134). Jag tolkar detta som att; trots att du använder dramastrategier för att utforska ett tema betyder det inte att det är processdrama. Processdrama måste motiveras av en eller flera former av dramatisk spänning och utöver det ska deltagarna anta en eller flera noggrant utformade och sammanhängande roller (Dunn, 2016, s. 136). Strukturellt organiseras processdrama i tre faser: en orienterings- eller initieringsfas, en erfarenhetsfas och en reflekterande fas. Den kanske viktigaste av dessa för ett framgångsrikt processdrama är initieringsfasen för det är då roller, situationer, tid, stämning och plats blir etablerade (Dunn, 2016, s.136).

2.1.1 Inramning

Enligt Kari Mjaaland Heggstad (2012, s. 67) visar 'Frame' (på norska rammesetting) mot det perspektiv deltagarna i dramat ser händelserna utifrån, genom sina roller, och vilka ramar som blir givna för spelet genom fiktionen; tid, ställe och rollernas relationer. Heathcote använder uttrycken 'frame' och 'framing' om att upprätta ett speciellt perspektiv i drama. Hon kallar drama i sig för ett sådant perspektiv, eller tolkningsram (Heathcote, 1985, s. 142). Hallgren (2018, s. 23) använder ordet inramning i sin doktorsavhandling när hon diskuterar 'Frame', jag väljer göra likadant. Jag ser inramning som en essentiell del av processdrama, det är den som ger deltagande i processdramat dess perspektiv i arbetet som pågår. I mitt processdrama var eleverna inramade som detektiver, det gav en tydlig uppgift och perspektiv för dem. Idén att ställa eleverna inramade som detektiver kom från handledaren.

” Framing is a key aspect of planning that is related to the focus, with educators needing to determine if they want the students to experience the action from the inside, on the edge of the event, or outside it” (Dunn, 2016, s. 134). Jag förstår det som Dunn hävdar att man måste vara medvetna om vart man placerar eleverna i förhållande till det skall utforskas. T.ex. i stället för att ha eleverna inramade som detektiver som utforskar omständigheterna kring Hedvigs död kunde jag ha inramat eleverna som Hedvigs nära vänner, då skulle perspektivet vara annan, och då skulle också upplägget säkerligen se annorlunda ut. Färdigheten blir att bestämma vilken grad av inramning kommer att ge den mest lämpliga balansen mellan anknytning och distans, samtidigt som man skapar den förståelse som krävs för att engagera sig på ett meningsfullt sätt med fokusfrågan (Dunn, 2016, s. 135). Tricket är att veta hur man får rätt balans mellan förbindelse och distans, eftersom för mycket distans kan vara problematiskt, vilket leder till att deltagarna frångopplar sig eftersom de inte skapar en anknytning till materialet som behandlas (Dunn, 2016, s. 136).

2.1.2 Pre-text

Enligt O'Neill (1995, s. 20) fungerar pre-text i processdrama som definierare av karaktären och begränsningarna av den dramatiska världen. Pre-text föreslår roller åt deltagarna och sätter igång förväntningar hos dem. Min föruppfattning om pre-text har varit att den är en inspirationskälla till arbetet med ett processdrama. I själva processen att utveckla ett processdrama stod min förståelse om vad en pre-text är framför prövning och reflektion då

jag skulle omforma *Vildanden* till en lämplig pre-text, som skulle hjälpa i en undersökning i ett specifikt tema, nämligen försummelse av barn. Konkret exempel på pre-text från O'Neill: "\$100 offered to anyone willing to spend one night in DARKWOOD HOUSE" (O'Neill, 1995, s.21). Pre-texten berättar om ett förflutet och ger förslag för det kommande, med starkt dramatisk presens och ger antydning på roller för deltagare (O'Neill, 1995, s. 21).

Dunn hävdar att en avgörande och nödvändig komponent för ett processdrama är en rik och stimulerande pre-text (Dunn, 2016, s. 135). En effektiv pre-text för processdrama bär med sig tydliga intentioner för de roller som den föreslår, en vilja att bli läst, en uppgift att ta, ett val att göra, ett pussel att lösa, en orättfärdighet att finna (O'Neill, 1995, s. 20). "The significance of a pre-text lies in what it *implies* and, above all, in its implication for action" (O'Neill, 1995, s. 38). Det är inte möjligt att godkänna och använda ett pre-text som den är (O'Neill, 1995, s. 39). I mitt fall blev det väldigt tydligt eftersom jag inte kunde använda en hela fem akters pjäs som en pre-text.

Enligt O'Neill (1995, s. 39) måste ledaren välja och uppbygga pre-texten på ett särskilt sätt; den måste omformas. En vanlig missförståelse, speciellt bland lärare, är att tro på att en dramatisk erfarenhet uppstår med ett enkelt hjälpmedel av att anpassa och dramatisera berättelser som verkar vara lämpliga pre-texter. Ett sådant framgångsätt ger en risk att arbetet blir förklarande istället för explorativt. Enligt O'Neill (1995, s. 42) är en nödvändig kunskap hos en dramalärare att ta en pre-text och snabbt hitta den dramatiska handlingen som den antyder. Detta var en viktig insikt för mig att genomgå i arbetet med en pjästext. I utvecklingsfasen av mitt processdrama var det själva pjästexten som stod i fokus och det fanns ett behov hos mig att deltagarna skulle få med sig hela synopsis av pjäsen, men då hamnade syftet, att forska i ett tema, åt sidan.

The purpose of experimental improvised encounters with a previously existing script, in either process drama, rehearsal, or performance, may focus on extending and elaborating the imagined world of the play. In these cases, parallels, elaborations, and variations of the characters, settings, and themes of the original script may develop, but the source of these explorations-the original text-will still resonate strongly within the work. Where the pre-text is a classic play, it provides atmosphere, genre, situations, tensions, tasks, and dilemmas that will constrain, focus, and enrich the actors' explorations. (O'Neill, 1995, s.37)

Jag ser det som att citaten ovan illustrerar ett möjligt syfte att använda sig av ett existerande manuskript som en pre-text; syftet att utvidga fiktionen från pjäsen. Och att en klassisk pjäs kan ge direkt antydning på en atmosfär, genre, situationer, spänningar, uppgifter o.s.v. och enligt mig, det är också *Vildanden* fylld av.

I valet av en pre-text menar Dunn (2016, s. 135) att man noggrant måste överväga dilemman om distans. Tillräcklig distansering krävs för att erbjuda känslomässigt skydd för deltagarna. Dunn och hennes kollega Penny Bundy föreslår att en effektivt pre-text har några eller alla av följande egenskaper:

- Ställer frågor för 'läsaren' av texten
- Provocerar våra känslor och intellekt
- Skapar starka visuella bilder utöver texten själv
- Har ett element av tvetydighet i sig
- Erbjuder öppna möjligheter
- Tillåter läraren att "se" vad eleverna kommer att göra och lära sig som svar
- Involverar en grupp människor
- Indikerar en framtid eller ett förflutet
- Har ett inneboende spänning eller skönhet
- Kan innehålla en sammansättning av två eller flera ovanliga bilder eller idéer
- Erbjuder engagemang för studenterna - något som tilltalar deras intressen. (Dunn, 2016, s. 135).

O'Neill (1995, s. 42-43) diskuterar termen fokus och på vilket sätt Heathcote använde det. Termen fokus anger en princip om val, definition, förvrängning och bearbetning, och att detta förmodligen är lärarens ansvar. Det som termen innebär i sättet Heathcote och Bolton använder den är dess kapacitet att omforma en idé eller ett tema till dramatisk handling. O'Neill hävdar att om en pre-text är passande och dramatisk, kommer problemet med att finna fokus upphäva. Dramatisk spänning kommer redan att vara underförstådd, roller föreslagna och handlingen förväntad.

När vi väljer pre-texter som resonerar med vårt dramatiska och kulturella arv, och inte med syfte att samla fakta eller upprepa förståelse, men med en känsla av igenkännande, av samverkan, tolkning och undersökning, upptäcker vi tillfällena för förståelse, integration,

tolkning och utredning. Lämpliga pre-texter kommer att tillåta oss att möta och omforma materialet av andra kulturer utan att nödvändigtvis tillägna dem (O'Neill, 1995, s. 43–44).”For those hoping to exploit the full potential of process drama, the identification and transformation of pre-texts that possess true dramatic power and possibility is the first step toward the creation of significant experience “(O'Neill, 1995, s. 44).

Detta omformande av pre-text var i praktiken utmanande, för mig var det problematiskt att avgränsa och utkristallisera det som var mest väsentligt och viktigt för mitt tema för processdramat. O'Neill (1995, s. 60) anser att även om en effektiv pre-text sätter i gång en dramatisk värld och även om deltagarna är kapabla att upptäcka spelreglerna i handlingen har ledaren fortfarande problemet att ta hand om dramatiska handlingen från insidan av den pågående processen.

2.1.3 Konventioner

Användning av olika konventioner var genomgående i mitt genomförande av processdrama. Jag ser på konventioner i arbetet i praktiken som byggstenar i processdrama, samt att de användas lösryckt i annan dramaaktivitet. Det finns många konventioner i t.ex. boken *Structuring Drama Work* (2.utg, 2012) av Jonothan Neelands och Tony Goode, och flera av konventionerna har jag blivit introducerad till under min studietid. Det som jag har blivit van vid är att anpassa olika konventioner så att de passar syftet för arbetet som görs.

Konventioner enligt Neelands & Goode (2012, s. 4) är indikatorer över sättet hur tid, rum och närvaro kan interagera och formas fantasifullt för att skapa olika slags betydelser i teatern. Särskilda konventioner kommer därför att betona olika kvaliteter i de teatraliska möjligheterna i tid, rum och mänsklig närvaro. En konvention enligt Neelands & Goode (2012, s. 6) uppnår värde genom att vara anpassad till det ögonblick den har valts för och för att teaterns dynamiska karaktär kräver förflyttningar till och från olika handlingsplatser när upplevelsen utvecklas. Enligt Heggstad (2012, s. 68) kan begreppen metod, teknik och konventioner användas om varandra i facklitteraturen när arbetsformer benämns. De specifika konventionerna jag använde mig av kommer senare fram i metodkapitlet.

2.1.4 Lärare-i-roll

Lärare-i-roll var huvudmetoden som användes genom hela utvecklingsprocessen av mitt processdrama, och på själva praktiska delen av examen. Jag använder mig av lärare-i-roll för att presentera problemet som deltagarna tillsammans skall forska i. Lärare-i-roll kategoriseras av bl.a. Neelands och Goode (2012) och Hallgren (2018) som en konvention, men jag väljer i tråd med Heggstad (2012) kategorisera den som metod. Jag ser den som mer omfattande än många andra dramakonventioner. Metoden utvecklades i England på 1970-talet främst av Heathcote men även av Bolton. Heathcote utvecklade arbetsformen från praktiska erfarenheter med dramastuderanden och genom utprovningar med barngrupper. Begreppet Lärare-i-roll handlar om att läraren tar på sig en roll och växlar mellan att vara lärare och spelledare och en eller flera roller i spel (Heggstad, 2012, s. 79–80). Läraren är gott förberedd med hänsyn till syfte och olika faserna i arbetet, men arbetar improvisatoriskt innanför ramarna läraren satt och tar emot deltagarnas utspel, och låter dem ha en inverkan på vidare arbetet (Heggstad, 2012, s. 88). Användningen av Lärare-i-roll är ett av de mest produktiva och koncisa sätten att initiera utbyte av impulser, vilket är kärnan i dramatisk handling. Det är också det tydligaste exemplet på hur lärare eller ledare kan anta en dramatikerfunktion inom den improviserade processen för att aktivera en pre-text och börja vävandet av den dramatiska texten (O'Neill, 1995, s. 60).

En skillnad mellan processdrama och andra typer av drama i utbildningskontext ligger i dess natur av lärarens aktiva deltagande i handlingen. I processdrama måste läraren ofta ta på sig en roll, det som då heter Lärare-i-roll. I denna aspekt av planering, måste du också planera din roll i drama såväl som elevernas roll (Bowell & Heap, 2013, s. 42). I mitt processdrama handlade om att ta på flera roller, både som präst, Fru Sörby och huvuddetektiven för efterforskningen i fiktionen.

Det ursprungliga syftet med att använda roll (i drama) är alldeles särskilt att inte ge en uppvisning av skådespeleri, utan att bjuda in deltagare till den fiktiva världen. När denna inbjudan har accepterats kan deltagarna aktivt svara och börja ställa eller svara på frågor och motsätta sig eller förändra vad som sker. Deltagarna dras tillsammans för att delta och bygga upp handlingen samtidigt som de letar efter ledtrådar om den fiktiva världen som utvecklas framför dem, samtidigt som försöker hitta sin plats i den. (O'Neill, 1995, s. 61) Fördelarna med att arbeta i roll är mångfaldiga. Dessa inkluderar att initiera ett arbete genom en

dramatisk och återhållsam pre-text, att etablera atmosfär, att modellera lämpligt beteende, att flytta handlingen framåt och utmana deltagarna inifrån. Processen fungerar sannolikt bäst när ledaren tillåter deltagarna att få leverera så många beslut som möjligt om innehåll och begränsa sig själv till att hitta ett sätt få dessa beslut i det Lin Wright har kallat ”spelbar handling”. (O’Neill, 1995, s. 61)

Enligt O’Neill (1995, s. 62) har Bolton hävdad att praktisera Lärare-i-roll utmanar själva uppfattningen om undervisning. Han beskriver det både som en strategi för lärande och en viktig princip om undervisning, som på ett unikt sätt inverterar antagandena bakom det traditionella pedagogiska sammanhanget:

The teacher in role has power but it is not of the conventional kind. It carries within it its opposite: a potential for being rendered powerless... The power relationship between pupils and teacher within the drama is tacitly perceived negotiable. (Bolton citerad i O’Neill, 1995, s. 62)

Enligt Heggstad (2012, s. 88) krävs det inte stor skådespelartalang i metoden Lärare-i-roll, utan det handlar mera om att våga stiga i någon annans skor. Det är bra att ha någon spelerfarenhet, men nyckeln till att få med barnen i fiktionen ligger först och främst i lärarens koncentration om spelet; det att tro på figuren och situationen. Utöver detta är engagemang och förmågan att bygga på barnens inspel en avgörande faktor. Till Lärare-i-roll förbereds det inte likadant som skådespelaren gör. I denna metod handlar det om två dimensioner i arbetet: rollen och hållningen. Det vi behöver veta är vilken roll vi skall ha och inte minst vilken hållning rollen skall ha. Valen om hållningen blir avgörande för spelets temperatur och struktur och för hur vi markerar rollen.

2.2 Försummelse av barn

För studiens syfte definierar jag vad försummelse betyder, och vilken typ av försummelse som jag har velat sätta mitt fokus på i processdramat, som Hedvig (enligt min tolkning) i *Vildanden* led av.

Vad är försummelse av barn? Enligt överläkare Steven Lucas och doktorand Carolina Jernbro (2014) finns det flera olika typer av försummelse som;

- 1) Medicinsk försummelse, det vill säga att barnets behov för hälso-, sjuk- och tandvård inte försöks för, samt kan det handla om att barnet inte får den medicinska vård den behöver.
- 2) Fysisk försummelse av barn, det vill säga brister i försörjning av barnets hygien, kost, omvårdnad, försörjning över årstids- och ålderspassande kläder, samt att barnet inte ges möjlighet till sömn och vila.
- 3) Försummelse av utbildning, det vill säga barnet inte försöks för den vägledning och fostran barnet behöver, att lära sig sociala regler samt gå i skolan och få den utbildningen barnet behöver.
- 4) Försummelse av tillsyn, betyder att barnet inte ses tillräckligt till i relation till sin ålder, t.ex. när barnet blir lämnad ensam hemma i ung ålder eller badar utan tillsyn.
- 5) Emotionell försummelse, när barnets behov av kärlek, uppmärksamhet, bekräftelse och tillhörighet inte försöks för. Miljömässig försummelse, när barnets behov för en trygg fysisk miljö inte försöks för (Jernbro & Lucas, 2014).

Från min tolkning av pjästexten ser jag som att Hedvig led av medicinsk försummelse, hon hamnade jobba med att retuschera bilder, trots att det fördärvade hennes ögon. Det gällde också enligt mig försummelse av utbildning, Hedvig fick inte gå på skolan, samt emotionell försummelse, Hedvig blir förnekad av sin far Hjalmar som har tragiska konsekvenser. Antydning till dessa omständigheter satt jag spår om i procesdramat.

2.2.1 Ibsen och barnen i hans verk

I Ibsens pjäser finner vi försummelse av barn och som Michael Goldman (1994) hävdar: "Child abuse is an almost obsessive theme in Ibsen" (s. 285). Det finns en social dimension av Hedvigs viktigmisering, utnyttjad som många barnarbetare riskerar hon sina ögon och blir därmed ännu mer isolerad, så att Hjalmar kan leva i relativ fritid (Goldman 1994, s. 291). I det som Goldman hävdar bekräftar han att tema, försummelse av barn, finns i *Vildanden*.

For much of the harsh power of Ibsen flows from a complex sense of seeing attached to the figure of the wounded child. In his plays it is as if we saw and where seen with a vision that draws its energy from the wounds themselves—we stare, we are stared at, we see with the victim's eyes, we see the abuse, we see ourselves as abusers, we see our abusers—all with a vengeful, liberating, unblinking ruthlessness. (Goldman, 1994, s. 286)

Citaten ovan sammanfattar gott de känslor som uppstod när jag djupläste *Vildanden*. Det är inte endast i *Vildanden* i Ibsen texter som vi befinner försummelse;

Selv Eyolf i *Lille Eyolf* (1894) er bare fysisk til stede i en kort scene i første akt før han følger etter Rottejomfruen og drukner. Han er likevel betydningsfull nok til å gi stykket dets tittel. Slik er det med nesten alle Ibsens diktete barn. De tar liten fysisk, men stor psykologisk plass. Med unntak av 14 år gamle Hedvig i *Vildanden* (1884) er alle Ibsens barneroller små. (Hartmann, 2016)

Enligt Ellen Hartmann, Emeritus professor i psykologi, är ett påfallande drag vid många av Ibsens diktade barn är att de så kallade oäkta eller antagna som 'oäkta'. Det är ovisst om Hedvigs far är Hjalmar Ekdal eller grossist Håkon Werle. Ibsen ger de flesta av de 'oäkta' barnen ett fruktansvärt öde. Hedvig har antagligen ärvt gradvis blindhet av grossist Werle och skjuter sig själv istället för vildanden (Hartmann, 2016).

Hjalmar Ekdal är mera upptagen av att komma undan tråkigt fotoarbete än att skona Hedvigs sjuka ögon. Han lurar sig undan och låter Hedvig, som många barnarbetare före och efter henne, riskera sin hälsa medan hon jobbar i stället för honom. Så långt som Hartmann har översikt är det bara två vuxna i Ibsens persongalleri som på ett osjälviskt sätt försöker ta barnets perspektiv. Det är Hedvigs mor Gina och den ogifta doktor Relling i *Vildanden*. I alla tider har föräldrarna och andra vuxna antagligen ofta tagit mera hänsyn till egna behovet än barnens behov. Direkt misshandling av barn genom fysiska, sexuella och psykiska övergrepp i familjen har skett och sker fortfarande i alla kulturer. Likväl var det först på 1900- och 2000-talet, efter Ibsens död som våld mot barn blev erkänt som ett allvarligt socialt problem som bör bekämpas. Det Hartmann tror är att Ibsen använde sig av många onda barnaöden för att illustrera att vi alla människor kommer mer eller mindre "skamskutte" ut ur vår barndom och hämtar med oss skadan vidare till våra barn (Hartmann, 2016).

2.3 Ibsen i Kina

Som följande beskriver jag Ibsens, och speciellt *Ett Dockhems* betydelse i Kina. Som jag framlade gällande arbetets bakgrund, så var det en diskussion om kvinnornas rättigheter i plenum som var en katalysator för intresset att jobba med utgångspunkt i Ibsen i mitt projekt. Jag valde inte *Ett Dockhem* som min pre-text, eftersom jag var oroad för att den var så pass känd, att deltagare skulle ha förutfattade meningar.

Det har allmänt erkänts att Ibsen i Kina är viktigare än Shakespeare. Lu Xun, en av de största kinesiska författarna under 1900-talet, var den första som introducerade Ibsen i Kina, och gjorde det i 1907. I 1914 framfördes *Ett Dockhem* i Shanghai. Det var den första kinesiska föreställningen av Ibsen, och Ibsen var också den första moderna framförda västerländska dramatiker i Kina i allmänhet. Sedan har Ibsen fortsatt att vara den mest framförda utländska dramatiker i Kina (Chengzhou, 2009, s. 118). Största delen av föreställningarna av Ibsen i Kina har varit uppsättningar av *Ett Dockhem* och *En Folkfiende* och största delen av spelades i 20–,1930-talet och efter det på 1990-talet (Chengzhou, 2009, s.119). Vildanden har haft en stor uppsättning, 1942–1943, *The Wild Duck*, Guoli Xiju Xueyuan (National Academy of Dramatic Art), Chongqing (Chengzhou, 2009).

Den mest spelade Ibsen föreställningen var dock *Ett Dockhem* som ofta är översatt som Nala (Nora) på kinesiska. I början av 1900-talet var Nala en symbol för kinesiska kvinnors kvinnorörelse. Efter socialismen och marxismen blev introducerade och mera inflytelserika i 1930-talets Kina, blev kinesiska förkroppsligande av Nora mer radikal och revolutionär. Nora transformerades till "Noratism" i Kina. Om *Ett Dockhem* huvudsakligen handlar om Nora, handlar de kinesiska föreställningarna om *Ett Dockhem* om "Noras systrar" i Kina. Anpassningarna och iscensättningen av *Ett Dockhem* har mycket att göra med de olika roller som kvinnor har tagit på sig under olika historiska perioder under 1900-talets Kina (Chengzhou, 2009, s. 120).

Efter att Folkrepubliken Kina grundades 1949 blev revolutionär-romantik det nya vanliga i litteratur och konst. I kontext av kinesisk statsfeminism var Nora inte längre en progressiv modell av frigörelse, utan ett bakåtsträvande medelklassig som måste bli åter utbildad. Noras bortresa hemifrån var betraktad som onödvändig och hennes förvirring om hennes framtida väg var avvisat som "politiskt okorrekt" (Chengzhou, 2009, s. 121). Nora likasom Ibsen blev en måltavla för kritik och *Ett Dockhem* likasom andra västerländska skådespel blev inte framförda under kulturrevolutionen (Chengzhou, 2009, s. 122).

I utgångspunkt tänkte jag att eftersom Ibsen har varit välkänd i Kina kunde detta fungera som en bro mellan deltagarna och mig. Samtidigt som jag var orolig över om jag lyckas omforma innehållet till en fungerande pre-text som skulle kännas intressant och aktuellt för deltagarna när jag reflekterade över hur jag själv skulle ha upplevt det i målgruppens ålder.

2.4 Tvärkulturella aspekter

Att arbeta med Ibsen från nordiskt perspektiv i Kina finns något exempel på, enligt projektbeskrivelsen och ansökan till UTFORSK, var Stig A. Eriksson och Mjaaland år 2006, från HiB (nuvarande HVL) del av fjärde International Ibsen Conference, sammankallat av STA med tema: Ibsen and Modern China. De presenterade en pedagogisk teaterförmedlingsstrategi ”From Text to Theatre” med en föreläsning: ”Unlocking Ibsen to Young People” och två praktiskpedagogiska teaterworkshops med skådespelarstudenter på STA.¹ Det har varit utmanande att hitta teori eller presentationer av genomföranden av processdrama från perspektivet av en västerländsk/nordisk dramautövare i Kina. Samt för att inte ta upp specifika omständigheterna om att jag genomförde ett processdrama med Henrik Ibsens Vildanden som pre-text med gymnasieelever. Det som jag har funnit har varit förknippat med användning av processdrama i engelska, i språkundervisningen i Kina eller Taiwan. T.ex. utforskning av Wang Ping (2017) som undersöker användning av drama i engelskaklass på en kinesisk konsthögskola och Shin-Mei Kao (1994) doktorsavhandling om användning av drama med förstaårets högskolestuderande i engelska konversation, i Taiwan.

Ett projekt där det finns likheter, med användning av en tolk eller som det i artikeln nämns som co-facilitator, är genomföring av ett tillämpat teaterprojekt Tanzania. Det ger mig ett språngbräde för reflektion. När förstelektor Wendy Lathrop Meyer arbetade i Tanzania med tanzaniska studerande hade hon en tanzanisk teaterkonst lärare co-facilitator i processen. Meyers roll var både att vara facilitator och forskare, hon måste vara medveten om de kulturella skillnaderna och att inte tvinga sina åsikter, vypunkter eller handlingar för gruppen. Som en utländsk medlem i gruppen skulle Meyer lätt ha kunnat fördöma projektet och dess insatser mot misslyckande om verbal missförståelse skulle inträffa, eller om Meyers beteende verkade för påträngande. Därför var den tanzaniska lärarens närvaro till stor hjälp. Meyer gav instruktioner på engelska och co-facilitatorn preciserade eller klargjorde på swahili då det var nödvändigt. När co-facilitatorn gav instruktioner till studerandena gav det Meyer en möjlighet att observera deras interaktion med varandra (Meyer, 2019, s. 101).

¹ UTFORSK 2017 - Application for four-year funding
Project number UTF-2017-four-year/10023
Project title Drama Education and Applied Theatre

3. Forskningsmetod

I detta kapitel redogör jag min vetenskapsteoretiska position. Jag ser på hermeneutiken och på mitt konstpedagogiska perspektiv. Efter detta ser jag på mitt val av forskningsmetoder, konstbaserad forskning och drama som forskningsmetod. Före jag går in på processdramat *The Wild Duck*, ser jag på deltagare, omfattning, arbete med tolk och redogör konventioner som användes i processdramat. Jag övergår till deltagande observation för sedan se på intervju, frågeformulär och metod för analys. Metodkapitels ändamål är att redogöra de metodologiska utgångspunkter, studiens uppläggning, urval, datainsamlingsmetoder, bearbetning och analys som används i denna studie.

3.1 Vetenskapsteoretiskt position

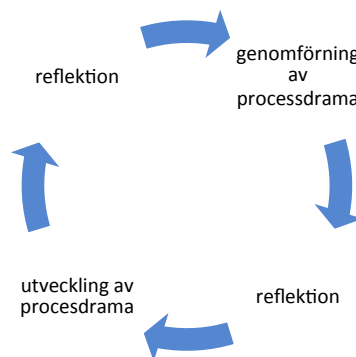
Jag ställer min forskning innanför kvalitativ forskningstradition. Kvalitativ undersökning använder sig av metoder som är lämpliga att undersöka fenomen i deras kontext, för att mot denna bakgrund presentera en tolkning för att ge en ökad förståelse av fenomenet (Justesen & Mik-Meyer, 2011, s. 13). I min studie är jag intresserad av hur man kan använda processdrama med pre-text i Ibsens *Vildanden*, med temat försummelse av barn. Studiens syfte är att undersöka genomförande av processdrama från den reflekterande praktikers synpunkt och för att mot denna bakgrund presentera en tolkning för att ge en ökad förståelse för hur man kan genomföra processdrama i en tvärkulturell läroprocess med tolk samt användning av processdrama som en forskningsmetod, och därför var en kvalitativ undersökning och metoder lämpliga för min studie. Min metodansats är en hermeneutisk vetenskapsposition där jag genom förförståelse går genom en processuell spiralformad kunskapsprocess.

3.1.2 Hermeneutiken

Hermeneutik betecknar den uppfattningen av humanvetenskaperna, att kärnan i dessa är tolkningar av något som har mening. Centralt i den hermeneutiska arbetsprocessen är försöket på att förstå genom läsning, alltså textlig förtolkning. Genom förtolkningsprocessen söker tolkaren mening. Ingen tolkningsprocess börjar utan förutsättningar. Med andra ord närmar sig tolkaren sitt material med en viss förförståelse. Denna består av ett visst antal omedvetna antaganden som vi kan sammanfatta till en förståelsehorisont. Utifrån

förförståelsen gör vi oss en tillsvidare och grovt inbruten tolkning av det fenomen som vi har framför oss. Den tolkningen vägleder oss sedan när vi undersöker detaljerna. En sådan undersökning kan endera förstärka den tillsvidare tolkningen eller föra vidare till en revision av denna. Tolkningsprocessen är en växling mellan att betrakta helheten och delarna, en process som kallas den hermeneutiska cirkeln (Kvarv, 2010, s. 71).

Hermeneutisk forskningsprocess är en fram- och tillbakarörelse. För mig betyder det att jag hela tiden i arbetet med processdramat som jag genomförde var i ett försök att förbättra min förståelse angående detta. Min process genom att justera mitt processdrama i flera utgåvor är ett exempel på den hermeneutiska cirkeln. Det att jag inte bara använder en färdig text utan skapar ett processdrama för att undersöka ett tema som intresserar mig och justerar den för att jag bättre skall kunna undersöka mitt tema.



Figur 1. Hermeneutisk cirkel, tillämpad i relation till processen av att utveckla och genomföra processdrama.

Ovan är en illustration av en hermeneutisk cirkel som står i relation till processen av att utveckla och genomföra processdrama. I denna fram- och tillbakarörelse uppstår mening från samspelet mellan mig och deltagarna och genom de val och avgränsningar som jag gjorde.

3.1.3 Konstpedagogisk perspektiv

Mia Marie F. Sternudd (2000, s. 49) hävdar i sin doktorsavhandling att det konstpedagogiska perspektivet är historiskt förankrat i Creative Dramatics-rörelsen. Den utvecklades ungefär samtidigt av pionjärerna Winifred Ward i USA och Elsa Olenius i Sverige. Enligt Sternudd visar det konstpedagogiska perspektivet en relation mellan innehåll och metod som förstärker

syftet med att utveckla individens kreativitet och konstnärliga uttrycksförmåga. Enligt Sternudd (2000, s. 50) har dramapedagogiska perspektivet en pedagogisk blick på dramatisk formande och konstnärligt uttryck som inriktar sig på individens utveckling. Det menar hon handlar om att uttrycka sig med personliga medel som sinnen, känslor, tal, rörelse och ljud och att tillsammans med andra uttrycka sig i konstnärlig form med alla teaterns medel.

Från en konstpedagogisk perspektiv försökte jag skapa ett upplägg där deltagarna var fria att utforska inom den ramen som gjordes för dem. I fiktionen som blev skapades låg huvudsyftet på att de skulle få utforska i och utanför roll om varför tonåringen, Hedvig, har dött.

3.2 Konstbaserad forskning

Jag kategoriserar användningen av processdrama i mitt projekt som en konstbaserad metod. Patricia Leavy hävdar ”In the academic world, researchers are storytellers, learning about others and sharing what they have learned.” (2015, s. 43) Detta förblir också mitt syfte i denna teoretiska del av magisterexamen, att resa från en Lärare-i-roll-forskare till en forskare-storyteller. Bjørn Ramussen (2012, s. 27) hävdar att av och till kan samma begrepp ha olika betydelser, t.ex. ”arts based research”, som både kan betyda att konsten är en central forskningsempiri för traditionella kvalitativa analyser och att den, mer radikalt, är basis som forskningsmetod och förmedlingsform. Jag argumenterar för att mitt arbete kan stå för båda. I detta metodkapitel har jag beskrivit mitt genomförande i detalj, och man kan, utöver syften, se estetiken i arbetet. Projektloggen genom arbetet med processdrama står igen bl.a. som data för kvalitativ analys.

Konstbaserad forskning uppkom när en stor förändring i akademisk forskning började på 1970-talet, och på 1990-talet utgjorde konstbaserad praxis en ny metodgenre. Denna förändring var delvis ett resultat av arbete som utförts i konstbaserade terapier (Leavy, 2015, s. 11). Konstbaserad forskningspraxis är en samling metodologiska verktyg som används av forskare inom olika discipliner i olika faser av social forskning, inklusive datagenerering, analys, tolkning och representation. Epistemologiskt antar Arts-based research (ABR) att konsten kan skapa och förmedla mening. Bruk av ABR bygger på estetisk kunskap (Leavy, 2018, s. 5). Konstbaserade forskningsmetoder är särskilt användbara för forskningsprojekt som syftar för att beskriva, utforska eller upptäcka. (Leavy, 2015, s. 21) Enligt Leavy finns likheter i konstpraxis och kvalitativ praxis:

There are many synergies between artistic and qualitative practice. In both instances, the practitioner may aim to illuminate, build understanding, or challenge our assumption. For instance, artists and qualitative researchers alike may aim to illuminate something about the social world, sensitively portray people and their circumstances, develop new insights about the relationships between our sociohistorical environments and our lives, or disrupt dominant narratives and challenge biases. (Leavy, 2015, s. 17).

John O'Toole argumenterar för att varje bra lärare, dramautbildare eller tillämpad teaterutövare automatiskt är en forskare, i det avseendet att det är hen som undersöker och frågar vad vi gör för att till exempel förbättra våra undervisningstekniker, förstå och förbereda för en åldersgrupp eller samhällsgrupp som tidigare varit okänd för oss. För att göra detta utvärderar vi och reflekterar vi över vår praxis, vi läser böcker och artiklar för att ge oss nya idéer, på ett informellt sett kan allt detta anses vara vår forskning. (O'Toole, 2006, s. 21). Enligt Rasmussen (2012, s. 23) kan man lära genom konstnärlig praxis, och man kan undervisa med sin egen forskning som grundlag.

Generellt sätt kan forskare i narrativforskning öka trovärdigheten i deras specifika metodologi genom att göra syftet transparent och sedan genom att anse vad som är lämplig kontext för datainsamlingen (Leavy, 2015, s. 51). Även om det diskuteras om narrativforskning så ser jag det som relevant med tanke på processdrama, eftersom vi kan se på att texten” vävs” (O'Neill, 1995) i handlingen av processdrama.

In some ways both the rise in narrative inquiry and emergence of fiction-based research are about making research more truthful, meaningful, useful, accessible, and human. As Bochner and Riggs (2014) note, the study of human beings in traditional social research often lacks a humanness. (Leavy, 2015, s. 64)

Jag ser att det finns styrkor och svagheter i att använda sig av konstbaserade metoder, för det kräver av forskaren tydlighet i val av metoder samt syftet bakom metoderna, alltså vad det är som undersöks och hur det ska undersökas. Samtidigt som jag forskade med processdrama genomförde jag det, utvecklade och generade data. En personlig utmaning var att se i genomförandefasen hur arbetet i praxis kan bli överfört till en skriftlig reflektion, som sedan kunde bilda ny mening, eftersom detta skulle bli min första konstbaserade undersökning.

3.2.1 Drama som forskningsmetod

Den viktigaste metoden för att undersöka min forskningsfråga har varit att använda drama som forskningsmetod. Enligt Leavy (2015, s. 173); även om föreställning i sig ofta betraktas som en representativ form, kan den användas som en hel forskningsmetod som fungerar som ett sätt att generera data och analysera data såväl som en representationsform. Hon hävdar att föreställning därför är en utredning och en representation. I mitt tillfälle var det processdrama, där deltagarna var både skapare och betraktare av ”föreställningen”. Vidare hävdar Leavy (2015, s. 177), med utgångspunkt i Joe Norris, att praxis i drama i undervisningen kan anses vara forskningsmetodologi:

Norris argues that practices in educational drama can be considered a research methodology and refers to collective creation, which is a play that is created by the entire cast as a series of vignettes (Norris, 2000, drawing on Berry & Reinbold, 1984). This technique, referred to as “play building” by Carol Tarlington and Wendy Michaels (1995), draws on the same techniques qualitative researchers use in their meaning-making processes. Norris writes, “Much of what we do in process drama help us to re-look at content to draw insights and make new meanings; this act can be considered a research tool. (p. 44)” (Leavy, 2015, s. 177)

Jag ser det som att i Norris argumenterar för att vi kan göra nya insikter och ny kunskap med drama. Erfarenhetskunskap (experiential knowing) betyder ett direkt möte med fenomen där man upplever närvaro till det/den andra genom kropp, känslor och föreställningar. Det är kunskap genom deltagande och empatisk involvering i något som man både känner sig som en del av och distanserad till. I tillägg är det ett sätt att forma och möta världen genom perceptuell upplevelse och bearbetning. Det är en kunskapsform vi känner genom t.ex. att arbeta i en sinnlig och kroppslig gemenskap med drama och teater som kommunikationsspråk (Rasmussen, 2012, s. 33). En orsak varför jag valde att använda mig av processdrama som forskningsmetod är i dess växelverkan och utbytet som sker mellan lärare/ledare och elever, genomförandena av processdrama ger mig som forskare insikt, men syftet i genomförandet är att deltagarna också får ett utbyte.

Many of the epistemological and theoretical developments reviewed promote an exchange between researcher and researched that is not only more collaborative and egalitarian but also actively beneficial to the research participants. In this context, the copiousness-raising and empowering potential of drama has become a precipitator for performance-based methodological development. In a

general sense, drama is a form of communication that can foster personal growth. (Leavy, 2015 s. 178)

Eftersom drama använder sig av fantasi så kan den hjälpa människor att undersöka hur deras liv är och hur de skulle vilja att deras liv skulle vara. (Leavy, 2015, s.178) Jag ser utgående från erfarenhet att deltagelse i processdrama aktiverar i bästa fall empati utöver föreställningsförmåga, då kan deltagelse i processdrama utöver det som Leavy säger också hjälpa deltagare se på hur ett liv *kunde* vara.

Metodologi forutsetter et syn på hvordan viten oppstår, og forankres mer spesifikt til valgte metoder og forskningsdesign. Så langt kan jeg oppsummere følgende metodologiske hovedkonsekvenser: Teaterproduksjonen betraktes som et kunnskapslaboratorium, hvor det underveis og i etterkant dannes affektive og kognitive erfaringer som verdsettes og dokumenteres som forskningsmateriale. (Rasmussen, 2012, s. 39)

Som följande beskriver jag deltagare och omfattning. Efter det om användning av tolk i arbetet. Sedan går jag över till mitt processdrama för att redovisa hur jag arbetade med processdrama som forskningsform samt en representativ form.

3.2.2 Deltagare och omfattning

Den praktiska arbetets preliminära avtal gjordes på vårterminen 2018. I sammanband med UTFORSK China – Drama Education and Applied Theater, projektmöte i Bergen i augusti 2018, träffade jag kontaktläraren till samarbets gymnasiet till STA. Vi diskuterade temat jag ville utforska via processdramat, och jag fick godkännande för det.

Gymnasiet valde deltagarna åt mig. Deltagarna gick på en teaterlinje. Jag utförde sammanlagt fyra gånger processdramat med målgruppen. Gruppstorleken varierade mellan 10–20 i olika omgångarna. På examen var det 20 deltagare (12 flickor, 8 pojkar). Jag bad om att få nya deltagare för varje gång, det kommer fram senare för mig att vissa deltagare deltog upprepade gånger. Jag höll kontakten med skolan för att organisera tidpunkten för de tre första genomföranden och för sista genomgången, den praktiska examen, var det externa sensorn som arrangerade detta.

Utöver dessa fyra genomgångar med målgruppen hade jag en genomgång med studerandegrupp från STA, Drama in Education, studeranden. Denna genomgång pågick mellan tredje och fjärde genomgång.

3.2.3 Tolkning i arbetet

På grund av varierande språkfärdigheter i engelska hos deltagarna blev det nödvändigt för mig att använda tolk. Jag instruerade på engelska och tolken översatte till kinesiska. Jag använde mig av sammanlagt tre olika tolkar under processens gång.

I andra och tredje genomgången av processdramat tolkade en kinesisk medstuderande från mitt heminstitut vid STA. Arbetet pågick genom att vi träffades före genomförandet för att diskutera upplägget. Hon hade satt första genomgången, och var bekant med formen, vilket underlättade arbetet.

Diskussionen före första genomgång pågicks via en kontaktlärare över WeChat, en mångfunktionell mobil meddelandeapplikation som största delen av kineser använder sig av. Redan i detta faset var det möjligt för missförstånd att uppkomma eftersom jag skrev på engelska och kontaktläraren på kinesiska. Vi var båda beroende av automatiska översättningsprogram i applikationen. På WeChat skickade jag planen för processdramat, som kontaktläraren gav till tolken. I planen skrev jag också om formen, processdrama. Jag fick möta min tolk samma dag, strax före genomförandet. Vi hade en snabb diskussion före vi började. Detta sätt att arbeta förorsakade nervositet hos mig, eftersom jag inte hade mött personen innan, och jag var osäker över hur bekant hon var med formen, vilket jag i efterhand fick veta att hon var bekant med. Till min förlätnad var tolken gott förberedd, och hade läst noggrant igenom planen.

På sista genomgången, samt med studerande på STA hade jag en tredje tolk. Hon var medstuderande för deltagare på studerandegruppen på STA. Före genomgången med studeranden på STA skickades planen dagen innan på WeChat. Detta var sent eftersom jag övervägde fortfarande om jag behövde göra ändringar. Vi träffades en ca. halv timme före början av genomförandet med studerandegruppen. I genomförandet var det tydligt att jag och tolken inte hade diskuterat tillräckligt, och det uppkom misskommunikation. Om jag skulle göra något om igen hade jag skickat planen tidigare och haft ett fysiskt möte med tolken

innan genomgången. Jag lärde mig av detta och vi träffades före examen, då gick jag igenom varje del så gott som jag kunde. I detta stadiet fungerade samarbetet bättre, tolken förstod bättre syftet och upplägget.

Varför tolkar ändrades berodde på omständigheterna, t.ex. hon som tolkade på examen var länge osäker över om hon hade tid, detta eftersom studerande på STA har långa studiedagar, med många ändringar som sker i scheman. Jag ville arbeta med en studerande på STA Drama in Education p.g.a. gemensam ämnesmässig bakgrund. Trots att detta var en utmaning och läroprocess i sig som gav nya erfarenheter, skulle jag nästa gång använda mig av en och samma tolk genom hela processen.

3.2.4 Konventioner i processdramat

Som följande redovisar jag konventioner jag använde mig av i processdramat, eftersom jag kategoriserar processdrama som en forskningsmetod, hör också de konventioner jag använde till metodkapitlet.

Konventionen ritual: är en stiliserad genomförande som är bunden av traditionella regler och koder. Vanligtvis repetitiv och kräver individer att underkasta sig en gruppkultur eller etik genom sitt deltagande. Ritual kan visa en gruppideologi eller en etik som blir symboliserad och avslöjad genom ritualaktivitet. En kontrollerad och mycket strukturerad aktivitet som kräver reflekterande attityd, som utmanar individer inom en lätt följbär struktur (Neelands & Goode 2012, s. 69). Denna konvention blev använd anpassat i början av processdramat när deltagarna kommer in till klassrummet, till Hedvigs begravning. En ritualistisk handling sker när deltagarna lämnar var och en, en blomma vid Hedvigs bild på altaren.

Konventionen heta stolen (Hot-seating): en grupp som arbetar som sig själva eller i roll får möjlighet att fråga eller intervjua en rollspelare på ett konfronterande sätt, som i en rättsal. Dessa karaktärer som konfronteras kan blivit lösryckta från improvisationer eller rollen kan vara förberedd på förhand. Heta stolen kan markera karaktärens motivationer och personlighetsdisposition och ge insikt i förhållanden mellan attityder och händelser och hur händelser påverkar attityder och uppmuntra reflekterande medvetenhet om mänskligt beteende. (Neelands & Goode 2012, s. 32) Enligt Heggstad (2012, s. 74) kan också deltagare ställa sig i heta stolen och vara för stunden karaktären vi vill konfrontera. I mitt processdrama

blev karaktären fru Sörby satt på heta stolen, som var presenterad av Lärare-i-roll, dvs mig. Fru Sörby kom på ett förhör, där deltagarna blir inramade som detektiver skulle finna ut mer om omständigheterna kring Hedvigs död.

Konventionen tablå: grupper utformar en bild med sina kroppar för att utkristallisera ett ögonblick, idé eller tema; eller en av gruppen fungerar som skulptör. Kontrasterande bilder görs för att representera faktiska vs. idealiska, dröm- vs. mardrömsbilder. Tablå är ett selektivt sätt att utkristallisera mening till konkreta bilder, en mycket ekonomisk och kontrollerad form av uttryck så väl som ett tecken att bli förtolkat eller läst av de som observerar. Grupper har möjlighet att presentera mer än de skulle kunna via endast kommunikation. Tablå är ett användbart sätt att representera 'tricky' innehåll som slagsmål, den förenklar komplext innehåll till något lätt skötbart och förståelig form, den kräver reflektion och analys i genomförandet av bilderna. (Neelands & Goode 2012, s. 25) Tablå blev använd som ett instrument att undersöka omständigheter i Hedvigs liv i processdramat.

Konventionen tanketapping (Thought-Tracking): tanketapping avslöjar de privata tankarna/reaktionerna från deltagarna i roll vid specifika ögonblick i handlingen för att utveckla ett reflekterande förhållning mot handlingen och kontrasterar det att tänka för sig själv med utåt stående uttryck eller dialog. Handlingen kan vara frysen och deltagarna "tappas för tankar", eller tankar kan vara förberedda till presentationen av en stillbild (tablå). Att tänka ut tankar kräver reflektion och analys av situation och roll, att uttrycka andras tankar, det genererar en känslerespons till innehållet. Aktiviteten är saktad för att tillåta en djupare förståelse av mening av underliggande handling (Neelands & Goode 2012, s. 91). Denna konvention blev använd i samband med tablå, då deltagarna presenterade tablåer gick jag som lärare-i-roll till deltagare för att ta reda på deltagarnas tolkning på vad karaktärerna i tablåntänkte.

Utöver dessa konventioner använde jag mig av konventioner som jag "själv" hittat på, men varje konvention får sin inspiration från ett eller annat ställe. Jag använde genomgående en "bevistavla" där detektiverna, alltså eleverna i roll, och Läraren-i-roll fyllde på bevis under två tillfällen på processdramat på examenstillfället. Detta hade jag blivit inspirerad från roll-på-väggen, och kollektiv teckning. Roll på väggen är en konvention där vi kollektivt hämtar upplysningar, och går ut på att konturerna t.ex. en elev ritas på ett stort ark som ligger på golvet, efter detta fyller vi information som vi vet om karaktären på insidan av konturerna,

som ålder och namn, och på utsidan saker som vi tror karaktären känner eller tycker. (Heggstad, 2012, s. 75) Kollektiv teckning är en konvention där en liten grupp gör tillsammans en bild för att representera ett ställe eller karaktärer i ett drama. Denna bild blir konkret referens för idéer som blir diskuterade och uppfattade (Neelands & Goode 2012, s. 14).

3.2.5 Processdramat *The Wild Duck*

Som följande kommer jag att beskriva uppbyggnaden av min sista genomgång av processdrama på den praktiska delen av mastersexamensarbetet. Jag tar utgångspunkt i min plan för processdramat samt projektlogg för att redovisa upplägget.

Introduktion

På utsidan av klassrummet presenterade jag mig själv. Efter det berättar jag åt studerande om att det nu skall delta i ett processdrama som är baserad på Henrik Ibsens *Vildanden*. För att kontextualisera upplägget för deltagarna gav jag fakta om teaterstycket *Vildanden*. Jag avslöjade att vi kommer att utforska karaktären Hedvig som är endabarnet hos familjen Ekdal. Jag ingick ett muntligt fiktionskontrakt genom att berätta att i följande två timmar kommer de att få ta på sig roller och att jag (ledaren) tar på mig olika roller. Jag förklarade hur jag kommer att markera det att jag går in och ut av roll. Detta förklarade jag genom att säga; när jag sätter på mig en t.ex. scarf är jag i roll och när tar av scarfen är jag utanför roll. Utöver mig, tolken och deltagarna, fanns det på plats två lärare från skolan samt två sensorer.

Del 1. Hedvigs begravning (Lärare-i-roll och anpassad ritual)

Deltagarna kom in till klassrummet där de fick en vit blomma i handen, tolken instruerade dem i fyra köar framför altaren. I bakgrunden spelas musik, *Amazing Grace* i orgelversion, för att hjälpa deltagarna att associera att vi befinner oss i en kyrka, jag valde musiken eftersom den är en av de mest välkända engelskspråkiga psalmer i världen. På första raden framför altaren fanns tre stolar där två av dem har klädesplagg på. De olika stolarna symboliserade familjemedlemmar; mamma Gina, pappa Hjalmar, farfar Gamle Ekdal. Den tomma stolen symboliserade Hedvigs pappa Hjalmar. Detta för att ge deltagarna en ledtråd om att det är något suspekt i relationen mellan pappan Hjalmar-Hedvig-och resten av familjen. Ledaren gick i roll som präst, för att hålla ett tal. I sitt tal för församlingen ger prästen antydning om att vem stolarna representerar genom att prata direkt mot stolarna. Efter

detta talade prästen till resten av församlingen (deltagarna) och påpekade att de har som tur ett gott rättsväsen och poliser, som säkerligen kommer att finna ut vad som hänt, för att ge antydan om att prästen menade dem.

Efter talet bes deltagarna att lämna blomman vid Hedvigs bild (som är vid altaren). Efteråt går ledare ut av roll. Deltagarna instrueras att komma ner på golvet i en cirkelformation där ledaren frågar vad de tror att pågick och vad de tänker om det, efter detta tydliggörs att deras uppgift är att vara detektiver och efterforska omständigheterna kring Hedvigs död.



Bild 1. Hedvig. Bilden som användes på begravningen. Bilden från 1800-talet valdes för att distansera fiktionen från nutid och för att hålla fast den vid den tidsperioden som *Vildanden* skrevs. Bilden hämtad från <http://www.whizzpast.com/tag/19th-century/>

Syftet i del.1 var att skapa spänning och nyfikenhet hos deltagarna och ge en motivation för vidare arbete i processdramat. Deltagarna blir inramade (2.1.1 Inramning) som detektiver som igen skall undersöka varför en flicka på nästan 14-år, Hedvig, har dött. Denna handling utspelar sig i en fiktion efter händelserna i teaterstycket *Vildanden* på Hedvigs begravning, alltså i en fiktiv framtid. Denna första del innehåller en tillämpning av konventionen ritual. Ledaren är i roll som präst och inte i roll i diskussionen efteråt.

Del 2. Uppvärmningsövning (Lek)

Följande del är en lek som ledaren anpassat till processdramat genom att justera en lek med namnet ängel & demon. Leken går ut på att deltagarna som är själva detektiver väljer en som är demon (eller som vi i denna omgång kallar "suspect") och en annan som är ängel ("evidence") efter det börjar deltagarna röra sig i klassrummet där de skall hållas ställda på en

linje, så att de har sin "evidence" mellan sig och "suspect", spelet stoppas av ledaren, där det sedan ses om vem som har "lyckats" ställa sig rätt.

Syftet i del 2. är att genomföra en uppvärmningsövning, att sätta deltagarna i fysisk aktivitet samt skapa en god gruppstämning. Ledaren är inte i roll i denna del.

Del 3. Ta på rollen som detektiv och utforska bevis

Deltagarna instrueras i en cirkel. Deltagarna har ögonen stängda och får instruktioner av ledaren (ut av roll) för att hjälpa till med att visualisera den rollen som deltagarna skall ha. Ledaren började med att fråga vad är en detektiv, efter det; föreställ er framför en detektiv. Hur ser hon han ut, vilken slags kropp, vilken ålder, hurdan personlighet osv. Samtidigt går ledaren och lämnar bevis runt i rummet:

-Hedvigs bild (samma från begravningen)

-Ett brev från Håkon Werle;

Dear Hedvig Ekdal,

Congratulations on your 14th Birthday! May your day be filled with joy.

In this letter I am letting you know that your Grandfather Ekdal is free to come and collect 100 kroner from my bookkeeper each month, without any work requirements.

After him this allowance will be yours to have, for the rest of your life!

Yours sincerely,

Håkon Werle

-En av Hedvigs böcker, som hon fick av hennes mamma på sin 13-årsdag med text på inre sidan av pärmen: "*Congratulations on your 13th birthday my beloved Hedvig - With love your Mother*".

-Ett hopskrynklat brev: "*Gina, how could you have done this to me? I have done nothing but loved and respected you. You have betrayed me. How do you think I can even look in Hedvig's eyes anymore? I don't want either one of you in my life anymore.*".

Efter att deltagarna har öppnat ögonen och är i roll som detektiver låter ledaren deltagarna att utforska bevisen på golvet samtidigt som tolken hjälper att översätta. När deltagarna har sätt på allting går ledaren vidare till nästa del.

Syftet i del.3 är att få deltagarna djupare in i fiktionen och i sina roller som detektiver genom en visualiseringsövning som ledaren anpassat från en övning i rollkaraktärbete från

scenframställning. Bevisen som spreds ut har blivit valda för att belysa omständigheter från Hedvigs liv, och sätta deltagarna på spår om försummelse samt framlysa konflikterna hos Ekdal-familjen. Brevet från Håkon Werle är en version av brevet till Hedvig från *Vildanden*. Ledaren är inte i roll.

Del 4. Samlingen av bevisen tillsammans med huvuddetektiven (Lärare-i-roll)

Utan att stanna senaste aktiviteten går ledaren i roll som huvuddetektiv Märten Olavsson (ett påhittat namn för huvuddetektiven). Ledaren sa bl.a.: Vad håller ni på med? Vi skall börja med vårt möte! Är det ingen som respekterar tidtabeller? Efter detta konstaterade ledaren att en 14-åring har dött, och det är en gemensam uppgift att ta reda på vad som hände. Ledaren samlade bevisen, och gick kollektivt igenom de. Ledaren fyllde bevisen på det stora vita arket (som skall symbolisera ett slags "bevistavla") som var ställd på väggen i förakant av processdramat. Efter att allt har blivit sagt och markerat på tavlan berättar ledaren åt deltagarna att familjevännen till Ekdal familjen, Fru Sörby snart kommer på ett förhör. Ledaren fyller information om fru Sörby på tavlan, vem hon är i relation till de andra i fiktionen.

Syftet i del 4. är fortfarande att förstärka fiktionen och deltagarnas roller och att deltagarna får möjligheten att agera från rollens perspektiv. Samt att informationen och förtydningarna vid detta stadiet kring Hedvigs omständigheter samlas på en och samma plats. På detta sätt kan deltagarna gå tillbaka till denna tavla för att bli påmind om de olika karaktärerna och omständigheterna. Ledaren är i roll i denna del. Huvuddetektiv Märten Olavsson framträder för första gång, rollen kan kategoriseras som en auktoritetsroll.

Del 5. Förhör med Fru Sörby (Heta stolen)

Ledaren går ut av roll som huvuddetektiv. Ledaren säger att deltagarna skall tänka på frågor som avslöjar mera om familjeförhållanden, för att komma närmare sanning om vad som hände med Hedvig. Ledaren går ut och kommer tillbaka i roll som fru Sörby. Deltagarna ställer frågor. Efter en stund säger ledaren i roll som fru Sörby att hon börjar ha bråttom och ifall det inte fanns mera frågor skall hon vidare. Efter detta säger deltagarna och ledaren i roll som fru Sörby farväl och går ut av förhöret och ut av roll.

Syftet i del 5. är att ge information om Hedvig för att få deltagarna på spår om att hon blir försummad, detta görs genom användning av konventionen heta stolen. Ledaren är medveten

om att mata information om t.ex. att det var synd om Hedvig som inte fick gå i skolan. Ledaren är i roll. Fru Sörbys roll kan kategoriseras mellan: mellanmannen och den undertryckta.

Del 6. Still bilder från Hedvigs liv och huvuddetektiv Mårten (tablå, tanketapping, Lärare-i-roll)

Efter förhöret med fru Sörby samlades alla i stående cirkel. Deltagarna delades i fyra ”detektivgrupper”. Grupperna fick en specifik situation. Ledaren berättade att deltagarna skall tillsammans diskutera och bestämma vad som sker i den givna situationen. Ledaren säger att de skall laga en stillbild av situationen. De olika situationerna:

1. Ekdal familjen ett år före tragedin på Hedvigs 13-årsdag
2. Hedvig en vecka före tragedin
3. Dagen av tragedin i Ekdal-hemmet
4. Ekdal familjen ett år efter tragedin

Grupperna arbetade i var sitt hörn av rummet. Efter en stund gick ledaren i roll som huvuddetektiven som gick runt och frågade hur det går hos deltagarna. Ledaren i roll kommenterade och uppmuntrade deltagarna i sitt arbete. Efter en stund gav ledaren i roll 5-minuter arbetstid före en ”briefing”. Ledaren gick ut av roll och frågade ifall deltagarna är färdiga. Ut av roll organiserar ledaren gruppen för att visa stillbilderna, så att en grupp i taget visar framför andra och resten sitter och tittar på. Efter att en frivillig grupp ställer upp att visa sin stillbild säger ledare till resten deltagarna de ska stänga ögonen och att när ledare räknar till tre kan de öppna ögonen. Under tiden gjorde gruppen sig redo. När ledaren räknade till tre öppnade andra ögonen.

Ledaren gick i roll som huvuddetektiv och frågade deltagare som såg på om vad som sker i bilden. Ledaren i roll frågade tillägsfrågor av de som svarade. Efter det gick ledaren ut av roll och berättade att när huvuddetektiven går till en av karaktärerna i stillbilden och rör på axeln skall de säga vad karaktären tänker. Efter det gjordes tanketapping i roll. Efter att varje grupp hade gjort det samma som avslutade ledaren i roll som huvuddetektiv att vi skall applådera till våra kollegor för ett gott arbete.

Syftet i del 6. var att hålla deltagarna i roll och i fiktionen när de arbetade med, därför användes Lärare-i-roll under arbetens gång för att hålla deltagarna i fiktion så gott som möjligt. Tablåerna/stillbilderna var en möjlighet för deltagarna att visa fram sina tolkningar kring de olika situationerna. Genom tanketapping var syftet att göra ett perspektivbyte, så att deltagarna fick en möjlighet att ”gå i rollkaraktärernas skor”. Här hoppade ledaren mellan att vara ute och inne i roll som huvuddetektiv.

Del 7. Slutsats från detektiverna (Lärare-i-roll)

Efter att föra del avslutades kallade ledaren i roll som huvuddetektiv alla till ett möte runt vita arken. Ledaren frågade att vad vet vi mera om Hedvig och hennes omständigheter. Deltagarna svarade kring vad de tror hände och varför. Tavlan påfylldes. Efter detta avslutade ledaren i roll med att säga att ledaren tror att de har kommit ett steg närmare sanningen och lösningen i detta men de kan aldrig vara helt säkra om vad som skedde med Hedvig. Ledaren i roll tackade för arbetet och engagemanget och att ledaren i roll inte ensam kunde ha kommit till en konklusion. Delen avslutas och ledaren går ur roll.

Syftet i del 7. var att återanvända det som vi hade etablerat som en ”bevistavla” och att deltagarna fick en möjlighet att komma fram med sina tolkningar och konklusioner. Ursprungligen var tanken att skriva i roll som detektiver men eftersom det blev tidsbrist blev denna del framimproviserad. Tanken var dock att återanvända tavlan eventuellt efter mötet med fru Sörby för att fylla information, men tidpunkten blev då istället i slutet av processdramat. Ledaren är i roll.

Slutdiskussion

Till slut samlades deltagarna i en cirkel sittande på golvet. Ledaren ut av roll bad deltagarna att säga ett adjektiv eller några ord för att beskriva deras erfarenhet. Efter det frågade ledaren ifall det fanns några frågor hos deltagarna. Efter frågor och kommentarer tackade ledaren alla deltagare och önskade en bra fortsatt dag.

Syftet med slutdiskussionen var att alla fick en chans att kommentera, reflektera och fråga ut av roll.

observerar sig själv för att raffinera sina egna uppfattningar av vad som händer i ett klassrum, hur man hanterar det, och vilka är problemen som en uppfattar som eventuellt måste åtgärdas. Detta istället för att se en artists problem, en lärare eller ett klassrum från utsidan, ser man med en blick på att lösa dem (O'Toole, 2006, s. 57). När jag genomförde mitt processdrama kunde jag göra beslut i stunden. T.ex. på examens tillfället som jag redovisade tidigare hade jag en plan jag inte kunde slutföra pga. tidsbrist, så jag måste finna fram i stunden hur jag skulle lösa detta.

/. . . / the teacher needs not just reflection on action, as might be used by the action researcher, but reflection in action in 'my' understanding of my own context (both explicit and tacit), and how I can use this to reshape my own and then other's behaviour. Schön observes when he does turn his attention to education: 'this process of reflection in-action . . . not only applies knowledge but generates knowledge' (1995); he also noted acerbically how much of schooling tends to actively inhibit reflection-in-action, for both teachers and students. (O'Toole, 2006, s. 57)

Som ledare och lärare har jag möjligheten med denna aktiva reflektion att styra aktiviteten åt det hållet som är önskligt i stunden. Alltid fungerar det inte, slutresultatet blir inte alltid som förväntad. Följande skrev jag efter genomgången av processdramat med studeranden på STA: *"Jag hade deltagarna och skriva i roll som detektiver. Vad de tror att hände med Hedvig varför osv. Jag hade tänkt att gå som lärare i roll och vara chefen(huvuddetektiven). Men det kändes inte rätt. Det fanns ingen fiktion överhuvudtaget."* (extrakt från projektlogg 13.12.2018) Detta citatet från projektloggen representerar en reflektion i handlingen samt min oförmåga att styra situationen vid detta skede att det skulle ja gynnat själva processdramat.

Ibland kan har jag sett på det egna arbetet på ett helt annat sätt än en utomstående eller deltagarna, trots att jag för det mesta anser mig god på reflektion och självutvärdering. Sanningen är att det är omöjligt att få allt med sig, eller se allt som sker kring dig. Att vara en reflektiv praktiker är viktigt, men utomståendes reflektioner inför mitt arbete har alltid vägt tungt för mig. Detta håller jag med om i detta projekt också, det var otroligt viktigt och värdefullt för mig att få feedback av andra efter min första genomgång från medstuderaende och handledare.

Efter att genomförande är slut har jag överfört reflektionerna om och på arbetet i projektlogg. Genom hela processen av utvecklingen av processdramat *The Wild Duck* höll jag en

projektlogg där jag både redovisade arbetet i praktiken, samt så utvärderade jag egna agerandet samt skrev ner de reflektioner jag hade gjort tidigare i processdramat av både mig själv och deltagare. Genom dessa reflektioner gjorde jag en utvärderingsprocess om vad som jag behöver ändra i processdramat för att belysa mina forskningsfrågor bättre.

3.4 Intervju

Jag intervjuade Xu Yang, lärare på *Shanghai Theatre Academy* på utbildningen i *drama in education*. Forskningsintervjun var semistrukturerad. Informanten var aktuell att intervjuas eftersom hon har masterutbildning från *Høgskolen i Bergen* (nuvarande Høgskulen på Vestlandet) i dramapedagogikk og anvendt teater, med en bakgrund i regi på *STA* och uppväxt i Shanghai. I utgångspunkt tänkte jag att hon säkerligen hade insikt och erfarenhet över hur det är att jobba i en främmande kultur från sin egen, och att hon hade kännedom och insikter för skillnader mellan en så kallad ”västlig/nordisk kultur” och kinesisk kultur generellt men också specifikt i en utbildningskontext. Steinar Kvale hävdar följande om forskningsintervju:

Forskningsintervjuet er en mellommenneskelig situasjon, en samtale mellom to partnere om et tema av felles interesse. Det er en bestemt form for menneskelig interaksjon hvor kunnskapen fremkommer gjennom dialog. Interaksjonen er hverken så anonym eller nøytral som når en person svarer på spørsmålene i et spørreskjema, og heller ikke så personlig og emosjonell som et terapeutisk intervju. (Kvale, 1997, s. 73)

En svaghet var att jag inte skickade i intervjuguiden i förväg till informanten.² Min förfråga var mer informell, det jag gjorde, var att fråga ifall hon kunde svara på frågor för mitt skriftliga arbete med masterexamen. Ifall informanten hade fått med sig intervjuguiden på förväg hade informanten fått en chans att reflektera i förväg, speciellt i frågor vars syfte var att kartlägga bruk av processdrama i Kina. Jag såg inverkan av att hon inte hade fått intervjuguiden. Jag gjorde också ett övervägande att intervjuas deltagare och om det hade funnits tid och resurser (tolk) skulle jag ha genomfört semistrukturerade intervjuer med deltagare.

² Se bilaga 1. för intervjuguiden

3.5 Frågeformulär

Efter att ha genomfört praktiska examensarbetet på gymnasiet skickade jag ett frågeformulär med öppna frågor via kontaktläraren till deltagarna. Jag bad att alla deltagare från de olika genomförda omgångarna av processdrama svara. Frågorna och svaren blev översatta från skolans sida. Det bör påpekas att eftersom frågorna och svaren har blivit översatta externt finns det möjligheter för uppkomst av missförstånd i processens gång. Processdramat ändrades en hel del från första genomgången till den sista. Det som hjälpte att hålla översikt på svaren var att de hade datum för deltagelse med.³

Sammanlagt svarade 40 deltagare, av dessa 40 deltog 23 i en eller två genomgångar av processdramat före examen och 16 deltog på examen (en del av dessa 16 deltog i en annan genomgång före examen också).

Deltagarna svarade mestadels koncist, mot mina förväntningar av längre formuleringar och överväganden. Eventuellt kunde det ha hjälpt om jag hade preciserat frågorna samt syftet och haft bättre kommunikation med kontaktläraren (kommunikation pågick över WeChat). I detta sätt att samla data, uteblir möjligheten att ställa tilläggsfrågor, frågor som kunde vara intressanta från studiens perspektiv.

3.6 Metod för analys

Som metod för analys av datamaterial från min *projektlogg* samt *intervju* har jag valt att *tillämpa* systematisk textkondensering, på engelska *systematic text condensation (STC)*. Kirsti Malterud (2012) har utvecklat denna strategi för kvalitativ analys. ”Referer du til denne analysemetoden, må leseren kunne forutsette at du har fulgt den framgangsmåten som anvises” (Malterud, 2017, s. 115). Eftersom jag inte följer alla stegen likadant kommer jag inte kalla den för vad den inte är. Jag håller tråden till Malteruds (2017) metod när jag redovisar hur jag arbetade med data, och beskriver vilka steg jag tog efter henne och vilka steg avvek, och var nödvändiga för mig att göra i studiens syfte.

Utgångspunkten för analysen var transkriberade intervjun och projektloggen, med dessa arbetade jag åtskilt. I enhet med STC gjorde jag följande: i första steg skall man bli känt med

³ Se bilaga 2. för frågeformulär

materialet. Jag samlade ett helhetsintryck. Materialet läses igenom för att få en helhetsbild och möjliga teman övervägs. I detta steg arbetas aktivt för att tillsvidare sätta förförståelse och teoretiska referensram i parentes, men utan att glömma problemställning. När allt är läst, frågar en själv vilka tillsvidare teman skymtar i texten. Det kan röra sig kring fyra till åtta teman som intuitivt väcker vår uppmärksamhet (Malterud, 2017, s. 99). Jag arbetade med dessa två datamaterialen åtskilt. Båda hade sin egen analyslogg, med sina egna tillsvidare teman. Detta p.g.a. intervjun framlyste olika sidor från problemställningen från projektloggen.

I andra steget organiserar man den delen av materialet som skall undersökas närmare. Relevant text skiljs åt från irrelevant, texten sorteras till det som kan tänkas belysa vår problemställning. En systematisk genomgång av materialet påbörjas, linje för linje, för att identifiera meningsbärande enheter. Det är korta eller långa textbitar som fungerar som exempel på eller kunskap om de tema som blir valt ut från första steget och det vi funnit angå vår problemställning (Malterud, 2011, s. 100).

Ett exempel på en meningsbärande enhet från projektloggen:

Varför skall det ut av roll? Varför har jag behållit ögonbindelövningen hittills, det är den övningen som har gjort att fokusen har blivit förlorat för att det tar fokusen bort från det vi håller på med.

Detta innebär en form för filtrering som är annorlunda än i analysmetoder som tar för sig hela materialet. För att värdera vad som skall få vara med vidare, skall all text genomgå grundligt och systematiskt, så att vi inte bara tar med det som vid första blick verkade fångande (Malterud, 2017, s. 101). De meningsbärande enheterna är inte nödvändigtvis avgränsade i form av traditionella språkelement som meningar eller repliker. Det är bättre att ta med sig lite för mycket än lite för lite. Tre till fem reviderade tillsvidare teman samlas som bildar grundlag för kodgrupper i detta analyssteg. Samtidigt som meningsbärande enheterna märks i texten, börjar man att systematisera dem (Malterud 2017, s. 101).

Vid detta tredje stadium, med mina reviderade tillsvidare teman i sikte, alltså nu kodgrupper, gick jag igenom materialet, samlade dem gruppvis under kodgrupperna. Resten av materialet uteblev, dvs de delar som inte berörde min problemställning och forskningsfrågor. Som ett

exempel ger jag mina reviderade tillsvidare grupper, nya kodgrupper, från analysloggen av projektloggen:

”Betydelse av fokus och fiktion i processdrama.”

”Användning av tolk i processens gång och dess påverkan på arbetet med processdrama.”

”Turning Points.”

”Elevernas reflektioner”

På detta stadiet har empiriska data reducerats till ett dekontextualiserat urval av sorterade meningsbärande enheter. Materialet sorteras i två till tre subgrupper. Härfter är det subgrupperna som är analysenheten. STC omfattar ett speciellt metodiskt grepp där vi på detta analyssteget lagar ett kondensat- ett konstgjort citat (Malterud, 2017, s. 106). I likhet till STC hade jag ett dekontextualiserat urval meningsbärande enheter under mina kodgrupper.

Istället för att kondensera, eller förtäta, innehållet i de meningsbärande enheterna, gick jag direkt över till att välja 2–3 subgrupper under varje kodgrupp. Ett exempel på subgrupp till temat: Betydelse av fokus och fiktion i processdrama, subgrupper: 1.Fiktion, flow-tempo 2. Fokus och energi. Efter det satt jag de meningsbärande enheterna, icke-kondenserade, under dessa subgrupper. Först nu kondenserade jag materialet. Bättre formulerat i mitt fall; sammanställde, eftersom jag förhöll mig nära rådata. Det genomförde jag genom att jag valde en meningsbärande enhet som belyste mest tydligt subgruppen, och sammanställde den med resten av meningsbärande enheterna i den subgruppen. Detta gjordes p.g.a. jag var orolig att jag mister kontexten, t.ex. i projektloggens användning var det viktigt att jag visste hela tiden att vilken genomgång reflektionerna handlade om. Jag skrev utöver denna sammanställning, ett konstgjort citat som, en sammanfattning av sammanställningen av de meningsbärande enheterna. Exempel på citat: ”Fokusen tappades då det var en övning emellan som hamnade utanför fiktionen.”

Efter detta skrev jag om denna sammanställning till en sammanhängande text. Exempel:

I processen av att utveckla sitt processdrama kommer det fram att ledaren inte har haft tillräckligt starkt fokus på fiktionen i processdramat och kommit fram till att många delar med konventioner och aktiviteter blir utanför den...

Bitarna sätts ihop – rekontextualiseras, man skall sammanfatta det som hittats i form av förtolkade synteser. Kondensaten används till att laga en analytisk text för varje subgrupp och kodgrupp (Malterud, 2017, s. 108). Analytiska texten från varje kodgrupp med eller flera citat ges en rubrik som sammanfattar det de handlar om. Vi skall rekontextualisera våra resultat upp mot det empiriska materialet. För att utmana våra resultat skall vi leta systematisk efter data som säger emot de konklusionerna vi har kommit fram till (Malterud, 2017, s. 110). I detta steg skrev jag den analytiska texten baserat på mina sammanställningar och gav dem rubriker som berättade om innehållet. Jag tog efter detta ett steg till, texten jag producerat var omfattande fortfarande, och jag insåg att, trots att jag hade problemställningen i sikte att det var innehåll som föll sig utanför dem. Jag gjorde en ny utvärdering av den analytiska texten.

Deltagarens perspektiv av utfört processdrama undersöktes med ett frågeformulär. När all data lästes igenom, kunde jag se från helheten att det var korta och koncisa svar som saknade djupare innehåll. Data subgrupperades till före och efter examen, med sina meningsbärande enheter för att senare kunna jämföra deltagares perspektiv. Meningsbärande enheterna under teman före och efter examen-teman kondenseras. Eftersom svaren saknade djupare innehåll kunde inte svaren kondenseras till en betydelse i sin kontext, t.ex. svar som ”bra” berättar inte om vad som specifikt är bra. I resultaten, i del 4.1 deltagarnas perspektiv kommer jag att sammanställa svaren, utgående från den, framlyser jag några punkter som är intressanta från perspektiven av min problemställning.

4. Resultat

I detta kapitel redovisar jag det resultat jag sammanfattat via metoder som står beskrivet i föregående kapitel. Jag börjar med att redovisa resultat från frågeformulären. Sedan lägger jag fram resultat som ger insikt om projektet, och processen från en reflekterande praktikers projektlogg. Som sist ser jag på Xu Yangs intervju. Jag gör detta för att svara min problemställning: Hur kan Henrik Ibsens *Vildanden* fungera som pre-text i ett processdrama med elever vid ett kinesiskt gymnasium?

4.1 Deltagarnas perspektiv

Eftersom deltagare från målgruppen i alla fyra genomgångar svarade på frågeformulären har jag fördelat svaren i före examen och till deltagare på examen. Efter dessa svar, ser jag på några punkter som är intressanta från studiens perspektiv.

4.1.1 Före examen

Största delen av deltagare upplevde processdramat som bra eller intressant. Andra kommentarer var att det var: "just so, so", full av mening, att det var fräscht och livligt. Tankar om berättelsen som processdramat baserar sig på svarade många; "liv", eller att de inte vet, eller att det är en sann historia. Andra kommentarer som dök upp var; fiktion, sociala problem och nyhet. En deltagare hade tidigare kännedom om Ibsen.

När det gäller ifall det lärde sig något nytt genom processdrama svarade många ja. Det kom fram flera gånger att de lärde sig om Ibsen, om att samarbeta och ny en form av drama. Andra svar: att de lärde sig ny form av föreställning, drama, en visste inte om de lärde sig något nytt, hur man kan vara detektiv, att leka tillsammans, att finna sanning, att de kanske lärde sig något nytt, att kommunicera med lärare och klasskamrater, lärde sig att tänka på andra, att uttrycka sig och lärde sig att känna pjäsen.

Deltagarna upplevde att det var både en lärare och tolk som instruera mestadels som bra. Näst mest svarades nyttigt och att de kunde öva engelska. Andra svar; svårt, konstigt, underhållande, inga problem, fräscht, lite "unsmooth", besvärligt och intressant.

4.1.2. Examen

Största delen upplevde processdramat som bra, intressant eller fräscht. Enstaka kommenterade att upplägget var rik i innehåll, special, rolig, spännande, en ny sak för dem och kreativt. Tankar om berättelsen som processdramat baserar sig på, svarade största delen att det var en sann historia, en juridisk sak, eller att de inte vet. Andra kommentarer; nyhet, roman och fiktion. Ingen av dessa deltagare hade tidigare kännedom om Ibsen.

När det gäller ifall det lärde sig något nytt genom processdrama svarades mest; ja, att observera, att samarbeta, att lära sig tänka på berättelsen. Andra enstaka svar; bli bra på att upptäcka, hur man kan känna bakgrunden av en berättelse, lära känna en ny typ av föreställning, logik, hur man kan ta sig själv in till berättelsen och utöva sin föreställningsförmåga.

Deltagarna upplevde att det var både en lärare och tolk som instruera mestadels intressant, bra eller friktionsfritt. Andra kommentarer var: fräscht, nytt för mig, möjlighet att förbättra sin engelska, lätt och harmoniskt.

Jag ser inte stora skillnader i svaren av deltagarna. Utöver när det kommer till hur deltagarna upplevde både tolk och ledare instruera samtidigt framkommer det några fler kritiska utvärderingar från gruppen före examen, i jämförelse med deltagare på examen, där det inte framkommer någon kritik.

Att det var endast en deltagare samlat från alla svar som hade tidigare kännedom av Ibsen var intressant från studiens perspektiv, eftersom min förförståelse var att Ibsen är allmänt känd i Kina, då utgick jag från att också deltagare vid ett gymnasium kände till honom. Det som framkommer från frågan hur deltagarna upplevde berättelsen som processdramat baserar sig på kunde jag se att i båda grupper framkommer svar som ”sann historia”, ”nyhet”, från kommentaren ”sann historia” blir det svårt att konkludera vad deltagarna menar. Betyder sann historia att de tror berättelsen baserar sig på riktiga händelser, eller att berättelsen är baserad på en pjäs som finns i tryckt form? Det som är intressant är att det finns en tydlig spridning av svar i frågan vad deltagarna lärde sig, och här är en nackdel i att använda frågeformulär, jag kan inte gå tillbaka och fråga deltagare om de kan ut fördjupa i vad de menar.

4.2 Processen från den reflekterande praktikers synpunkt

Denna del sätter blick på huvudfynden från analyserade projektloggen. Jag avslutar varje avsnitt med en avslutande kommentar för att understryka det som är huvudfyndet. Dessa resultat delas, så att jag kan svara på problemställningen: hur kan Henrik Ibsens *Vildanden* fungera som en pre-text i ett processdrama med elever vid ett kinesiskt gymnasium.

4.2.1 Etablering av fiktion och tema i processdramat

I processen av att utveckla processdrama kommer det fram att det fanns en avsaknad av fokus på fiktionen i processdrama och många delar hölls utanför den. Detta orsakade hack i *flow* (i detta sammanhang beskriver *flow* känslan av en sammanhängande, oavbruten kontinuitet i genomförande) under genomföranden. I arbetet med t.ex. tablå uppstår det problem med att uppehålla fokus, jag undrade om det kunde bero på mitt agerande på instruktionsnivå eller om det inte fanns en tillräckligt stark fiktion. I genomgång med studerandegruppen på STA märker jag avsaknad av fokus och problem på instruktionsnivå, detta leder till; avsaknad av engagemang och en vilja att delta, och jag upplevde deltagarna agera privat. Jag undrar om orsaken kan bero på; mitt tröga tempo, sämre eget engagemang, sämre förberedelser och användning av en ny tolk. Jag upplevde genomgången misslyckat. Arbeta med tablå väckte frustration eftersom alla grupper inte arbetade med uppgiften medan andra blev fort färdiga. Deltagare på STA-gruppen kommenterade processdramat som för långt, tråkigt och att allt tog för länge. Efter detta var jag var överväldigad över att upplägget är borta från det valda temat, försummelse av barn. Efter genomgången på STA och före examen har jag en kritisk reflektion över upplägget och genom diskussion med en dramapraktiker bekräftas att en röd tråd saknas. Dramapraktikern uppmanade att glömma Ibsen (teaterstycket *Vildanden*) och fokusera på temat. Jag fick insikten att temat måste tydliggöras, alltså försummelse av barn. Jag undrade om mina tankar och tolkning kring beskyddande av deltagarna hade förstyret arbetet och hållit den utanför fiktionen. Före examen går jag igenom delar som faller utanför temat och ändrar på dem.

Avslutande kommentar: Varierande/dåliga engagemangen började tyda på att det är något som inte fungerade. Efter genomgången med studerandegruppen slår insikten att tema inte står tydligt i processdramat. Paradoxalt hjälpte det att; att glömma Ibsen. Det gav riktningen för att komma närmare temat, temat som skulle hjälpa att aktualisera pre-texten. Jag ser på detta, vändpunkten, otydlighet i tema som ett av huvudfynd som jag senare kommer diskutera. Ett annat huvudfynd gäller övervägningar mellan distansering och fiktion.

4.2.2 Tydligare fiktion i processdramat resulterar i engagemang

På examen fanns det engagemang hos deltagare i heta stolen med Fru Sörby, deltagarna ställde många frågor, angående alla omständigheter. Min användning av lärare-i-roll i

karaktär som huvuddetektiv gav resultat i att deltagarnas roll som detektiver förstärktes, tydan till det gav responsen som ”Yes, boss” när jag pratade direkt med deltagarna som var i roll. Mot slutet när jag samlade deltagare-i-roll för att fråga om vilka konklusioner de har kommit fram till kommer det respons om att de tror att Hedvig dödade sig själv för att hon ville visa sin kärlek till sina föräldrar. För att Hedvig kände att det var hennes orsak att hennes mamma och pappa bråkade. Deltagarna sa att Hedvig inte kände sig älskad. Jag frågade vad som hände, någon sa att Hedvig gav sitt hjärta för att hon älskade sin pappa. Alla deltagare-i-roll kom till konklusionen att Hedvig begick självmord. Agerande utanför roll: i slutdiskussion kommenterade en deltagare att efter vart kände deltagaren sig mer och mer som Hedvig och att deltagaren också skulle ha gjort det samma som Hedvig i hennes situation. En annan kommenterade att erfarenheten av deltagelse var att det gick upp och ner hela tiden. Jag bad deltagarna säga ett adjektiv eller några ord för att beskriva deltagarnas erfarenhet; amazing, sad, difficult, complex, unbelievable kom fram. I slutdiskussion ville deltagarna veta vad som hände med Hedvig i pjäsen.

Avslutande kommentar: Från början av examen blir det tydligt för deltagare att de är inramade som detektiver. Deltagarna är engagerade och har en vilja att lösa deras uppgift, att komma fram till vad som hände till Hedvig. Ett annat huvudfynd; konsekvent användning av återkommande rollen, som huvuddetektiv hjälpte att upprätthålla fiktionen. Jag ser på detta senare i diskussionen.

4.2.3 Konsekvenser av tolkning i processen

I genomgången med studerandegruppen var det utmanande att upprätthålla ett gott tempo då det hakade upp sig med översättningen. Tolken var osäker om relationerna mellan karaktärerna och detta ökade oklarheten i genomförandet. Det blev oklarheter för deltagarna också om när jag var i roll eller inte, trots att i introduktionen hade jag sagt att jag går in i roll genom att sätta på sig en hatt, och ut av roll när jag tar av den. På examen, i roll som präst, spelade jag på det att Hjalmars stol, detta missades av deltagare eftersom översättningen kom efter hela sekvensen.

Avslutande kommentar: Ett huvudfynd är att tolkningen skapar hack i genomförande av processdrama, placering av tolkning påverkar att deltagarna mister en del information.

4.2.4 Kritiska utvärderingar på eget agerande under processen i Kina

Om jag fick göra något annorlunda skulle jag ha tagit initiativ att ordna fler genomgångar med målgruppen. Efter genomgången med studerandegruppen var jag självkritisk och ansåg att arbetet kunde ha varit mer konstnärlig och kreativt. I diskussion med sensorerna kring uppvärmningsövningen (del 2. i beskrivningen 3.2.2 Processdramat The Wild Duck) konstateras att det inte behövdes en uppvärmningsövning eftersom deltagarna blir redan innan (i begravningsdelen) inramade som detektiver. Jag reflekterar kring behov av uppvärmning och att det av och till blir svårt att avgöra när det behövs. Sensorerna kommenterade efteråt att deltagarna höll sig innanför logiken (logisk reflektion), och att det eventuellt skulle ha kunnat finnas en plats där deltagarna kunde bli emotionellt mer engagerade.

Avslutande kommentar: Behov för uppvärmningsövning i detta upplägg ifrågasätts. Kommentarer från sensorerna ger insikt i att inramning, och upplägget orsakar att deltagarna håller sig mestadels innanför en logisk reflektion.

4.3 Xu Yangs perspektiv på tvärkulturella aspekter

Följande del presenterar aspekter, som kan framlysas när jag diskuterar om vilka möjligheter och utmaningar man ställer sig för som en dramapedagog i en läroprocess med kinesiska gymnasieelever utgående från Xus perspektiv.

4.3.1 Examenspress hos ungdomar

Enligt Xu kommer många elever kommer från rika familjer och har möjligheter att välja mellan olika aktiviteter, t.ex. att studera ett främmande språk eller västerländsk kultur men många studeranden måste välja att fokusera på sin examen. Detta är en stor utmaning, om du skall bli utexaminerad från gymnasiet har du denna viktiga examen som bestämmer om du kommer in på ett universitet. Många elever har en väldigt stor press på sig för denna examen. Eleverna har inte tid att fokusera sig på andra saker som drama, eller deras andra intressen, de har inte utrymme eller tid att utforska i sig själv.

4.3.2 Bemötning av kinesiska elever

Enligt Xu skall man som västerländsk studerande som skall arbeta kinesiska elever använda tid för lära känna dem. I Kina är det många barn som inte vill berätta att de har ångest. Enligt Xu är kinesiska elever inte vana med att improvisera, de är vana med att det får klara och tydliga riktlinjer, och det måste alltid finnas ett klart syfte i det som lärs. Om du vill lära teorier eller praktiska saker till eleverna behöver de klara och tydliga order, annars är det totalt borttappade. Hon ser att i kinesisk kultur måste du ha en klar disciplin för elever, vad de skall göra, va de kan göra, vad som är gränserna. Från Xus perspektiv kan det vara problematisk när man möter som västerlänning kinesiska elever, är disciplinen som är annorlunda i jämförelse med det friare i västerländsk kultur. Hon påpekar att kinesiska elever kan bete sig på ett lite barnsligt sätt, men att de är väldigt snälla, men av och till kan de inte fokusera på deras uttryckssätt eller så de blir distraherade ofta, så det som du måste ge är tid för att lära känna dem, tid för att förstå dem.

4.3.3 Från HVL till kinesisk kontext på STA

En skillnad enligt Xu mellan arbete på STA och HVL var att lärarna gav studerande utrymme och mindre press. Hon fick uttrycka sig friare på HVL, och var friare att utforska och pröva ut olika ting. Oberoende om du lyckas eller misslyckas blev du inte dömd. När Xu studerade regi (på STA) upplevde hon att lärarna ville att studerande skulle göra något som var större än dem själv, att tänka djupare, men mot en klar riktning. Hon upplevde att t.ex. grupparbete tog lång tid på HVL, eftersom alla lyssnade på allas åsikter. Medan grupparbete i Kina enligt henne kräver en ledare, och att arbetet skall bli snabbt gjort.

5. Diskussion

I detta kapitel diskuterar jag utgående från resultat, teori, samt reflektion, i ett försök att svara på min problemställning: Hur kan Henrik Ibsens *Vildanden* fungera som pre-text i ett processdrama med elever vid ett kinesiskt gymnasium? Jag tar utgångspunkt i mina huvudfynd:

1. Otydlighet i tema skapar problem i etablering av fiktion och engagemang.
2. Tolkning av distansering kan skapa problem med fiktion.
3. Konsekvent användning av återkommande roll hjälper att upprätthålla fiktionen.
4. Tolkning kan skapa hack i genomförande och att deltagare mister essentiell information i processdrama.

Jag delar upp diskussionen med: 5.1 Vildandens aktualitet för kinesiska gymnasieelever svara på min första forskningsfråga och: 5.2 Läroprocess med kinesiska gymnasieelever svara på min andra forskningsfråga.

5.1 Vildandens aktualitet för kinesiska gymnasieelever

Som följande försöker jag svara på: Hur kan ett tema i processdrama som ”försummelse av barn” knytas till Henrik Ibsens *Vildanden* och göras aktuellt för kinesiska gymnasieelever?

5.1.1 Otydligt tema och omvandling av pre-text

Själva temat - försummelse av barn - kom från tolkning och analys av pjäsen. Från mitt teorikapitel, tar jag stöd från Goldman (1994) och Hartmann (2016) för denna tolkning. I resultaten framträder att temat som skulle undersökas var otydlig i processens gång. Det är genom den ”misslyckade” genomgången med studerande på STA som sätter i gång frågeställningen kring den röda tråden och temat. Detta var den största vändpunkten i processen. Om problemet med tema återstod, skulle problemställningen säkerligen varit annan. I det Xu lyfter fram med att kinesiska elever är vana med att det får klara och tydliga riktlinjer, och att det måste alltid finnas ett klart syfte i det som lärs, kunde vara en inverkan faktor i varför studerandegruppen inte fick utbyte av upplägget, eftersom syftet förblev oklart.

Temat, försummelse av barn, var bestämt innan genomgångarna, men oavsett orsakade det problem. Dunn (2016) hävdar att i strukturering av processdrama finns tre faser där den viktigaste är intitieringsfasen eftersom roller, situationer, stämning osv. etableras. Via resultat drar jag samma konklusion: det som sker i början av processdrama har utgående konsekvenser. Jag fann stun av "point of no return", med studerandegruppen där det var tydligt från början att dessa roller, situationer osv. inte var tydligt etablerade, och från ledarens perspektiv var det som att se en olycka hända utan att vara kapabel att ändra riktning. Efter genomgången med studerandegruppen, gick upplägget nöjaktigt igenom där alla delar övervägdes hur de kan framlysa temat och nödvändiga ändringar gjordes.

Till uppvärmningsövningen måste det också vara mer tydligt varför jag väljer just den uppvärmningsövningen som jag gör. Varför skall jag ha dem att gå i rummet utan mål och sikte, varför har de bråttom till en buss, vad har det och göra med någonting överhuvudtaget? Ingenting. Då det är kort tid skall allt fokus ligga på temat. Negligering. Hedvigs öde. (extrakt från projektlogg 15.12.2018)

Att ställa Ibsen i parentes var det som hjälpte att komma närmare temat. Problemet har uppstått i hur jag använde pre-text. O'Neill (1995) visar till att pre-texten måste omformas, att en dramatisk erfarenhet (för deltagarna) inte sker genom att dramatisera något som verkar vara en lämplig pre-text, för att då finns en risk för att arbetet blir förklarande istället för explorativt. Detta var också ett problem, processdramat var förklarande istället för explorativt under processen. Jag hade inte omformat stycket Vildanden tillräckligt för att det skulle bli en passande pre-text i en undersökning av försummelse av barn. Syftet var inte att deltagarna skulle få med all information om pjäsen på fem akter under två timmar, utan att forska i ett tema.

O'Neill (1995, s.37) hävdar att ett syfte att använda sig av existerande pjästexter kan ha att göra med att man vill utvidga, eller vidare utforska karaktärer, omständigheter, teman osv, och att ursprungliga verket kommer att fortsatt resonera i arbetet. Men detta att omvandla en klassisk pjäs var utmanande, eftersom den är omfattande, fylld av nyanser och med många nivåer av tema och karaktärer. Det finns mycket innehåll, då blir medveten inramning blir nödvändigt. Jag kom fram till att trots att jag lämnade Ibsen i parentes, och fokuserade på temat, resonerade ursprungliga verket i processdramat. O'Neill (1995, s. 147) förklarar hur Edgar Allan Poes *Det skvallrande hjärtat* blev använd som pre-text; deltagarna utforskar som

psykiatrer, ansatta av protagonistens jurist för att ta bevisa protagonistens galenskap, efter att han har erkänt ett mord. Deltagarna undersöker en rapport (från novellen) där man kan se att han tydligt led av vanföreställning, besatthet och paranoia. Deltagarna undersöker situationen genom tablåer av nyckelhändelser, intervjuade grannar, vittnen, polisen, och mordoffrets relationer och bekantskap. ”The dramatic world they created was constrained by the text, but went beyond it, as they elaborated on the state of mind of the protagonist. Their knowledge and understanding of the original text was also greatly enhanced” (O’Neill, 1995, s. 147).

När delar av processdramat ändrades till delar som förde handlingen och utforskningen framåt, och syftet förblev att forska med temat försummelse av barn; deltagarna inramade som detektiver, med en klar uppgift blev allting mer tydligt. Allt var relaterat till Hedvigs situation. I likhet med processdramat O’Neill beskriver ovan var världen begränsad utifrån *Vildanden*, men med temat via inramningen hade vi en blick på Hedvig. Deltagarna undersökte bevis, förhörde fru Sörby, gjorde tolkningar om Hedvig via tablåer utifrån den information som de hade funnit.

Sista punkten av Dunns (2016) effektiv pretext: ”erbjuder engagemang för studerande – något som tilltalar deras intressen”. Detta är centralt i hela undersökningen, är det aktuellt att forska med temat försummelse av barn med *Vildanden* som pre-text med kinesiska gymnasieelever? När temat, genom inramning, och att delarna i processdramat i relation till det utforskades om var tydligt, var engagemangen större. Engagemangen berättade om aktualitet, aktualiteten började från när temat blev tydligt. Från reflektioner från deltagarna, både inne och utanför deltagarnas roll, som: ”Hedvig sig inte kände älskad”, att de kom fram till gemensam konklusion att hon dödade sig själv och att en deltagare kände sig vart efter mer och mer som Hedvig och skulle ha kommit till samma situation Hedvig, det som inte går att specificera är vad i Hedvigs liv fick igång denna igenkännande. Allt detta tyder dock att deltagarna har varit inne på temat.

5.1.2 Roll, fiktion och reflektion i processdrama

Jag märkte att konsekvent användning av roll som huvuddetektiv hjälpte att upprätthålla fiktionen. I genomförandet på examen kom jag fram abrupt när deltagarna var mitt i forskande av bevisen på golvet. I roll som huvuddetektiv ropade jag att vad är de håller på med, att de skall vara på ett möte nu. Jag kunde se att det deltagarna inte hade förväntat detta,

men spelade med på detta, och som respons ”Yes, boss!” gav tydan på att de förstod att min roll var att jag var deras chef. Det diskuteras av O’Neill (1995) att genom lärare-i-roll kan ledaren ta åt sig en dramatikerfunktion. När jag agerade mer aktivt, utifrån roll, var det också lättare att hålla denna dramatikerfunktion. Heta stolen med Fru Sörby skapade engagemang, och engagemangen var större då deltagarna var säkra på deras roll, dvs att de förhör fru Sörby. O’Neill (1995, s. 62) hänvisar till Bolton om att lärare-i-roll har makt, men inte i den konventionella bemärkelsen, maktförhållande mellan elever och lärare i dramat är förhandlingsbart. Före fru Sörby, var jag deltagarnas chef och hade auktoritet, och i nästa del var maktförhållandena ändrade, fru Sörbys status var underlägsen från deltagarna.

Mina föruppfattningar om processdrama påverkade mycket på tankar kring fiktion, speciellt förhålllet mellan reflektion och fiktion. Jag skrev följande i projektbeskrivningen ” jag upplever att processdrama är en form som utspelar sig kontinuerligt mellan fiktion och reflektion. Det jag upplever som utmanande är denna balansgång mellan fiktion och reflektion.” I utgångspunkt tänkte jag att det måste finnas flera punkter för reflektion utanför fiktionen (och delar utanför fiktion). Min förförståelse och tolkning av distansering skapade denna behov av att hålla fast vid delar utanför fiktion, som orsakade problem. I processens gång fanns utmaningar med tablå, deltagare jobbade i långa sekvenser utanför fiktionen.

Dessa extrakt från projektloggen förtydligar det jag menar: *Tablå som konvention är lite ansträngande, för olika grupper behöver olika mycket tid. Kanske jag skall forska lite mera i att använda tablå. (31.10.2018) Tablå är frustrerande och svårt att arbeta med. (13.12.2018) Ifall jag sätter dem och jobba som detektiver i tablå, och sätter en i roll som underdetektiver och ”bondar” med dom. Jag kan ju gå ut och in av roll. (16.12.2018)*

I den sista extrakten, som var före examen, har jag en konkret idé. Jag skulle denna gång hålla deltagarna i roll, och själv aktivt gå in och ut i roll som huvuddetektiv när deltagarna utvecklade tablåerna, ”kolla läget”, och i presentationen av tablåer. Jag organiserade gruppen ut av roll och i roll, men diskuterade och t.om. genomförde tanketapping i roll. Detta gagnade processdramat. Genomgående i hela tablå kunde jag hålla dramatiker funktionen som O’Neill (1995) hävdade. I jämförelse från tidigare omgångar var det enklare att t.ex. skynda arbetet, det fanns en orsak och spänning, de var ju trots allt detektiver som skulle komma fram till konklusioner.

O'Neill (1995) och Heggstad (2012) ser båda att syftet att använda roll i drama inte är en uppvisning av skådespelartalang, att det handlar om att få med deltagarna i fiktionen. Processdramat i Kina stödjer detta, trots svårigheter att balansera detta. Från tidigare rollarbeten för teaterscenen i jämförelse med lärare-i-roll har förberedelserna varit annorlunda. I processdrama har jag markerat rollen, istället för att genomföra ett helt rollarbete (och haft metodisk utgångspunkt i Stanislavskijs-fysisk handling). I feedback efter praktiska examen framkom att det kunde ha gjorts mer med rollerna, att skilja mig själv från rollerna tydligare. Roll i processdrama kunde vara en helt studie i sig själv, jag är medveten att t.ex. Judith Ackroyd (2004) har en grundlig studie om detta, var en av punkterna hon presenterar i sin konklusion är: "there is no consensus about how teacher-in-role is played, O'Neill expresses a concern for only one type of role and one approach playing it, whereas O'Toole uses a range of role types and approaches" (Ackroyd, 2004, s. 164).

5.1.3 Inramningens konsekvenser

Jag har argumenterat hittills att engagemangen, aktualitet var större då deltagarna var säkra på sina roller, inramade som detektiver och temat samt syftet tydligt. Konsekvenser av inramningen av processdramat var att den höll deltagarna i en logisk reflektion och distans, det kom fram i diskussionen med sensorerna. I frågeformulären svarade en deltagare att hen lärt sig logik, kunde det ha att göra med att de hamnade lösa frågan, vad hände till Hedvig? Annat som tyder på det samma kom fram i slutdiskussionen där deltagare kommenterade att det kändes som en escape-room, dvs som ett spel där en grupp försöker "lösa en gåta". Dunn (2016) hävdade om att tricket är att veta balansen mellan förbindelse och distans, och att deltagarna urkopplar sig om inte de har en anknytning till materialet som behandlas. I examen upplevde jag ingen "urkoppling", men som sagt, höll sig deltagarna innanför ett logiskt resonemang, eftersom de hade en tydlig uppgift att lösa. Eventuellt kunde jag ha kunnat hittat en balansgång mellan att engagera deltagare emotionellt och för logisk-reflektion.

5.1.4 Ibsens relevans

Chengzhou (2009) framvisar att Ibsen har erkänts vara viktigare än Shakespeare i Kina. I teorin diskuteras också den politiska påverkningen som Ibsen och speciellt Ett Dockhem har haft. Jag tänkte på att Ibsen skulle vara en gemensam grund i arbetet, och trots att Ibsen

historiskt och kulturellt har en stor betydelse var det endast en deltagare i målgruppen som var bekant med Ibsen i förväg. Jag hade också gjort ett medvetet val att inte arbeta med *Ett Dockhem*, eftersom jag var orolig inför förutfattade meningar hos deltagare, men detta berättar mer om mina förutfattade meningar. Det som höll mig i spänning var ifall deltagarna skulle engagera sig i ett upplägg som placerar sig i ett universum och tid långt före dem. När inramningen och temat var tydligt var upplägget engagerade, och när jag ser på min problemställning vågar jag säga att Ibsen, och närmare sagt ett tema härlett från *Vildanden* kan göras aktuellt för gymnasieelever i Kina. Det bör påpekas, att deltagarna gick på en teaterlinje, och undersökningen skulle säkerligen sett annorlunda ut på ett vanligt gymnasium. Som Xu påpekar är det bra att använda tid för att lära känna kinesiska eleverna. Att det fanns engagemang som påpekar aktualitet kan också vara förenklat, jag kunde ha gått i dialog mer med skolan, och eleverna, vad skulle deltagarna vilja utforska? Vad är det som de upplever som intressant, och då kunde jag ha bjudit något ännu mer skraddarsytt för dem.

O'Neill (1995) hävdar att oberoende hur distanserat processdramat är från deltagarnas egna liv är det deltagarnas djupaste bekymringar som de upptäcker via drama. Jag vet inte om det var så? Det är önskvärt. I hela denna process har jag blivit styrd av förförståelse samt fördomar. En av mina motiveringar över att arbeta med ett tema som försummelse av barn var att ge deltagarna möjlighet att reflektera kring detta. Hur påverkade mina fördomar? Jag tänkte att i ett så "stängt land" som Kina, att deltagare eventuellt inte får en möjlighet att reflektera över ett sånt temat och jag var osäker om deltagarna verkligen skulle våga dela med sig. Jag hade fel, deltagarna jag mötte hade inga hämningar och deltog aktivt med sina tankar och åsikter. Redan på första genomgången blev jag överraskad hur direkt en deltagare svarade efter en ögonbindelövning: *Jag frågade om finns det stunder då de upplever att de har ögonbindel i riktiga livet, och då var det en flicka som svarade att hon har en svår relation med sina föräldrar att hon känner sig ensam.* (extrakt från projektlogg 31.10.2018)

5.2 Läroprocess med kinesiska gymnasieelever

Jag ser på min andra forskningsfråga: "Vilka utmaningar och möjligheter ställer man sig för som en dramapedagog från en annan kultur i en läroprocess med kinesiska gymnasieelever?" som följande.

5.2.1 Tolkning i arbete

Ett av huvudfynden var att tolkningen skapar hack i processdrama och det blir svårt att upprätthålla ett gott tempo och flow. Samt att placering av tolkning kan resultera att deltagarna missar något essentiellt. Något som inte kommer fram i resultaten men som jag reflekterade över, är att veta när deltagare arbetade med t.ex. tablå, om de pratade om uppgiften eller pratade privat. Att vara beroende av tolk i diskussion med deltagarna kan orsaka att något relevant blir otolkat, misstolkat, eller att ett mindre urval av mening kommer fram.

Deltagarnas tankar om berättelsen som processdramat baserar sig på var överraskande. Respons som: ”sann historia” och ”nyhet”. Har deltagarna menat med sann historia, att den baserar sig på en riktig pjäs, en sann händelse, eller något sant från deras liv? Det är omöjligt att veta. Eventuellt kan det tyda på misstolkning. Även om deltagarnas respons var mestadels positivt i frågan om hur de upplevde att både ledare och tolk instruera, kom det fram hos deltagare före examen kommentarer som: svårt, konstigt och lite ”unsmooth”. Medan hos deltagare på examen framkom ingen kritik. Detta kan tyda på att tolkningen på examen fungerade bättre än innan. Jag upplevde att tolkningen och kommunikationen fungerade bättre på examen, p.g.a. mer kommunikation och förberedelser mellan mig och tolken. Här kan klarare syfte och tydlighet påverka. Då kunde det Yang hävdar om att kinesiska elever behöver tydliga ramar ringa sanning. Eftersom tolkning i arbete hade konsekvenser i arbetet, blev jag mer konsekvent och tydlig på instruktionsnivå.

5.2.2 Reflektion över den tvärkulturella läroprocessen

Meyers (2019) arbete i Tanzania väckte tankar av igenkännande. Jag måste också vara medveten om kulturella skillnader och vara försiktig med att inte påtvinga åsikter, vy punkter eller handlingar. Till hennes stora hjälp hade hon en co-facilitator som kunde hjälpa med att översätta. Likadant som hos Meyer gav stunderna av översättning en möjlighet att observera deltagarnas och tolkens interaktion. Något som Xu påpekar om att det skall finnas en tydlig disciplin, regler och gränser i arbete med kinesiska skolelever resonerar hos mig. Det var också en förförståelse hos mig, och oavsett var jag jobbar har jag märkt att desto tydligare uppgift, desto lättare är det för deltagare att arbeta. Xu hävdar om att kinesiska elever kan bete sig barnsligt, ser jag som ett universellt fenomen och inte anknuten till specifikt

kinesiska barn. Jag vill påpeka att innehållet av intervjun säkerligen är fylld med generaliseringar, men det var viktigt från studiens syfte att höra perspektiv från Xu, av en person som har förstahandserfarenhet av att vara kines med fotfäste i dramapedagogik från Norge. Efteråt inser jag att jag kunde varit mer aktiv i intervjusituationen för att få mer utfyllande svar i varför hon upplever sakerna så.

Från intervjun med Xu fick jag med mig att det är en hård press och tidsbrist hos ungdomarna på gymnasiet, av och till kom tanken ”hoppas jag inte stör”. Tid är något som det fanns överlag var lite av, långa skoldagar i både grundskola, gymnasiet och på universitet, och från en utlännings perspektiv var miljön med hårt tempo i sig själv en utmaning att anpassa sig för under vistelsen i Shanghai. Före min avfärd var jag orolig för att det inte är tillräckligt tydligt vad elevernas läroutbyte kommer att vara, men mot min föruppfattning var upplägget och temat ett icke-problem. Möjligheterna som denna undersökning gav var mångfaldiga, jag fick förstahandserfarenheter av att arbeta i en tvärkulturell process, jag fick jobba med och mot mina föruppfattningar.

5.3 Kritisk självreflektion

Att genomföra processdrama var utmanande för mig, men oerhört givande. Jag var i ständigt försök att bättre förstå formen och dess kvalitéer samtidigt som jag genomförde processdraman i praktiken. Detta är inte optimala situationen, för mig som skulle göra undersökning. Men jag ser att studietiden, är då jag skall prova att sätta det lärda och lästa i arbete och genom ”misslyckande” har jag blivit många insikter rikare. Val av pre-text är essentiellt, och hur den utformas. När jag valde pre-text av en klassisk pjäs kom det fallgropar som jag gick igenom, men samtidigt fanns det mycket gagna genom användning av klassisk pjäs. Jag ser att jag kunde ha hjälpt mig själv i processen om jag t.ex. gjorde ännu mer tydligt vad som blir min datagrundlag. I projektloggen kunde jag ha fokuserat ännu mera på mina observationer på deltagarna. Jag skulle ha genomfört intervjuer på deltagare. Jag skulle analysera processdramat genom användning av video-inspelning, detta misslyckades eftersom kameran stod för sig själv och slog av spelningen, jag har endast fragmenterade bitar av processdramat, som gjorde det för omöjligt att analysera materialet. Om jag hade haft någon bakom kameran skulle detta inte ha skett. Jag skulle ha påbörjat genomgångarna av processdramat med studerande före möte med målgruppen. Eventuellt kunde jag ha fått med insikter om att mitt tema var avsaknad. Slutresultatet var dock en höjdpunkt i processen, och

jag kan ge en klapp på axeln, för hur väl genomfört det till slut blev. Jag vill avsluta diskussionen med citat från O'Neill som skildrar väl min erfarenhet med processdrama i Kina: "Leaders of process drama are also guides to new worlds, traveling with incomplete maps to the terrain, taking risks, and not knowing what lies ahead. /.../In process drama, the outcome of the journey is they journey itself. The experience is its own destination" (O'Neill, 1995, s. 67).

6. Konklusion

I föregående kapitel har jag gått i dialog med teori, resultat och reflektion för att svara på min problemställning: Hur kan Henrik Ibsens *Vildanden* fungera som pre-text i ett processdrama med elever vid ett kinesiskt gymnasium? Genom denna masteravhandling har jag redovisat för hur jag arbetade med processdrama med pre-text i Ibsen med temat försummelse av barn, med tät beskrivelse av själva processdramat där både en processdrama-workshop samt forskningsmetod presenterats.

Jag drar slutsatsen att ett tema som försummelse av barn kan knytas till Henrik Ibsen. Processdrama med *Vildanden* som pre-text kan aktualiseras för kinesiska gymnasieelever. Detta kunde göras då temat blev tydligt i relation till det som utforskades: genom tydlig inramning av deltagare som detektiver, omformning av pre-texten från teaterstycket *Vildanden* till temat försummelse av barn samt konventioner som passade uppläggets syfte. Konsekvent användning av Lärare-i-roll med återkommande roll förstärkte fiktionen samt begränsning av reflektion utanför fiktionen i processdramats gång.

När det kommer till vilka utmaningar och möjligheter man ställer sig inför som dramapedagog från en annan kultur i en läroprocess har jag kommit fram till att fördomar och förförståelse påverkar utgångspunkter till arbete. Tolkning kan skapa utmaningar i många aspekter, genom att det kan skapa hack i genomförandet av processdramat, misstolkning och missförståelse samt att delar av processdrama kan mistas. Tolkning i processdrama gav plats för att bli tydligare och mer konsekvent i instruktioner, och gav möjlighet för ledaren att observera deltagarna, samt deltagarens interaktion med tolken. Jag kommer fram till att god kommunikation och förberedelse i förhand förbättrar arbetet med tolk.

6.1. Avslutande ord

Avslutningsvis konstaterar jag att processen var fylld av många fallgropar, det har varit utmanande att gå in i en djup reflektion över det egna arbetet, samt genomföra analys på det. Men det utbytet har varit flerstor, jag fick förstahandserfarenheter med att jobba i en kultur främmande från den egna. Genom läroprocess med kinesiska elever, ändrade jag mitt sätt att se på processdrama, och världen. Jag lämnade mina föruppfattningar och fördomar genom möten som förblir evigt i minnet. Jag är tacksam för informanterna var med och skapa denna unika erfarenhet. Jag är oerhört tacksam för UTFORSK-projektets stipendium och STA, och STA:s samarbetsgymnasiet som tog emot mig med öppna armar.

7. Källförteckning

Ackroyd, J. (2004). *Role reconsidered : A re-evaluation of the relationship between teacher-in-role and acting*. Stoke on Trent: Trentham Books.

Allern, T. (2003). *Drama Og Erkjennelse : En Undersøkelse Av Forholdet Mellom Dramaturgi Og Epistemologi I Drama Og Dramapedagogikk*, VI, 448.

Berntsen, L., & Grunnskolerådet. (1988). *Drama : Veiledning til Mønsterplan for grunnskolen 1987 (Grunnskolerådets veiledningsserie)*. Oslo: Universitetsforl. Grunnskolerådet.

Bolton, G. (1998). *Acting in Classroom Drama. A Critical Analysis*, London: Trentham Books.

Bowell, P., & Heap, B.S. (2013). *Planning process drama : Enriching teaching and learning* (2nd ed.). London: Routledge.

Brøndbo, S. (2015, 30. april) Blodig kvinneopprør i Kina i 1926 var inspirert av Ibsen. Hämtad från <https://forskning.no/partner-kulturhistorie-uit-norges-arktiske-universitet/blodig-kvinneoppror-i-kina-i-1926-var-inspirert-av-ibsen/497733>

Chengzhou, H. (2009). Interculturalism in the theatre and Chinese performances of Ibsen. *Ibsen Studies*, 9, 118-135.

Dunn, J. (2016). Demystifying process drama: Exploring the why, what, and how. *NJ*, 40(2), 127-140.

Goldman, M. (1994). Eyolf's eyes: Ibsen and the cultural meanings of child abuse. *American Imago*, 51(3), 279.

Hagen, Erik. B.: *Vildanden* i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 17. mai 2020 fra <https://snl.no/Vildanden>

Hallgren, E., & Stockholms universitet Institutionen för de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnens didaktik. (2018). *Ledtrådar till Estetiskt Engagemang I Processdrama : Samspel I Roll I En Fiktiv Verksamhet*.

Hartmann, Ellen. (2016, 5. januari). Ibsens skamskutte barn. *Psykologitidsskriftet.no*. Hämtad från <https://psykologitidsskriftet.no/fagessay/2016/01/ibsens-skamskutte-barn>

Heathcote, Dorothy (1985). 'Drama as context for talking and writing', i Johnson, L. & O'Neill, C. *Dorothy Heathcote. Collected Writings on Education and Drama*, London: Hutchinson, 1985 (1. utgave 1984)

Heggstad, K. (2012). *7 veier til drama : Grunnbok i dramapedagogikk for lærere i barnehage og skole* (3. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.

Ibsen, H. & Törnqvist, A. (översättare). (2005). *Gengångare – Vildanden*, Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.

Jernbro, Carolina & Steven, Lucas. (2014, 18. november). *Läkartidningen.se*. Hämtad från: <https://lakartidningen.se/klinik-och-vetenskap-1/artiklar-1/klinisk-oversikt/2014/11/forsummelse-av-barn-ett-forsummat-problem/>

Justesen, L., Mik-Meyer, N., & Andersson, S. (2011). *Kvalitativa metoder : Från vetenskapsteori till praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Kao, S. (1994). *Classroom interaction in a drama-oriented English conversation class of first-year college students in Taiwan: a teacher-researcher study* /. (Doktorsavhandling). Hämtad från https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=osu1487853913099&disposition=inline

Kvale, S., Anderssen, T., & Rygge, J. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.

Kvarv, S. (2010). *Vitenskapsteori-tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Oslo: Novus forlag.

- Lathrop Meyer, W. (2019). When tragedy embraces the farce: Adaption of Gogol's The Government Inspector in different cultures. *Applied Theatre Research*. 7. 95-106. 10.1386/atr_00008_1.
- Leavy, P. (2015). *Method meets art : Arts-based research practice* (2nd ed.). New York: The Guilford Press.
- Leavy, P. (2018). *Handbook of arts-based research*. New York, N.Y: The Guilford Press.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2012). Systematic text condensation: A strategy for qualitative analysis. *Scandinavian Journal of Public Health*, 40, 795–805. DOI: 10.1177/1403494812465030
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. (4. utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Neelands, J., & Goode, T. (2012). *Structuring drama work : A handbook of available forms in theatre and drama* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Toole, J. (1992). *The process of drama : Negotiating art and meaning*. London: Routledge.
- O'Toole, J., & Drama Australia. (2006). *Doing drama research : Stepping into enquiry in drama, theatre and education*. Queensland: Drama Australia.
- O'Neill, C. (1995). *Drama Worlds – A framework for process drama*. Portsmouth: Heinemann.
- Rasmussen, B., & Gjørnum, R. (2012). *Forestilling, framføring, forskning : Metodologi i anvendt teaterforskning*. Trondheim: Akademika.
- Sternudd, M. (2000). Dramapedagogik som demokratisk fostran?: Fyra dramapedagogiska perspektiv : Dramapedagogik i fyra läroplaner. (Doktoravhandling, Uppsala

Universtitet). Hämtad från <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:165574/FULLTEXT01.pdf>

Wang, Ping. (2017). The Use of Drama in English Teaching of Chinese Arts Colleges. *Journal of Arts and Humanities*. 6. 48. 10.18533/journal.v6i7.1222.

Wang, Y. (2017). *Process drama as a dynamic method for a deeper understanding of Chinese culture An exploration with students learning Chinese as a foreign language*. (Masteroppgave). Høgskulen på Vestlandet. Bergen.

Lista av bilder och figurer:

Figur 1. Hermeneutisk cirkel, tillämpad i relation till processen av att utveckla och genomföra processdrama.

Bild 1. Hedvig. Bilden som användes på begravningen. Bilden från 1800-talet valdes för att distansera fiktionen från nutid och för att hålla fast den vid den tidsperioden som *Vildanden* skrevs. Bilden hämtad från <http://www.whizzpast.com/tag/19th-century/>

Bild 2. ovan är bevistavlan som blev använd på examenstillfället. Shanghai, 17. december 2018

BILAGA 1

Intervjuguide

Interview with Yang.

Questions:

Do you want to state your name and who you are?

Can you tell me about your academic background?

What is the status of DIE in China?

-What do you think is the general attitude towards DIE in China in the field of education and arts?

-Or more precisely is there a difference in the attitudes with those two fields towards DIE?

-Is there other universities in China with a program in DIE?

-What is the theoretical base of the teaching of DIE at STA?

-Is there some literature that you encountered in Norway that is translated to Chinese that is used in the curriculum?

-Work possibilities if the degree in DIE right now?

How do you think the DIE tradition differentiates in China vs Scandinavia?
follow up:

-In your experience is there some adjustments that need to be taken when working in China/Shanghai with DIE?

Is process drama how commonly used in Chinese education?

-Is there pros and cons using process drama in Chinese education?

In Chinese DIE context, is there an emphasis on protection of the participants in process drama?

In your opinion, what do you think a western practitioner needs to think about when working with process drama with Chinese students?

Do you think there are some cultural norms in the west that could be problematic when encountering Chinese students?

Do you know of any drama practitioners from the west that have worked in China with DIE or more specifically process drama?

How commonly known is Henrik Ibsen's play in an educational context?

Have you or your students worked with any Ibsen play in China?

What is your understanding of pre-text?

What is in your understanding a functioning pre-text?

BILAGA 2

Frågeformulär

Skickat på WeChat 4.12.2018

Hello! I am so sorry it has taken me this long to give you my questions for the students. So the questions are; 1. How did you experience the process drama workshop? 2. What do you think about the story the process drama workshop was based on? 3. Did you know anything about Henrik Ibsen before the process drama workshop? 4. Did you learn anything new during the process drama workshop? 5. How did you experience the fact that there was a teacher and a translator instructing? 6. Was there any similarities with the process drama workshop in how you work with a written play? These are the questions, I would want to have it answered by all the groups I worked with (31.10, 7.11, and 14.11). The only thing is that I would need to get my questions translated and then the students questions translated to English. My home institute would be willing to pay for the work for the translation.

-Efter detta skickade jag och förtydligade att jag också ville ha med deltagarna från examen. Jag fick svaren 11.3.2019.