



LUND UNIVERSITY

Skådespelaren i handling

Strategier för tanke och kropp

Sjöström, Kent

2007

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Sjöström, K. (2007). *Skådespelaren i handling: Strategier för tanke och kropp*. [Doktorsavhandling (konstnärlig), Teaterhögskolan i Malmö]. Carlsson Bokförlag.

Total number of authors:

1

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

SKÅDESPELAREN I HANDLING

KENT SJÖSTRÖM

Skådespelaren i handling

– strategier för tanke och kropp

CARLSSONS

Doctoral Studies and Research in Fine and Performing Arts, No 4.
Malmö Academies of Performing Arts, Lund University, Malmö, Sweden.

Publiceras med stöd av Vetenskapsrådet.

Carlsson Bokförlag

Stora Nygatan 31, 111 27 Stockholm

Tel 08-545 254 80 Fax 08-796 84 57

info@carlssonbokforlag.se www.carlssonbokforlag.se

© 2007 Kent Sjöström och Carlsson Bokförlag

Omslag Anna Gunneström

Omslagsbild Malena Engström i Hedda Gabler av Henrik Ibsen. Teater

Västernorrland 1996. Foto: Svanthe Harström

Sättning Harnäs Text & Grafisk Form

Tryckt av Kristianstads Boktryckeri, Kristianstad 2007

ISBN 978 91 7331 081 9

Innehåll

FÖRORD 7

INLEDNING 9

DEL I: ATT LÄRA OM KROPPEN 19

1. Övningar och akrobatik 23
 2. Om formuleringar 61
 3. Energin, rummet och tiden 70
 4. Disciplinering och etik 84
 5. Skådespelarens praktik: metod eller *lore*? 99
- Sammanfattning del I 116

DEL II: HANDLINGEN: RELATIONER OCH MÅL 119

6. Grepp på *handling* 124
 7. Stanislavskij och skådespelarens handling 141
 8. Fyra röster om relation, handling och mål 161
 9. Tanke, handling och känsla 176
 10. Målbild och ordhandling 206
- Sammanfattning del II 231

DEL III: SLUTDISKUSSION 235

11. En hållning, inte en metod 236
12. Att granska och föra vidare kunskap 243

APPENDIX: Att skapa trovärdighet 251

NOTER 269

KÄLLFÖRTECKNING 285

SUMMARY 294

BILDFÖRTECKNING 300

PERSONREGISTER 301

Förord

Denna avhandling har sin grund i ett konstnärligt utvecklingsarbete jag påbörjade under slutet av 1990-talet på Teaterhögskolan i Malmö. Under samma tid arbetade jag regelbundet på Teaterhögskolan i Helsingfors och uppmanades då av skådespelaren och professorn Dick Idman att söka till doktorandutbildningen där. Jag etablerade också kontakt med professor Pentti Paavolainen som sedan blev min handledare när jag i slutet av 2001 blev antagen till den finska doktorandutbildningen. När möjligheten till doktorandutbildning inom det konstnärliga området öppnades i Sverige 2002, ansökte jag om och fick doktorandtjänsten i Malmö. Då fick jag också möjligheten att ha ytterligare en handledare på närmare håll, lektor Ylva Gislén, Malmö Högskola. Ett varmt tack till handledarna för den lärorika hängivenhet och öppenhet som präglat våra diskussioner.

Jag har anledning att rikta tack till flera personer som på olika sätt bidragit till avhandlingens färdigställande.

Först går mitt tack till Radu Penciulescu. Avhandlingen är inspirerad av hans arbete på Teaterhögskolan i Malmö. Det är lätt att kalla Radu för en *mästare*, men det skulle förminska värdet i hans ledande metodiska princip: dialektiken. Stort tack för stöd, samtal och en ständig nyfikenhet. I slutskedet av avhandlingsarbetet har Sven Bjerstedt generöst bidragit med sin rikedom av insikter och kunskaper – tack!

Det goda samtalet om teater och skådespelarkonst har jag upplevt tillsammans med Sarah Broberg, Malena Engström, Ann Petén och Monica Wilderoth. Tack för debattglädje, synpunkter på avhandlingstexten och, inte minst, insikter i konstnärlig kunskapsbildning. Med Seppo Kumpulainen har jag delat lotten att vara doktorand och rörelselärare. Denna stödjande gemenskap har under flera år präglat våra samtal under vardag och fest. Tack! Det reflekterande och utblickande samtalet om teater fick jag möjlighet att utveckla tillsammans med Barbro Smeds och Bodil Persson under våra gemensamma kurser på Dramatiska Institutet. Jag vill också tacka Barbro Smeds för värdefulla synpunkter på avhandlingstexten.

Till studenterna ur avgångsklasserna 2003 och 2005 har jag riktat varma tankar under avhandlingsarbetet. Tack för er iver och uthållighet i skild-

ringen av arbetsprocessen. Till kollegerna och personalen på Teaterhögskolan riktar jag ett allomfattande tack för den mångåriga arbetsgemenskap som är avhandlingens grund och för de dagliga, praktiska och värdefulla arbetsinsatserna.

Varma tack går också till Jan Olof Nilsson för insiktsfull vägledning i sociologisk terräng, Urban Johnson och Anna-Karin Lindqvist för den första orienteringen om idrottspsykologin, Gunnar Heiling för introduktion i forskningsmetodik, Martin Kurtén för råd om Stanislavskij, Thomas Johansson för ett givande slutseminarium, doktorandkollegerna Anna Allgulin, Hans Gefors, Maria Johansson och Erik Rynell för värdefulla synpunkter i samband med slutseminariet, kollegerna på doktorandseminarierna i Helsingfors och Brno, Susanna Moser, Madelen Veldre och Karin Wiknertz för kunskaper och synpunkter på kropp och rörelse samt Lukas Sjöström för översättningen av den engelska sammanfattningen.

Till Ulf Gran, Rikard Schönström och Jan Widberg vill jag rikta tack, inte bara för omsorgsfull läsning, utan också för många år av givande samtal. I samtal med Evy Dujour har jag fått motivation och stöd, men också distans till arbetet. Det har varit mycket värt – tack. Eva Nyhammar har inte kunnat undgå att bli involverad i alla sidor av avhandlingsarbetet: tack för goda råd och uthållig, insiktsfull läsning.

15 januari 2007

Kent Sjöström

Inledning

En professor i filosofi kom till herr K. och berättade för honom om sin visdom. Efter en stund sade herr K. till honom: ”Du sitter obekvämt, du talar obekvämt, du tänker obekvämt.” Filosofen blev vred och svarade: ”Jag vill inte höra något om mig själv, utan om innehållet i det jag säger.” ”Det har inget innehåll”, sa herr K. ”Du går klumpigt och så länge jag ser dig når du inte något mål. Du talar dunkelt och ditt tal ger ingen klarhet. Då jag ser din hållning intresserar mig inte ditt mål.”¹

En undran över kroppen

Allt började med en undran i arbetet: hur ska hon klara av denna volt? Hur ska hon kunna hoppa upp, rotera runt sin egen tyngdpunkt och landa på fötterna? Denna fråga är relaterad till min egen kropp, ibland av ren självbevarelsedrift. Jag står där som akrobatik- och rörelselärare och ska ta emot, lyfta, dämpa eller bara mjukt glida undan. Det är konkret och övermåttan sinnligt: kropparna är blöta av svett, det luktar gamla träningskläder och man får fötter i ansiktet. Min kropp upplever konsekvenserna av skådespelarstudenternas tankar, idéer och föreställningar, men också av deras kroppars historia, deras nattliga vanor och dagens uppvärmning. Deras kroppars insats ger för mig ett resultat i form av mer eller mindre tyngd att hantera. Men även min insats i form av formuleringar, tillrättavisningar, uppmuntran, vägledning eller fysisk beredskap påverkar studenternas kroppar – den kan vara avgörande för deras kroppsliga belägenhet efter ett kast, en volt eller ett hopp.

Det är i denna kroppsliga relation, i denna fysiska ömsesidighet, som denna avhandling har sin grund.

I arbetet med akrobatik har jag fascinerats av hur relativt lite det konkreta utförandet av en volt eller en balansövning har att göra med fysisk styrka, kroppsbyggnad eller smidighet; eller det märkliga i hur en och samma person radikalt kan variera utförandet av samma akrobatiska moment. Men framför allt har jag förundrats över hur hastigt en förbättring kunnat

ske. Det är studenternas tankar, bilder, eller kort sagt föreställningar som gör skillnad. Och det är inte slumpartat: med nya direktiv, i diskussioner, omformuleringar eller i ren ilska och frustration skapas nya strategier som förändrar utförandet. Det kan ske ögonblickligt, på samma sätt som man i leken blixtnabbt byter från att jaga till att bli jagad.

I arbetet med en scenisk situation ser allt annorlunda ut. Där finns inte akrobatik och där finns inte rörelse, där finns skådespelarens handling. Ett grundläggande moment för skådespelarstudentens arbete på Teaterhögskolan i Malmö är undersökandet av hur den sceniska situationen skapas genom *den fysiska handlingen* och det är ett arbete som präglas av frågan *Vad händer om vi gör så här?* Det är en fråga som syftar till kroppslig gestaltning, men i samspel med en preliminär förståelse av en dramatisk situation: jag vill formulera det som att *skådespelaren undersöker sin förståelse genom att gestalta den*.

Den sceniska berättelsen är inte något som uttrycks genom samtal eller analytiska diskussioner. Den gestaltas i kroppsliga handlingar och förhållningssätt, men likväl går inget sceniskt arbete fritt från läsning, diskussioner och analys, alltså de samtal som oftast är startpunkten för arbetet. Utifrån dessa ska skådespelarstudenten skapa fysiska strategier som bildar den sceniska berättelsen. Det är *på golvet*, som det heter, som det avgörs vilken typ av kunskap och tänkande som bidrar till gestaltningen och vad som förhindrar den.

Som rörelselärare har jag haft stora möjligheter att arbeta med den sceniska gestaltningen, för ofta sker scenframställningsundervisningen i lärlag och på motsvarande sätt ingår också sceniskt arbete i delar av rörelseundervisningen. Den är alltså inte isolerad till träning eller övande av olika rörelsetekniker. Det sceniska arbetet med rollens uppgifter och mål är ett arbete med strategier för handling. Som jag alltmer började se det fanns det intressanta paralleller till arbetet med de kroppsliga uppgifterna i speciellt akrobatikundervisningen, men också till andra delar av min rörelseundervisning. Ur dessa tankar växte det fram en kurs kallad *Målbild och ordhandling*. Från början var den tänkt som en omstart efter studenternas praktiktermin, då vi åter skulle undersöka den första terminens grundläggande övningar, men den kom att utvecklas till ett slags brygga mellan grundläggande övningar och scenisk gestaltning.² En rad frågor väcktes i detta arbete, främst genom de utvärderingar jag fick från studenterna. Hur strategier från rörelseundervisningen i allmänhet och akrobatik i synnerhet kan tillämpas på det sceniska handlandet är alltså en grundläggande frågeställning i min undervisning.

Jag upphörde med att undervisa aktivt i akrobatik 2002. Några veckor efter att jag hade blivit antagen till doktorandutbildningen på Teaterhögskolan i Malmö skulle jag sätta upp en fågelholk. *Svanhals* är ortopedernas

term för den typen av handledsbrott jag en halvtimme senare visade upp på Kalmar lasarett. Aldrig har väl ett *radiusbrott* väckt större munterhet än när jag någon dag senare berättade historien för en fjärdeårsstudent, som jag kontaktade för att be om assistans i undervisningen. Jag förstod också på andra vänner inom teatern, speciellt dem jag undervisat, att detta var en *bra* historia; mitt präktiga gipsförband gav upphov till små skratt eller förundrade leenden. Inte av skadeglädje, utan mer som en påminnelse med en undermening: *jag borde haft bättre koll*, som en skådespelare uttryckte det. I akrobatiken ska man ha just *koll*, men inte enbart: i det avgörande ögonblicket krävs *hängivenhet* och det är då det visar sig om förberedelserna varit de rätta. Att hantera dessa inställningar är en stor del av innehållet i min undervisning. I fallet med fågelholken var tydligen min hängivenhet större än kontrollen.

På Teaterhögskolan i Malmö är rutinen den att de studenter som inte är friska nog att delta rent fysiskt sitter vid sidan av och aktivt följer lektionen. De säger sig ofta se helt andra saker än när de själva deltar. Min roll som forskarstudent blev bildligt talat densamma: att skriva denna avhandling har varit att stanna upp, ta ett steg bakåt och inta en reflekterande position. Ur detta nya perspektiv har den invanda blicken bytts mot en annan, ett mer distanserat betraktande. Under arbetet med avhandlingen har jag under flera perioder gått in som aktiv deltagare med min undervisning, men för varje gång har praktiken förändrats.

Avgränsningar: handling och intention

Denna avhandling fokuserar på en aspekt av skådespelarens arbete: handlingen. Eftersom jag vill ge ordet *handling* en bred definition, kan slutsatsen bli att jag försöker skriva en bok om alla aspekter av skådespelarens arbete, men så är inte fallet. Ur den infallsvinkel jag valt får en del fenomen ovanligt stora proportioner, medan andra delar kommer att ligga i skugga. En person som betraktar dessa fenomen ur en annan synvinkel kommer att se ett helt annat landskap och kunna kartlägga vad som för mig har varit vita fläckar. Jag har ansträngt mig för att behålla mitt seendes position, för att grundligt undersöka vad som är synligt från just denna plats.

Jag har skrivit om det som för mig är beskrivbart, liksom jag har arbetat med det som är möjligt att utföra tankemässigt och kroppsligt. Dessa truismerna ska ändå nämnas, för de förklarar varför jag inte direkt behandlar det som i många ögon är det centrala i skådespelarkonsten: arbetet med att skapa en karaktär och att gestalta känslor eller gestaltandet av rollens inre liv. Det sceniska förloppet blir synligt genom handling. Jag menar att på samma sätt förhåller det sig med karaktärer och känslor: dessa blir

synliga i skådespelarens handlingsval. Detta förhållningssätt söker jag stöd för genom att skildra olika strategier för handling hämtade såväl från min egen undervisning som från andra teaterpraktiker. Jag har medvetet valt bort översiktliga presentationer och historiska överblickar och i stället valt att fördjupa teorier och aspekter som tidigare inte satts i samband med skådespelarens handlingskunskap.

Avhandlingen behandlar inte det sceniska resultatet: hur skådespelarens arbete uppfattas av åskådaren, det möte mellan föreställning och publik som är gestaltningens huvuduppgift. Om de känslor, insikter, frågor och kunskaper som vid lyckliga tillfällen skapas i det ögonblick en föreställning möter sin publik, finner läsaren nästan inget. Däremot genomsyras avhandlingen av en tilltro till ett arbetsätt som gör det möjligt för skådespelarstudenter att medvetet och självständigt kunna göra de handlingsval som skapar den sceniska berättelsen.

Jag ser en parallell i filmen *Trollkarlen från Oz*, när Dorothy och hennes vänner upptäcker trollkarlen i all sin mänsklighet bakom högtalarna, röken och draperierna. Trollkarlen arbetar konkret och kompetent med att skapa en föreställning, men hans upplevelse i arbetet är inte det som hans publik upplever. Han skapar förutsättningarna, betingelserna, för publikens upplevelser, men han är mer kreatör än magiker. Avhandlingen behandlar delar av denna konkreta arbetsprocess, inte resultatet och föreställningen.

I de pjäsexempel jag presenterar har jag mestadels gjort helt konventionella val. Jag har med något undantag valt situationer ur pjäser som jag förväntar mig är bekanta, allt för att underlätta för läsaren att kritiskt granska min diskussion. Men jag menar att mina resonemang är tillämpbara också på dramatiskt material från författare som Samuel Beckett, Martin Crimp, Thomas Bernhard och andra pjäser som anses sakna karaktärer, genomgående handling eller traditionell intrig, eller inte ens anses vara fiktion. I det skådespelaren befinner sig på någon typ av arena, även om det är i såväl total tystnad som orörlighet, eller i en formlös, kaotisk och karnevalistisk improvisation, kan hon inte undgå att vara *intentionell*. Detta förhållningssätt diskuteras genomgående i denna avhandling. Det finns alltid en uppgift att förhålla sig till. Är den inte utsagd eller formulerad, så menar jag att skådespelaren ändå alltid kommer att skapa en uppgift, mer eller mindre medvetet.

Min utgångspunkt är pragmatikerns. Jag är inriktad på praktik och brukbarhet, men om jag å andra sidan driver denna hållning för långt kan den motverka förändring och utveckling. Vad som sägs *fungera* kan också vara det invanda, välbekanta och jagbekräftande. I teaterns fall är det lätt att använda traditionens sanningar på nya berättarsituationer och nytt material och man övertygar sig om att detta fungerar bra, bara för att en förändring av tänkandet och ifrågasättande av traditionen skulle stjälpas all

invand praktik – och invanda hierarkier – över ända. Traditionen har ett värde för att överföra värdefull kunskap mellan skådespelargenerationerna och kan på det sättet stå i tjänst hos dagens berättelser. Men om den bara är en tom retorisk figur blir traditionen en antikvarisk fetisch och teatern en oas för konservatism. Detta gäller också teaterns språk, där det finns en fritt flytande vokabulär som ibland ger en solid arbetsgrund, men också en romantiskt färgad terminologi som ibland fungerar som flytbojar för en drunknande: *intuition, sanning, tidlöshet, äkthet* och *magi*. I någon mån vill jag försöka klargöra innebörden av några välbekanta, men oklara begrepp, men jag kommer i gengäld att erbjuda några mindre etablerade termer från vårt arbete för allmän prövning.

Forskningsfrågan

Skådespelaren befinner sig i sitt rollarbete ständigt på en brytpunkt mellan det förflutna och framtiden. Med kropp och tanke ska hon förhålla sig till dessa båda fält. Var finner skådespelaren sin motivation för rollens fysiska handling: i rollens framtid eller i rollens bakgrund? Och var ligger tankens fokus i det sceniska ögonblicket: på den egna personen eller på relationen till omgivningen? Dessa frågor bildar en första utgångspunkt för denna avhandling.

Hur påverkar skådespelarens tankebilder eller föreställningar hennes fysiska agerande, alltså hennes handling? Här undersöker jag också hur den språkliga formuleringen kan ha en styrande roll. Det är i arbetet med att formulera rollens handlingsmål – den sceniska uppgiften – och språkets roll i denna process som min avhandling har sin andra utgångspunkt.

Dessa båda utgångspunkter kan sammanfattas i min forskningsfråga: *Hur påverkar skådespelarens kognitiva strategier rollens sceniska handlande?*

Forskningsfrågan har sin grund i att jag i min undervisning tydligt sett hur studenternas kroppar färgas av deras tankar och föreställningar – alltså deras *kognitioner* – och hur dessa i sin tur är påverkade av mina formuleringar eller förslag till strategier. För att besvara forskningsfrågan använder jag mig av de metodiska grepp jag presenterar nedan.

Metodiskt grepp

Mitt metodiska grepp om avhandlingens helhet kan sammanfattas i funktionen *den reflekterande praktikern*.³ Termen har sitt ursprung hos den amerikanske filosofen och stadsplaneraren Donald A. Schön (1930–97) i hans diskussion om hur den kompetenta praktikern tänker i praktisk

handling och hur hon formulerar sin kunskap och intuitiva förståelse. Utifrån beskrivningen av praktikerns kunskap diskuterar Schön hur en traditionell uppdelning mellan forskning och praktik kan överbryggas i funktionen *den reflekterande forskaren*. Schön hävdar att praktikern får denna funktion när det uppstår situationer av osäkerhet, unika omständigheter eller konflikter i verksamheten. Jag tänker mig att detta är vad som utmärker en stor del av praktiskt teaterarbete: när man i teatern undersöker hur ett material ska gestaltas eller hur en äldre pjäs ska erövra en ny funktion, uppstår just dessa situationer. Det handlar då inte om ett växelspel mellan forskning och praktik, utan praktiken blir i dessa situationer till sitt väsen forskande.⁴ Min undervisning har sin utgångspunkt i ett snarlikt förhållningssätt, men i mitt avhandlingsarbete tar jag också steget att ställa mig vid sidan av detta praktiska arbete, för att ur det perspektivet kunna reflektera över min egen och andras praktik.

När den reflekterande forskaren befinner sig i denna position ställs han enligt Schön inför frågan om hur han som praktiker definierar sin roll och vilka värderingar och normer denna roll bär på.⁵ Schön beskriver också hur den reflekterande forskaren skapar en *handlingsvetenskap*, som inte försöker applicera vetenskapliga teorier och metoder på de unika fall de ställs inför.⁶ Därför har denna forskningsposition användning för en repertoar av *fall* eller välkända exempel som kastar ljus över en ny och unik situation.⁷ I stället för att skapa sammanhängande eller heltäckande förklaringsmodeller, söker den reflekterande forskaren efter *teman*, som kan bilda en grund för egna teorier och metoder.⁸ Detta motsäger inte, enligt min mening, utblickar till andra i sammanhanget givande teorier. Slutligen betonar Schön att den reflekterande forskaren måste ha en förståelse för hur han i sin funktion kan påverka den praktik han försöker förstå.⁹ Till stor del genomsyrar dessa förhållningssätt min framställning, och referenser till Schön återkommer regelbundet i denna avhandling. Speciellt har jag tagit fasta på att använda *exempel* i min framställning. Inte för att exemplen skulle vara allmängiltiga, utan för den konkretion de erbjuder.

Som jag nämnde inledningsvis har avhandlingen och forskningsfrågan en tydlig grund i min egen arbetspraktik tillsammans med studenterna. I undervisningen undersöker skådespelarstudenter och jag problemet med att förkroppsliga rollen, alltså hur skådespelaren utifrån sina idéer, känslor, tankar och kunskap skapar rollens fysiska handling. I avhandlingsarbetet använder jag också studenternas skrivna berättelser om sina tankestrategier och sitt sceniska arbete, och kan då tolka hur studenterna ser på brukbarheten i denna praktik.

Studenternas berättelser och min skildring av arbetet bildar avhandlingens mest påtagligt empiriska del. Men empirin är inte begränsad till studenternas erfarenhetsberättelser och min tolkning av dessa. Den finns också

närvarande i avhandlingen som helhet: när jag genomgående refererar till andras och egna praktiska arbetserfarenheter ingår också dessa i avhandlingens grundläggande empiri.

Förutom att skildra en konkret kurs, *Målbild och ordhandling*, beskriver jag också andra delar av min rörelseundervisning på Teaterhögskolan i Malmö och ställer den undervisningen i relation till främst 1900-talets olika teaterpedagogiker och deras övningstraditioner. Utifrån min praktik har jag vidare sökt utblickar mot olika fält som jag menar erbjuder befruktande infallsvinklar på skådespelarens handlingskonst. Det är främst sociologiska handlingsteorier och idrottspsykologi. Även om dessa områden inte var främmande för mig, har dessa utblickar resulterat i en tydligare struktur av det som tidigare var en räckta associativt sammansatta referenser. Denna växelverkan mellan min egen praktik, belysande exempel, och även teoretiska utblickar ser jag som en konkret tillämpning av de positioner Schön beskriver.

På detta sätt blir den praktik avhandlingen skildrar ett exempel på en personlig komposition av erfarenheter. I ett senare kapitel, "Skådespelarens praktik: metod eller *lore*?", kommer jag att anknyta till den diskussion som Stephen M. North för om hur praktikerns kunskap är en pragmatiskt betingad *komposition* byggd på erfarenheter av högst skilda slag. North ger kritiska verktyg för min diskussion om hur teaterarbetaren förhåller sig till olika traditioner, men också för hur hon ser på sin egen arbetsmetodik. Detta kapitel visar på betingelserna för praktikerns kunskapsbildning och klargör, tillsammans med de verktyg jag hämtat från Schön, det metodiska grepp som avhandlingen i sin helhet vilar i.

När jag ska bedöma vad som är tidigare forskning inom det område avhandlingen behandlar gör jag mig en bild av den reflekterande praktiker Schön beskriver. I avhandlingen refererar jag genomgående till främst skådespelare, regissörer och pedagoger som på ett eller annat sätt har kommunicerat sina kunskaper. Utan att påstå att dessa vittnesbörd kan karaktäriseras som forskning i traditionell mening, beskriver de erfarenhetsfält som till stor del är avhandlingens viktigaste referenspunkter. Den akademiska forskning jag har förhållit mig till kommer från flera områden, bland annat idrottspsykologi, teatervetenskap och sociologi. Denna refererar jag till i anslutning till det innehåll som väcker behov av den.

För tolkningen av studenternas berättelser krävdes ett specifikt och kvalitativt inriktat metodiskt grepp. I "Appendix" redovisar jag en utförlig diskussion om vilka överväganden som ligger till grund för mina tolkningar och redovisningen av studenternas berättelser. I den framställningsform jag valt för avhandlingen är den kvalitativa metoden dock inte central, utan den äger sin främsta tillämpning på utvärderingar som studenterna skrivit. Därav det ovanliga valet att förlägga redogörelsen för mina kvalitativt

metodiska val, ”Att skapa trovärdighet”, i appendix.¹⁰ Trovärdighet inom det fältet avhandlingen beskriver skapas i första hand genom trovärdigheten i mina erfarenheter, min förmåga till transparens i framställningen och tydligheten i min hållning som reflekterande praktiker.

Syften och hållning

Med denna avhandling vill jag bidra till den diskussion om skådespelarens olika arbetssätt som ständigt förs inom fältet. Det är en diskussion som pågår i teaterns dagliga arbetsmöten, på kurser, biennaler, seminarier och naturligtvis på teaterhögskolor, men bara sällan blir resultaten tillgängliga eller bevarade i skriftlig form.

Med avhandlingen vill jag visa på hur skådespelarens arbete med den fysiska handlingen är ett kunskapsområde. Avhandlingen har som syfte att förstärka detta kunskapsområde genom att föra samman erfarenheter från olika teaterpraktiker och teoribildningar av skilda slag. Syftet är att de erfarenheter som denna text skildrar ska vara vidareförbara såväl till teatersamhället i stort som till den enskilda skådespelaren.

Utan att föregripa de tolkningar som kommer i slutet av avhandlingen menar jag att studenternas utvärderingar och mina tolkningar av dem visar att de flesta studenter har fått erfarenheter som förstärkt kunskaperna i arbetet med rollens fysiska handling. Berättelserna visar bland annat på en upplevelse av *ökad specificitet* och *mindre negativ självmedvetenhet* i arbetet med den fysiska handlingen. Ur dessa erfarenheter har också nya problem uppstått, och det beskrivna arbetssättet har på inget sätt anspråk på att vara en *metod* som löser skådespelarens gestaltungsproblem.

Denna avhandling inleds med ett citat från den tyske dramatikern Bertolt Brecht. Aforismen om herr Keuner handlar om kunskap, men inte om vilken kunskap som helst, utan om kunskap som omsätts till kroppslighet – en kunskap som ger en *hållning*, i Brechts mening av ordet. Herr Keuners hållning är min egen hållning till skådespelarkonsten, så som jag ser den från min position. Citatet sammanfattar väl den diskussion jag vill föra om skådespelarens tankar, mål och kroppsliga inställning. I det inledande kapitlet i del III, ”En hållning, inte en metod”, kommer jag att föra en utförligare diskussion om den *Haltung* jag finner hos *Herr K.*

En väg genom praktiken

Med min disposition har jag velat skapa en organisk väg genom praktiken. Jag har strävat efter att undvika en uppdelning mellan en teoretisk och en praktisk del och i stället försökt låta dispositionen präglas av ett växelspel mellan beskrivningar av praktiskt arbete och utblickar till anknyttande erfarenheter av såväl teoretisk som praktisk art. Det är också i samklang med hur min egen undervisning är upplagd.

Här finns en linje eller snarare en avsmalnande rörelse från *kropp* till *handling* och vidare in till *sceniskt* arbete. Avhandlingen beskriver alltså inget kronologiskt förlopp och inte heller en väg från praktik till teori eller det motsatta. Jag har strävat efter att denna avsmalnande rörelse ska bidra till en alltmer ökad konkretion i min diskussion om skådespelarens strategier i arbetet med den fysiska handlingen.

Avhandlingen är indelad i tre delar och ett appendix. I den första delen för jag en grundläggande diskussion om hur skådespelarstudenten under sin utbildning omprövar sin egen kropp och kan finna strategier för att utvidga sitt fysiska register. Detta synsätt tar sin utgångspunkt i den praktik jag medverkat till att skapa på Teaterhögskolan i Malmö, men anknyter också till andra traditioner och teorier. Denna första del syftar till att ge en inblick i den värld av värderingar och tänkesätt som omger en skådespelarstudentens kroppsliga utbildning, men skildrar också konkreta undervisningssituationer och studenternas erfarenheter ur dessa.

I del två inleder jag med att utreda handlingsbegreppet fristående från teatern, för att därefter alltmer fokusera på hur olika teaterutövare förhållit sig till skådespelarens fysiska handling, främst uttryckt som olika strategier för att kunna handla i en fiktiv situation. Denna del avslutas med en redogörelse för studenternas praktiska arbete med sceniska situationer.

I den tredje delen diskuterar jag skådespelarens relation till sin kropp, tanke och den fysiska handlingen och söker för det ändamålet åter stöd hos Brecht. Slutligen sammanfattar jag erfarenheter ur forskningsprocessen och diskuterar också möjligheten att vidareföra resultaten från denna typ av praktikbaserad forskning.

I appendix redovisar jag de metodiska överväganden som ligger till grund för tolkningen av studenternas utvärderingar av det praktiska arbetet.

DEL I

ATT LÄRA OM KROPPEN

Inledning: tilltro och kompetens

Först vill jag utgå från ett av de krav yrket ställer på skådespelaren: att göra sin egen kropp tillgänglig för en ny och främmande idé, ett annat tänkande i en annan tid. De medel skådespelaren har att tillgå finns hos henne själv – i hennes tänkande, i hennes tid. Det ställer krav på speciella självinsikter.

Det teatrala universum som världsdramatiken bildar bär ofta på handlingar som ligger utanför nutidsmänniskans levnadserfarenheter. Att göra sin kropp disponibel för dessa handlingar är skådespelarens uppgift. Inte att lära sig en uppsättning gester eller positioner, utan just att göra sig öppen eller tillgänglig för de handlingar eller uppgifter berättelsen efterfrågar ur skådespelarens kropp. Här finns inga manualer, utan i stället krävs ett förhållningssätt som innebär att låta den sceniska uppgiften förvandla kroppen.

Skådespelare utför kroppsliga handlingar som kan kännas ligga långt från vardagens repertoar. Handlingen att långsamt sträcka händerna ovanför huvudet och ropa ”Oh, Zeus!” saknar omedelbar referens till den egna erfarenheten. Den ger en känsla av främmandeskap: en skådespelare har beskrivit denna distans med en tanke som dök upp under en föreställning: ”Här står jag med händerna i vädret ...” Men känslan av främlingskap inför den egna handlingen är också en signal – en positiv sådan – om att skådespelaren gör en ny erfarenhet och träder utanför vardagsregistrets skrankor. En ny upptäckt beledsagas sällan av eufori; i stället kan rörelsen kännas ovan, och bara med en viss tvekan accepteras den av kroppens självcensur. Kroppen kan vara en konservativ instans och ibland har det hänt att en skådespelarstudent envist vägrar att ta till sig nya rörelsemönster, trots att kollegerna runtomkring varit lyriska inför hennes nyupptäckter.

Att stå på scen innebär en kroppslig utsatthet. På en scen blir kroppen offentlig, självmedvetenheten ökar och kroppen får en påtaglighet som den inte har i vardagen. I den utsatta situationen börjar vi tycka saker om våra kroppar, och det ger i sin tur upphov till spänningar eller rörelser vi inte har till vardags. Utsattheten kan också göra att vi skärper vår uppmärksamhet och upptäcker vanor vi ständigt bär med oss. Vardagens automatik ersätts av en självreflekterande granskning. Reaktionerna skiftar inför den egna utsattheten: för några kan den vara en skräckupplevelse, för andra en njutning och för många en rimlig utmaning som går att hantera med viss vanda.

För skådespelaren, som ju lånar sin kropp åt en annan karaktär och berättelse, bär arbetet på speciella utmaningar. Allt hon gör kommer att ingå i berättelsen, i fiktionen. Allt kommer att tolkas, och tilltron till vad som sker ökar paradoxalt nog just i en fiktion. Vad åskådaren ser utspelas på en scen förutsätter han är en sanning inom just den skapade världen. Om rollen är röd runt ögonen och tårarna rinner förutsätter jag som åskådare att det är en del av berättelsen, inte en privat allergisk reaktion hos skådespelaren. Likadant uppfattar jag en kroppshållning med kutande rygg eller att någon går med långa och bullrande steg som konstnärliga val för att berika eller förtydliga berättelsen. Jag vill alltså betona att inte bara de uppenbara handlingarna och talet är berättande element. Varje kroppsligt yttrande, hur litet det än är, bidrar till min uppfattning av den sceniska berättelsen. Som åskådare är min vilja att tro stark.

Men ibland rubbas tilltron till berättandet. Det kan inträffa om Romeo konstant håller axlarna uppdragna under hela pjäsens förlopp, oavsett om han tillber Juliet eller ska ta sitt liv; det sker om Fröken Julie före varje replik tar ett halvt steg framåt och hissar upp ögonbrynen; det händer när en yngre skådespelare omedvetet börjar överta tempo och gester från en mer erfaren kollega och den sceniska konflikten på det sättet tunnas ut. Något hos dessa aktiviteter drar uppmärksamheten från berättelsen och från rollfigurens strävan i situationen och leder den i stället till skådespelarens tillkortakommanden med sin rörelseteknik. Jag börjar misstro det kroppsliga berättandet, det kroppsliga surret distraherar mitt seende och bryter ner överenskommelsen mellan scen och salong. Det finns naturligtvis uppsättningar som med stor kompetens bryter överenskommelser och har just som avsikt att främmandegöra det vi naivt kallar naturligt, men mina exempel beskriver omedvetna rörelser.

Scenens sätt att kommunicera är inte vardagens, men kan inte heller bortse från det. Det finns underförstådda regler i det icke-verbala språket som liknar dem i den verbala kommunikationen. I ett språkligt yttrande hör vi när något är fel eller avviker, och även en grammatiskt korrekt mening kan uttrycka obegripligt nonsens. På ett liknande sätt förhåller det




Bild 1
170 x 149
107 %

Emelie Strandberg, Pia Öljansdotter, Hans Christian Thulin, Pär Malmström och Fredrik Gunnarsson i *Den akvatiska cirkeln* av Christina Ouzounidis. Teatr Weimar 2005. Foto: Christina Ouzounidis

sig på det kroppsliga planet. Vi har en referensram för det vardagliga fysiska skeendet och den gör att vi kan uppleva vissa fysiska handlingar som utanför eller på en annan nivå än vardagens skeenden: vi kan uppfatta ett fysiskt skeende som rituellt, förvirrat eller teatralt. Men det finns inga kroppsliga regler för var ett visst uttryck hör hemma, utan kontexten avgör hur vi uppfattar ett skeende som till exempel att lyfta händerna ovanför huvudet. En person som står och håller båda armarna sträckta ovanför sitt huvud och blickar uppåt uppfattas olika på en byggarbetsplats, i en kyrka, på en cirkus eller i en antik grekisk tragedi. Vardagens kropp, med dess hållningar och handlingar – oavsett hur olika vi upplever den – är en referenspunkt. Teaterns kroppsliga språk är inte vardagens, men vi upplever det normalt inte som totalt främmande.

Den teatrala ramen kan se ut på en mängd olika sätt, men i den västerländska traditionens normalfall – som jag här inte har några skäl att gå utanför – skapar den en kontext som innehåller en överenskommelse mellan scen och salong. Samförståndet gäller en tilltro till att det som synes hända på scenen är en teatral sanning, berättelsens sanning.

För rörelseundervisningen är det intressant hur denna tilltro från publikens sida måste besvaras av en speciell kroppslig kompetens hos skådespelaren. Det är ett slags byteshandel: publikens tilltro svarar mot skådespelarens kompetens. Ofta diskuteras skådespelarens *dubbla medvetande*, hennes förmåga att delta helt i en scenisk situation, samtidigt som hon registrerar vad hon själv och omgivningen gör. Åskådaren har också ett dubbelt medvetande: man kan följa händelseförloppet med stort engagemang, samtidigt som man beundrar skådespelarens prestationer och kunande. Teaterforskaren Willmar Sauter menar att skådespelarens kvalitet är den avgörande faktorn för hur en föreställning bedöms av åskådaren. Sauter menar också att denna aspekt ofta underskattas av bland andra teaterkritiker.¹¹

Detta är mina utgångspunkter för den diskussion jag i denna del kommer att föra om skådespelarens kroppsliga kunskapsbildning.

1.

Övningar och akrobatik

Kroppsliga tekniker: mångfald och värderingar

När man tar del av syften och arbetsmål för de olika övningar och tekniker för kropp och rörelse, som 1900-talets västerländska teaterpedagogik är fylld av, märker man att variationsmöjligheterna inte är oändliga. Det finns ett antal kardinaldygder som ständigt återkommer som arbetsmål för kroppen: att arbeta med impulser från kroppens centrum, att ha rätt nivå av spänning och beredskap i kroppen, vikten av en smidig ryggrad, balansering och så vidare. Ofta tillkommer också samspelsaspekter och etiska förhållningssätt, som att hålla fokus på sin partner, att vara öppen mot rummet och att inte agera som privatperson. Några övergripande kvaliteter som i stort sett alla kan skriva under på är att ha tillgång till fantasi, koncentration, sinnlighet, spontanitet och att skapa lyhördhet och frihet. Alla som arbetat en tid med teater har deltagit i övningar som strävar mot bland annat dessa mål.

Min erfarenhet är att det i stort finns en grundgemenskap om målen för den kroppsliga utbildningen av skådespelare. Men medlen för att uppnå dessa kvaliteter varierar stort – det finns en mängd tekniker och övnings-system. Några av teknikerna kommer från sportens värld, andra från dansens och – under senare tid allt vanligare – från asiatiska kampsporttraditioner. En del tekniker som fäktning och dans har haft en mer naturlig hemortsrätt inom teaterutbildningen, eftersom kunskaper i dessa tekniker ofta har krävts för traditionella uppsättningar av till exempel Shakespearepjäser. Undervisning i mim och akrobatik är också regelbundet förekommande, speciellt sedan mitten av 1900-talet. Någon eller några av dessa tekniker förekommer som regel på en skådespelarutbildning.¹²

På teaterhögskolor i Norden undervisas bland annat i Labanteknik, yoga, kontaktimprovisation och rytmisk träning enligt Jaques-Dalcroze. Alla dessa tekniker och övningar används för ett gemensamt syfte: de ska utveckla skådespelarens kroppslighet och fysiska förmåga till gestaltning, eller mer exakt uttryckt: ge vidgade möjligheter till handlande och gestal-

tande i de situationer som det dramatiska materialet kräver. Förutom de ovan redovisade traditionerna förekommer det andra och mer ovanliga inslag. Om jag håller mig till Teaterhögskolan i Malmö, så gavs under 1990-talet undervisning i bland annat Tai Chi, Aikido, afrikansk dans, flamenco och Suzukiteknik.

Dessa tekniker och övningar kompletteras ofta med tekniker jag vill kalla fysiskt korrigerande eller funktionellt inriktade. De har ibland sitt ursprung i någon kroppslig behandlingsform av mer eller mindre etablerat slag. Hit hör bland annat traditionell sjukgymnastik, Feldenkraismetodik, Alexanderteknik och Basal kroppskänedom. På Teaterhögskolan i Malmö finns sedan starten 1964 undervisning i Orestteknik, skapad av dansaren och rörelseläraren Orest Koslowsky (1914–97). Dessutom används på Teaterhögskolan i Malmö Feldenkraismetodik, inte bara i rörelseämnet, utan också i röstämnet.

I dessa tekniker betonas arbetet med den kroppsliga vertikalen, balansering av kroppen, avspänning och kroppslig funktion och ofta är det ett minimalt korrigerande arbete. Fokus ligger inåt, på uppfattandet av den egna kroppens spännings- och regleringsmönster. Ingen av dessa tekniker har explicita psykoterapeutiska anspråk, men lyssnandet inåt den egna kroppen i kombination med pedagogens direktiv under avspänning och stillhet ger lätt upphov till att studenten reflekterar över sin kroppsliga jagbild och psykiska identitet.

Denna katalog – som ingalunda är komplett – av rörelsetekniker för utbildning och träning av skådespelaren visar på en imponerande mångfald. Mångfald kan förvisso vara bra, då den etablerade teaterutbildningen syftar till att skapa ett multiinstrument, den mångsidige skådespelaren som kan arbeta i en mängd traditioner förmedlade av över världen lätttrörliga regissörer: en Wilson, en Castorf eller en Oskarson. Krasst resonerat så berättar denna bredd om en varas anpassning till en marknad. En elev från Dramatens elevskola som utexaminerades vid mitten av förra seklet hade att förhålla sig till betydligt färre traditioner och regissörer; där var rörelseundervisningen också begränsad till plastik, fäktning och dans.¹³

Men denna mångfald kan också berätta om ett samhälleligt seende på kroppen. Teatern står inte isolerad från resten av samhällets kroppskulturella trender. I vår tid som ofta anses vara kroppsfixerad ökar antalet tekniker som ska befria, läka, stärka eller harmonisera kroppen.¹⁴ Dessa är inte bara tydliga i den *fitnesskultur* som växte fram på 1980-talet¹⁵ utan också i de rörelsetekniker som betonar andligt eller själsligt växande, ibland tangerande ett psykoterapeutiskt fält, som ett resultat av kroppslig aktivitet. Till dessa vill jag räkna bland andra reiki healing, rosenderapin eller olika massagemetoder som body harmony eller rolfiing.¹⁶ Från marknadsföringen av en teknik kallad *BodySense* hämtar jag en typisk beskrivning:

En inläggande, taktill behandling som underlättar för kroppen att släppa spänningar, smärta och stress som annars kan bidra till ohälsa. Den lyssnande beröringen kontaktar vävnaderna i kroppen där minnena och problemet finns. Kroppsbehandlingen syftar till att återskapa balans, hälsa och kraft.¹⁷

Detta expanderande fält av pseudoterapier, ofta hänfört till *New Age*, kan vara ett exempel på vad den franske filosofen Jean Baudrillard avser med yttrandet ”att kroppen idag har blivit ett *frälsningsobjekt*”.¹⁸ Jag intar i mitt arbete en kritisk hållning till bruk av tekniker med psykoterapeutiska anspråk i samband med rörelseutbildningen. Ibland har dessa en oskyldig förklädning, som när de sägs skapa inre harmoni eller själslig balans, men jag menar att de ändå berör områden som bättre hanteras professionellt utanför en skådespelarutbildning.

Ur mångfalden av kroppsliga tekniker ska teaterutbildningen välja det som bäst tjänar studentens utveckling. Dans och fäktning, två tekniker som under tidigare århundraden ingick i aristokratins uppfostran,¹⁹ har mist sin tidigare dominans i rörelseutbildningen. De har kompletterats med tekniker som tränar andra färdigheter och insikter, och ett rimligt antagande är att dessa speglar vår västerländska medelklass själsliga och fysiska ideal.

Valet av rörelsetekniker för en teaterutbildning handlar inte enbart om det rent fysiska, tekniska kunnande som man önskar lära ut. Några tekniker eller övningssystem bär på associationer till en viss ideologi, teatersyn eller livsåskådning. Jag vill likna det vid en överbyggnad som ger en viss typ av legitimitet åt övningarna, och där finns resonemangen om för vilket övergripande syfte en övning genomförs. Teatergruppen Narrens övningar, som har påverkat såväl teater- som dramapedagogik i Sverige sedan slutet av 1960-talet, kunde sägas legitimeras genom en viss radikalitet: ”Det väsentliga för Narrens Verkstad är att vi inte kan se teater som ett mål i sej, utan som ett medel bland andra i syfte att väcka opinion för vad vi upplever som nödvändiga förändringar av vårt samhälle och vår livsmiljö.”²⁰ I en övningsbok om Aikido beskrivs hur ”Aikidons musik är flödet av energi, en rörelse som alltid är närvarande i vårt levande kosmos”.²¹ Den franske rörelsepedagogen Jacques Dropsys arbetsmål beskrivs som att ”nä fram till större självkännedom och få en ökad tillgång till sina egna helande och skapande krafter”.²² När man i en teaterutbildning väljer en viss teknik för studentens kroppsliga träning och utveckling kan man alltså få en hel del på köpet av andligt eller ideologiskt gods, men därmed inte sagt att brukandet av teknikerna i sig skulle påverka utövarna i andlig eller ideologisk riktning. Denna aspekt av rörelseutbildningen återkommer jag till i kapitlet ”Disciplinering och etik”.

Övningen som modell

Med denna mångfald tekniker och övningar måste det finnas en tilltro till övningar som fenomen. En övning kan ses som ett slags modell för vad skådespelaren kan tänkas behöva för att gestalta ett skeende på scen. Om skådespelarstudenterna till exempel tränas i att kasta en pinne mellan sig är det en modell för skådespelarens inställning till en scenisk uppgift. I övningen är pinnens väg genom luften den koncentrationspunkt som alla anpassar sig till och fokus ligger alltså inte på individuell virtuositet. Samma förhållningssätt tjänar det sceniska skeendet: pinnen kan liknas vid den sceniska berättelsen som skådespelaren har att förhålla sig till. Detta *metaforiska* handlande och tänkande förväntas bli en nyckel eller en hjälp i ett arbete med en scenisk situation. På samma sätt kan det flöde och samarbete som föds när en grupp hoppar långrep ge en erfarenhet av att arbeta avspänt under stress. Nu kan ju modeller för en företeelse vara mer eller mindre lyckade, vilket alla med erfarenhet av teaterövningar har erfarit. En övning och dess motiveringar kan anses vara oklara och pretentiösa – kort sagt flummiga – om man inte kan se kopplingen till det sceniska arbetet. Men det finns i det stora hela en syn på att skådespelarstudenten genom övningar kan nå större scenisk kunskap: genom att träna ett isolerat fenomen skapar man en kunskap, denna integreras i skådespelarstudentens kropp och kan sedan brukas i sceniskt gestaltande. Regissören Radu Penციulescu, som under delar av 1980- och 90-talet var konstnärlig ledare för Teaterhögskolan i Malmö, uttrycker det så: ”Träningen bör inte likna det resultat den syftar till, ty vägen för till målet, men är själv inte målet.”²³

Övningar i rörelse ligger i utförandet ofta långt ifrån vad som behövs i rollarbetet. Dessa övningar kännetecknas ofta av extremer som riskmoment, konditionskrav eller kamp och strid, eller av formaliserade uttrycksätt hämtade från dans eller mim. De representerar tekniskt sett ofta en överinlärning i relation till vad skådespelare normalt behöver använda på scen. Sällan ser man på scen orientaliska dansrörelser, volter eller balansering på stolar. Krav på danskunnande, djärv och krävande fysisk gestaltning eller uppsättningar i commedia- och nycirkustradition tillhör fortfarande undantag i svenskt teaterliv, även om förändringar skett de senaste decennierna.²⁴ I ett tänkt register för rörelseövningar för teatern ser vi sällan övningar i att dricka kaffe, gå och öppna en dörr eller sitta på pinnstol. Dessa element, de sceniska handlingarna, tränas oftast inom ramen för scenframställningsämnet.²⁵

Det finns en intressant tilltro till att kvaliteter som uppstår inom rörelseämnet ska kunna användas i sceniskt arbete av betydligt stillsammare slag. Det som fungerar i det stora tänks fungera även i det lilla. Jag förhåller mig skeptisk till det förenklade i detta förhållningssätt; jag har sett alltför många




Bild 2
110 x 128
116 %

Foto: David Skoog

studenter som varit mycket kunniga i olika rörelsetekniker, men utan att kunskapen kunnat tillämpas i det sceniska skeendet. Jag har också erfarenheter av motsatsen: studenter som har haft stor förmåga till sceniskt produktiv handling och stor bredd i sina kroppsliga uttryck, men som haft svårt för olika fysiska tekniker. Det krävs en brygga för att kunskaper i rörelseteknik ska kunna vara en hjälp i skådespelarens arbete med rollens handlingar. Jag menar att den bryggan är någon typ av tanke- och handlingsstruktur som tränas och som går att överföra till scenens arbete. I det sammanhanget är det intressant vad Nicola Savarese, teaterteoretiker med anknytning till danska Odin Teatret, har formulerat: "The problem of training today is that many people think that it is the exercises which develop the performer, when in fact the exercises are only the tangible and visible part of a larger, unitary and indivisible process."²⁶ Detta synsätt återkommer jag till då jag beskriver akrobatikundervisningen senare i detta kapitel.

Övningssystem

Övningar i rörelse kan leva ett eget liv i teaterutbildningen. De är i sådana fall främst en angelägenhet för rörelsepedagogen och studenterna och kan ses som en allmän uppvärmningsservice åt övriga ämnen. Men i den praktik jag har fått inblick i på olika teaterhögskolor, där samarbeten mellan de olika ämnena är vanliga, influeras rörelseämnet av övningar från huvudämnet scenframställning – och tvärtom. För den blivande skådespelaren är det naturligtvis likgiltigt att spalta in övningar i olika kategorier. Allt det som tränas i olika ämnen ska förhoppningsvis bilda en enhet i skådespelarens kropp.

På engelskt och framför allt då på amerikanskt språkområde finns en mängd presentationer av olika teaterpedagogiska system eller metoder. Utan att hävda en överblick av denna mängd av metoder menar jag att merparten av dem, speciellt de med en kroppslig och rörelsemässig betoning, kan hänföras till arvet efter Jerzy Grotowski, Rudolf von Laban, Étienne Decroux eller Vsevolod Meyerhold, eller någon östasiatisk teknik.²⁷

I scenframställningsämnet finner man, liksom i ämnet rörelse, olika övningssystem. Med det menar jag en tradition likt den som har utgått från den polske teatermannen Jerzy Grotowskis tidiga arbete – även om Grotowski själv skulle ha värjt sig mot att denna kallas ett system – eller ett organiserat material av övningar som hos den amerikanska teaterpedagogen Viola Spolin, den engelske skådespelaren Clive Barkers teaterlekar, våra svenska Narrenövningar med rötter i 1960-talets amerikanska avantgardetradition eller Keith Johnstones improvisationsträning.²⁸ Många av

de grundläggande övningarna på svenska teaterutbildningar är influerade av dessa traditioner.²⁹ Dessa övningar går i sin tur ofta att härleda ur den ryske pedagogen, skådespelaren och regissören Konstantin Stanislavskijs (1863–1938) grundläggande arbete i hans studior i början av 1900-talet.³⁰ I Istvan Pusztai's *Stanislavskijtraditioner* kartläggs Stanislavskijs inflytande på pedagogiskt drama och avhandlingen visar på hur Stanislavskijs övningar adapteras till de olika syften som teater- eller dramapedagoger har inom olika fält. Pusztai sammanfattar Stanislavskijs fortsatt stora inflytande idag och härleder det till Stanislavskijsystemets öppenhet samt dess förankring i "vår tidsepoks vetenskapliga synsätt".³¹

Till (öster)landet

I teaterpedagogiska sammanhang har jag ofta mött resonemang som går ut på att kroppen måste föras tillbaka till sitt ursprungliga vara, befriad från vår västerländska civilisations förkrympta kroppsideal, eller alternativt återföras till barndomens spontanitet. En nyckelterm är *frigörande*. Ordet implicerar att något är bundet, dolt eller hindrat. En central fråga är vad det är som ska göras fritt och vad det är som blockerar. Finns det en sann och naturlig kärna som hålls tillbaka av en hämmande uppfostran eller civilisation, eller med andra ord: vantrivs kroppen i kulturen?

Ett genomgående tema hos 1900-talets pionjärer i teaterpedagogiken, och i den nyskapande teatern överhuvudtaget, är *flykten till landet*: "De-urbanisation is a recognisable process in the history of twentieth-century actor training. Stanislavsky, Vakhtangov, Brook and Copeau have all, at some points, sought rural retreats for their work."³² Jacques Copeau, som var en ledande förnyare av fransk teater på sin parisiska scen Vieux Colombier, flyttade 1924 sin skola till en lantgård i Bourgogne för att där söka omdefiniera grunderna för sitt arbete och komma ifrån såväl boulevard-teatrarnas som avantgarde-teaterns inverkan.³³ Jerzy Grotowski bedrev under senare delen av sitt liv en del verksamhet i ett gammalt hus på en skogklädd kulle i italienska Toscana.³⁴ Den teaterförnyare som framstår som mest konsekvent i denna rousseauanska rörelse är den polske teaterregissören Włodzimierz Staniewski, som efter att ha samarbetat med Grotowski under början av 1970-talet formerade en egen grupp på den polska landsbygden. I samarbete med bybefolkningen utforskade gruppen myter, danser, sånger och muntliga traditioner. Verksamheten hade udden riktad mot den västerländska civilisationen med dess rationalitet, men var också en reaktion mot den av kommunistregimen understödda socialrealismen inom polsk teater.³⁵ Jag menar att detta och liknande sökande efter något jungfruligt i skådespelarens träning bär på ett grundantagande – den mo-

derna civilisationen hämmar och korrupperar skådespelaren. Det finns en förtryckt kropp att befria: för att nå detta mål måste teatern och kroppen återfinna sina ursprungliga rötter, och det sker lättast i avskildhet. På detta sätt bärs modernismens teaterpedagogik fram av ett påfallande civilisationskritiskt drag.

Nära besläktat med detta tänkande är ett väl så påfallande drag: orientalismen. Många träningsmetoder och pedagogiska inriktningar under 1900-talet är influerade av tekniker och tankar hämtade från Östasien. Detta gäller inte bara för pedagogiken, utan också för många av de banbrytande regissörerna under 1900-talet som är influerade av östasiatisk teaterkonst. Peter Brook, Ariane Mnouchkine, Peter Oskarson, Bertolt Brecht, Antonin Artaud, Eugenio Barba och Jean Louise Barrault har alla i viss utsträckning eller under vissa perioder använt visuella element eller kroppstekniker hämtade från asiatisk teater. I en intervju från 1989 citerar den franska regissören Ariane Mnouchkine den franske teatermannen Antonin Artaud och uppmanar sina skådespelare att söka österut:

Artaud said: 'Theatre is Eastern.' [...] I believe Artaud is right. So I tell the actors to go look for everything in the East. Both myth and reality, interiority and the exteriorization, and the famous autopsy of the heart by the body we talked about. We also go to look for the nonrealism or theatricality.³⁶

Detta bruk av främmande kulturer har kritiserats som exempel på en postkolonial hållning, välvillig men aningslös, av bland andra den kubanska artisten och curatören Coco Fusco. Hon pekar på den västliga traditionen att visa upp icke-vita som ädla vildar på marknader och hov, och menar att det var "the origins of intercultural performance in the West".³⁷ Den tidiga modernismen, bland annat kubisterna, bröt med realismen genom att imitera vad Fusco kallar *det primitiva*. Den gode avantgardisten blev helt enkelt en bättre variant av *den primitive*, en kulturell transvestit.³⁸ Fusco talar om nutidens "happy multiculturalism"³⁹ och menar att detta fenomen är en del av nutida mångkulturella konstfestivaler som befäster bilden av den vite betraktaren som en konsument av global kultur. I detta ligger också ett betonde av autenticitet som ett estetiskt värde: "The central position of the white spectator, the objective of these events as a confirmation of their position as global consumers of exotic cultures, and the stress on authenticity as an esthetic value, all remain fundamental to the spectacle of Otherness many continue to enjoy."⁴⁰

Den engelske regissören Peter Brook, som jag menar företräder ett annat synsätt, anser att när en ensemble arbetar tillsammans under lyckliga omständigheter, då upphör sådant som geografi och historia att finnas till. Man möts i en nollpunkt, där var och en utifrån olika bakgrund bidrar med sitt bagage: "instead of a cultural preoccupation there is a dharmic

preoccupation, then different, individual strands of expression can find their way into this zero moment.”⁴¹ Brook ser alltså få problem med vad Fusco kallar *happy multiculturalism*. Som direkt aningslös framstår han i följande anmärkningsvärda citat: ”Then in 1973 I and eleven actors went to Africa where we learned to de-intellectualize our work.”⁴²

Ett liknande förhållningssätt mötte jag själv när jag såg regissören Eugenio Barba och Odin Teatret arbeta på ett seminarium i Sevilla 2004. Barba demonstrerade den javanesiska mask- och dansformen *topeng* genom att stående vid sidan av dansaren kommentera, förklara och förtydliga skeendet. Dansaren blev mycket tydligt ett objekt i Barbas händer: han stelnade och fryste rörelsemoment när Barba kom med längre förklaringar. Via tolken gav Barba vidare instruktioner till dansaren, som inte förstod engelska. Barba lyfter fram och hyllar dansarkroppens roll som bärare av värdefulla traditioner, men det är Barba som har expertens språk för vad de gör och sätter det i relation till andra teatertekniker. Mina associationer går till gamla tiders socialantropologi.

Jag har velat lyfta fram dessa båda aspekter av teaterträningens traditioner för att de sällan uppmärksammas i svensk teaterdiskussion eller pedagogiska teaterhandböcker. Dessa aspekter bidrar till en kritisk granskning av vad en teaterövning är och vad den används till. Avsikten är inte att tabuera användandet av tekniker med annat ursprung än västerlandet; också min egen praktik är inspirerad av orientaliska tekniker och exempel. Men jag vill problematisera bruket av främmande tekniker och traditioner när de förvandlas till exotism eller kitsch.

En problematisk relation: rörelseteknik och scenframställning

Under min tid på Teaterhögskolan i Malmö har jag fått möjlighet till nära samarbete med Radu Penciulescu, vars undervisning i scenframställning kom att ge flera avgörande impulser till min rörelseundervisning, speciellt i ämnet akrobatik. Genom ett synsätt som inte skiljer mellan rörelse och scenframställning i studentens grundutbildning gav Penciulescus arbete mig en förståelse av hur skådespelarens arbete innebär ett handlande med en uppgift mot ett mål. Detta synsätt har inga anspråk på originalitet; det tillhör väl snarast huvuddragen i scenisk utbildning idag. Antagandet att det sceniska handlandet kan tränas och utvecklas i rörelse och akrobatik leder till att rörelseträning inte är ett teknikämne som ligger vid sidan av scenframställningen. Detta tänkande har lett mig till att i all rörelseundervisning söka efter bryggan till det sceniska handlandet.

Synsättet på teknikämnen – med dessa avses röst och tal, rörelse, teori, musik och sång – och deras relation till scenframställningsämnet är ofta en källa till problem. Hur ska så kallade tekniska färdigheter bli en integrerad del av den sceniska och levande relationen? I Stockholm 1986 deltog jag i ett seminarium för teaterhögskolelärare från hela världen. Där rådde stor enighet om problemet med att integrera de tekniska ämnena i scenframställningen.⁴³ På de flesta skådespelarutbildningar är tanken att färdigheter i till exempel rörelse eller röst lärs in separat, av särskilda lärare på särskilda lektioner. Studenten förväntas sedan bära med sig dessa färdigheter och tillämpa dem i det sceniska arbetet. Detta ger ganska ofta problem, som handlar om medvetenhet. En student kan inte arbeta med fullt fokus på den sceniska relationen om han samtidigt ska tänka på sin hållning eller konsonanterna i sin replik. Detta gör att en fokusering på teknisk inläring omöjliggör det sceniska mötet. Lösningen är att de tekniska färdigheterna ska vara integrerade i studentens kropp, så att de finns där med automatik, ungefär som när man kan ha ett engagerat samtal samtidigt som man kör bil. Skådespelaren Michel Saint-Denis, som under mitten av förra seklet var en pionjär inom modern teaterutbildning, beskriver fenomenet:

But one will often find that a student beginning to be aware of "technique" will feel that technique is disturbing the flow of his imaginative powers. It is only after the student has achieved a considerable mastery of all his expressive means that he will be able to accept technique and use it as an aid to his imagination.⁴⁴

Dessa problem med tekniskt tänkande i kombination med närvaro i den sceniska situationen kommer jag att behandla i kapitlet "Stanislavskij och skådespelarens handling".

Också min undervisning i akrobatik är en del av denna övningstradition. Övningar kan fungera som modeller, men jag menar också att rörelseträningen vinner på att utvecklas i direkt samband med den sceniska handlingen och att de båda ämnena inte bör odla olika synsätt på sambandet mellan tanke, kropp och handling. I de följande avsnitten kommer jag att utveckla denna tanke, som är nära förknippad med min forskningsfråga.

Akrobatik på olika nivåer

Akrobatik kan tränas för att det är en kunskap som behövs i den sceniska gestaltningen och då ofta i förbindelse med någon typ av strid, kamp eller fall, eller i ett komiskt intermezzo. Så tränas till exempel Pekingoperans, nycirkusens och commedians skådespelare idag, och likadant utbildade Vsevolod Meyerhold sina elever i akrobatik med tanke på bland annat det sceniska utförandet.

Men träningen i akrobatik kan på en andra nivå också utveckla skådespelarens vidare fysiska förmåga, den utvecklar bland annat koordination, fysisk medvetenhet, rumslig orientering, styrka och smidighet. Ur den sovjetiske regissören och skådespelaren Vsevolod E. Meyerholds (1874–1940) träning i biomekanik följde enligt en av hans elever, Igor Iljinskij:

De nämnte bevægelser var ikke blot lig gymnastik, plastik eller akrobatik, de lærte også skuespillerne og eleverne at blive sig deres bevægelser bevidst, udviklede deres øjemål, lærte dem hensigtsmæssighed og koordination af bevægelserne i forhold til partneren og en række greb, der med forskellige variationer i de følgende opførelser hjalp skuespillerne til at bevæge sig mere frit og udtrykfuldt i scenerummet.⁴⁵

Också Stanislavskij beskriver den mer allmänna effekten av akrobatisk träning: ”Dessutom hjälper er akrobatiken också på ett annat sätt: den gör er skickligare, snabbare och rörligare när ni på scenen skall stiga upp, böja er, vända er, springa eller utföra olika svåra och snabba rörelser.”⁴⁶ På Ernst Buschskolan i tidigare Östberlin bidrog akrobatiken till att skådespelaren ”tør bruke fysiske uttrykk, at han trener opp en ekspressivitet, slik at han kan oppnå en sikkerhet i sine bevegelsesholdninger under kompliserte sceniske betingelser”.⁴⁷ Akrobatiken har använts och används på detta sätt, jämsides med andra tekniker, som ett sätt att utveckla skådespelarens fysiska uttrycksmedel inom vitt skilda teatertraditioner.

Men den akrobatiska träningen kan syfta till ytterligare en nivå, en tredje: det kan vara frestande att kalla denna nivå för *mental*, även om denna term inte helt täcker företeelsen i fråga. Det handlar om hur akrobatiken stärker skådespelarens beslutsamhet och ger förmåga att agera utan hämmande eftertanke eller distans, samt skapar en kropp som inte motstår inre impulser. Savarese beskriver målen för Grotowskis och Odin Teatrets ledare Eugenio Barbas träning:

it is not only a question of learning to do perilous leaps, but of confronting a potentially even more dangerous enemy. The acrobatic exercise gives the performer the opportunity to test his power. At first, the exercise is used to help him overcome fear and resistance, to help him overcome his limits; later, it becomes a way of controlling apparently uncontrollable energies⁴⁸

Savarese nämner märkligt nog inte Stanislavskij, som redan i början av 1900-talet skriver: ”Hur underligt det än kan låta behöver skådespelaren akrobatik mera för inre än för yttre bruk [...] *Jag vill att akrobatiken ska utveckla beslutsamhet hos er.* [– – –] Sedan ni utvecklat en sådan viljestyrka beträffande kroppslig rörelse och handling, är det lättare att överföra detta också till starka inre moment.”⁴⁹

I dessa citat finns en grund till ett förhållningsätt där ett visst övnings-




Bild 3
128 x 180
96 %

Foto: Katarina Lundgren

moment förväntas ge synergieffekter från kroppens arbete till något som kan kallas psykofysiska resultat. Dessa tre olika nivåer överlappar delvis varandra, då all träning i akrobatik innebär en konfrontation med rädslor, osäkerhet och tankemässiga strategier för att övervinna problem. Likadant bidrar den till ökad fysisk förmåga. Men beroende på var pedagogen och studenten lägger sitt fokus, kommer de långsiktiga resultaten att se olika ut. Jag vill belysa detta tänkande genom att ge exempel på hur nyblivna teaterhögskolestudenter kan se på fenomenet.

När de nya studenterna på Teaterhögskolan i Malmö skrev ned sina förväntningar på akrobatikundervisningen, beskrev många hur de som sökande till skolan associerade akrobatiken till cirkus, elitgymnastik och hårt ställda krav. Tydligast är denna förväntan hos Sven:

Uppfattningen var då, som sökande att den "fysiska" skolan med sin hårda akrobatik var tuffare och mer krävande än alla andra skolor. Det krävdes hög fysisk förmåga och ett stenhårt psyke. Många talade om volter och ryska gymnastpedagoger med jojo-humör. Jag trodde också att man använde akrobatiken i proverna för att genom våghalsiga uppgifter undersöka de sökandes motivation och inställning till att våga och försöka. I förväntningarna ingick också bilden av kadaverdisciplin.⁵⁰

Redan under antagningsproven nyanseras denna bild, för att efter några veckor på skolan ha kompletterats med en inriktning på den mentala eller tankemässiga nivån jag beskrev ovan: "Inför proven trodde jag att man skulle visa hur bra cirkuspotential man hade, men nu vet/tror jag att det handlar om ett tänkande, en problemlösningsteknik och en bra (positiv) inställning till kreativt arbete."⁵¹ När studenterna talar om sina mål innefattar de att bli starkare, smidigare och att bemästra färdigheter som volter och handstående. Ytterligare en vanlig ambition är att klara av att misslyckas och att inte vara självbestraffande: "Jag har som mål att lära mig att kanalisera den drivkraft och energi som kommer med irritationen över att det inte blir som jag vill. Men det stora målet är nog att våga misslyckas, att våga kasta mig ut utan att veta om jag landar rätt."⁵²

Med dessa citat vill jag visa på hur pass lätt studenterna inbegriper också de tankemässiga strategierna i akrobatiken, trots att dessa känns som en oväntad aspekt för dem. I nästa avsnitt ges en skildring av vad denna undervisning innebär.

Teaterakrobatik: utmaningar och beslut

I det följande kommer jag att konkret beskriva akrobatikundervisningen och lyfter också fram några studenters erfarenheter ur denna undervisning. Syftet är att beskriva de olika strategier studenterna arbetar med för att lösa den akrobatiska uppgiften. Min betoning ligger på hur denna uppgiftslösning är ett arbete med olika *tankestrategier*. I undervisningen betonas hur dessa strategier har paralleller till arbetet med den sceniska uppgiften. I akrobatiken avkrävs kroppen *kontroll* och *hängivenhet*, *närvaro* och *vilja*. Dessa egenskaper menar jag är nödvändiga också för skådespelarens arbete med den fysiska handlingen. Akrobatiken kan på det sättet tjäna som en modell för skådespelarens handlingskonst.

I arbetet med akrobatik ställs skådespelarstudenten inför fysiska utmaningar. Med akrobatik förstår jag här allt från kullerbyttor och balansövningar till enklare volter, allt utfört med assistans och passningshjälp. Själva rörelsemomentet, på den nivå där vi arbetar, är långt ifrån cirkusnivå, men för studenten blir ändå utmaningen stor. Termen akrobatik ger alltså associationer till en fysisk ekvilibristik som sällan är synlig under dessa lektioner.

En viktig del av det jag vill kalla teaterakrobatik är att studenten på en teaterhögskola ska kunna genomföra övningarna. Om studenten inte kan genomföra dem på egen hand, ska det ändå gå med hjälp av passning av assisterande kolleger. Men det i grunden viktiga är momentet av utmaning, att söka en svårighetsgrad som är på gränsen till vad studenten klarar av. Risken i akrobatik är konkret, i det att man kort och gott kan slå sig. Och detta är väsentligt: risken finns där, men ska minimeras. Ett hot mot den egna kroppen – hur litet det än är – frigör energi som kan verka positivt eller negativt. I akrobatiken krävs beslut som är långt över vardagens beslutsnivå. Där krävs beslut som omfattar kroppen som helhet. Där krävs beslut som, vid en viss punkt, är oåterkalleliga.

I akrobatikundervisningen blir studentens konfrontation med sin jagbild påtaglig. En viktig effekt av undervisningen är att studenten kan bygga upp en förståelse av hur jagbilden har skapats genom tidigare erfarenheter och hur dessa har hanterats. Många studenter bär på minnen från fall eller gymnastiklektioner där kroppen blottats och avslöjats i all sin oförmåga. Mötet med kroppens möjligheter och begränsningar är en del av den självreflektion som hör till skådespelaryrket. Detta gäller också hanterandet av misslyckanden, omtagningar och de kritiska ögonblick som är en oundviklig del av arbetet med akrobatik. Varje människas unicitet blir tydlig i ett fysiskt arbete med stora utmaningar. Någon drabbas av panik av höga höjder, någon annan klarar inte av att ha huvudet nedåt och ytterligare någon tror sig ständigt vara för tung för sina kamrater. I arbetet kan man också se

frustrationen eller aggressiviteten hos någon som inte kunde fullfölja och avsluta ett akrobatikmoment. Dessa känslor kan rikta sig mot det egna jaget, mot döda föremål eller mot klasskamrater och läraren.

Handvolt – ett exempel

Låt mig exemplifiera med en handvolt framåt. Det är ett akrobatikmoment som ett fåtal kan genomföra när de börjar undervisningen. Det stora flertalet har heller inte försökt. Nu skulle jag kunna börja instruera individuellt för att få några till att kunna utföra detta moment på egen hand. Efter några veckors arbete skulle ytterligare någon i klassen kunna utföra en hyfsad handvolt, men en grupp skulle återstå som inte klarat av det hela. Om detta hade varit en frivillig kvällskurs i akrobatik skulle med all sannolikhet denna grupp ha övergått till något annat och trevligare att göra. Bland dessa finns de studenter som under sin skolgång har ogillat gymnastiklektionerna och helst undvikit dem och som ofta också känt olust inför akrobatiken under antagningsproven. Det är denna oerfarna grupp som paradoxalt nog kan få störst utvecklingsmöjligheter genom akrobatikträning, men då måste undervisningen se annorlunda ut än den traditionellt individuella och gymnastiska.

Om man arbetar med passningshjälp kan i princip alla göra en handvolt under den första lektionen, i den meningen att de lyckas komma runt med hjälp av andra personer. Jag ställer mig mitt emot den person som ska utföra volten. Med ett fast grepp om denna persons axlar faller jag bakåt och drar med mig voltaren, som tar emot sig med händerna i golvet, samtidigt som hon sparkar upp med benen. Om allt har gått som det ska, kan jag liggande skjuta upp axlarna på voltaren när hon slår över. Detta underlättar och ger fart åt slutmomentet, då voltaren får i fötterna på andra sidan och landar upprätt. Det enda som krävs av voltaren är en vilja att slå runt. Det är mycket påtagligt om denna vilja finns eller inte – saknas den står voltaren ensam kvar vid utgångspunkten och jag rullar tomhänt ner på golvet; eller, alternativt, har voltaren in spe liggande på mig.

Ofta krävs det en insats av passarna för att uppnå ett lyckligt slut. Ibland är det en röra av armar och ben, som kan se mycket underhållande ut. Men, och detta är det viktiga, det har skett ett ömsesidigt arbete. För ovanstående manövrer krävs helt andra instinkter än för den helt individuella prestationen. Voltaren måste samordna sin energi med min, i mitt aktiva fall bakåt. Det gäller speciellt för den student som har förmåga att utföra en handvolt ensam. Summan av våra kraftinsatser ska motsvara den som voltaren tidigare presterade ensam. För detta krävs en förmåga till omprövning av en tidigare invand energiinsats.

Bild 4
98 x 55
61 %

Bild 5
98 x 55
61 %

Bild 6
98 x 55
61 %

Bild 7
98 x 55
61 %

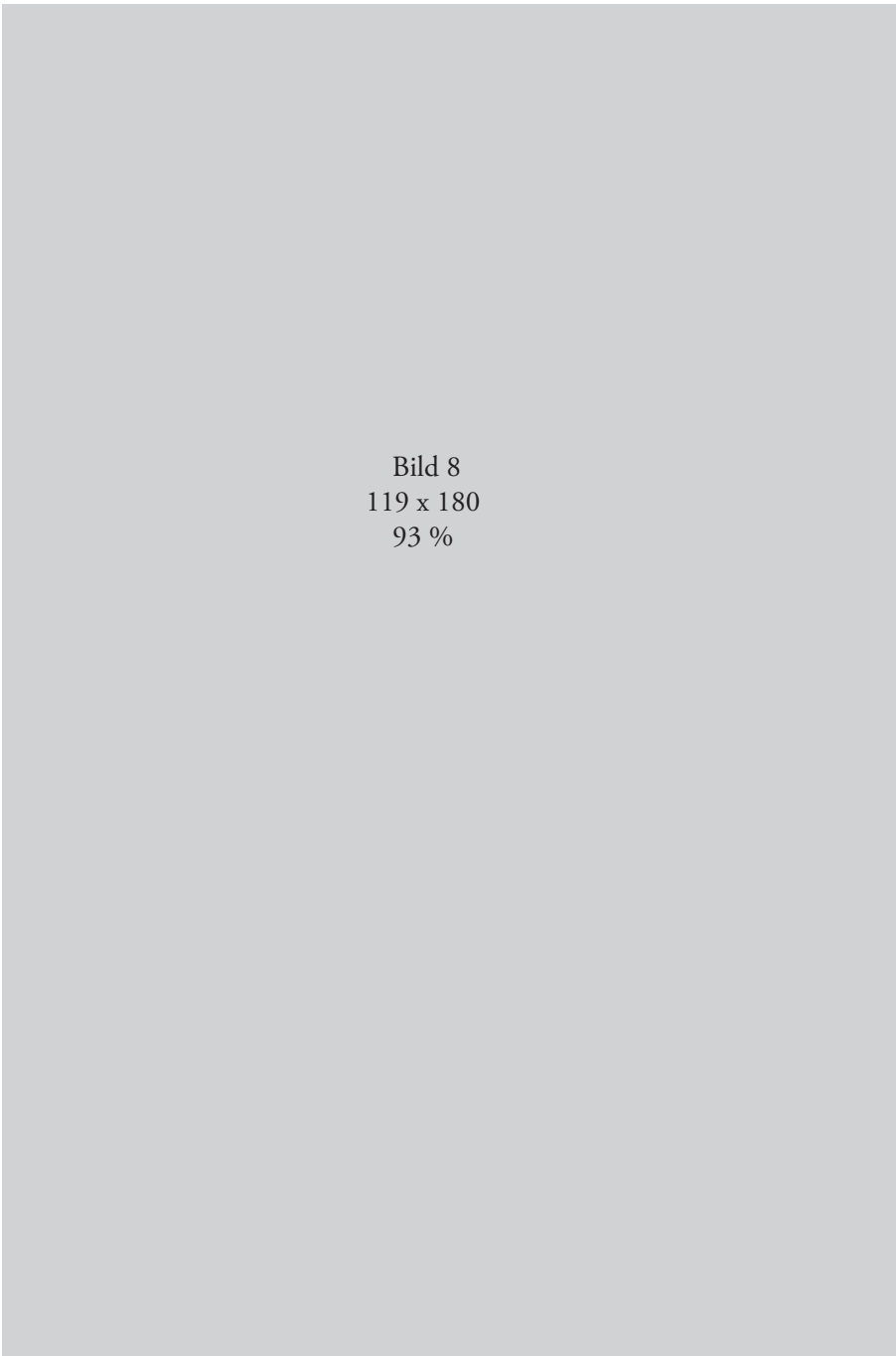


Bild 8
119 x 180
93 %

Foto (hela uppslaget): Urban Löfgren

Passarna måste vara beredda att snabbt ge hjälp och bedöma hur kraftfull denna insats ska vara. Volten blir en angelägenhet för flera, det är en samspelssituation mot ett gemensamt mål. Det finns i grunden en individuell kompetens att utveckla. Denna kompetens är sedan basen för en fysisk relation, ett samspel med en eller flera motparter. Detta är teaterakrobatikens mål och det som berättigar den till en plats inom teaterundervisningen. Den är betydligt mer intressant som gemensam upplevelse än som elegant, men individuellt, skådebröd.

Jag har bara beskrivit en övning, handvolten, men idéerna är tillämpbara på de flesta element inom akrobatikundervisningen. Alla akrobatikmoment är inte gemensamma. Vi arbetar ofta med individuella övningar av typen kullerbyttor eller handstående. Men målet är till exempel att kunna slå kullerbyttorna rytmiskt, tillsammans med andra, eller mot och över varandra. Allt detta syftar till att när man behärskar tekniken för ett enskilt grundmoment ska det utföras med ett mål som ligger utanför och bortom denna teknik.

Om helhet och delar

I ovanstående skildring har handvolten alltså genomförts utan en analytisk nedbrytning av rörelsen i dess beståndsdelar. Slutresultatet har uppnåtts genom en konkret draghjälp av andra, med en enkel helhetsidé: att våga kasta sig ut utan att ha full kontroll över vad som sker. Studenten har genomfört volten inte i kraft av sin kunskap om rörelsen i detalj, utan med hjälp av en mental inställning, som är den att våga handla. Initialt är detta upplyftande för studenten, då hon vågade och kunde utföra något hon inte gjort tidigare. Vi kunde ha arbetat på ett annat vis, genom att gå igenom volten del för del och gradvis bygga upp en förståelse för hur rörelsen utförs. I praktiken är det så vi lär oss de flesta mer komplicerade operationer i vardagslivet. Men den akrobatiska volten har sin poäng genom att inte likna vardagens rörelser; den kräver något mer. I akrobatiken överlämnar sig kroppen till en viss hastighet; kroppen har fart och använder denna fart i kombination med centrifugal- och centripetalkraften. Följden blir att i ett visst ögonblick måste rörelsen fullföljas – man kan inte stanna upp och börja om, utan måste försöka slutföra rörelsen. Fenomenet är lätt iakttagbart i en enkel rörelse som hjulning. Att försöka hjula utan att ha en ansats som ger en viss fart är svårt och kräver stor vighet och muskelstyrka. Med en fartfylld ansats klarar däremot de flesta studenter av en hjulning.

De flesta akrobatiska övningar är inte så komplicerade att förstå och man får en god bild av vad som sker genom att iaktta någon annan som gör dem. För att bygga vidare på utförandet och förbättra det är studenten

betjänt av mer detaljerade kunskaper. Om jag fullföljer exemplet med handvolten gäller det till exempel hur studenten sparkar upp med benen, var det är effektivast att sätta ner händerna, hur nacken är böjd och var man fäster blicken. Detaljanalysen av en rörelse står inte i motsatsställning till helhetstanken, däremot måste man veta vad som är det lämpligaste styrmedlet i det ögonblick man ska handla. Det analytiska tänkandet kan aldrig ersätta den egna och hängivna viljeinsatsen. En akrobatisk rörelse går inte att utföra styckevis och delat, utan den kräver ett syntetiskt och finalt inriktat tänkande.

I den praktiska undervisningen växlar ständigt perspektivet mellan att betona helhetsbilden av den akrobatiska rörelsen och detaljanalysen av den. Dessa aspekter påverkar också varandra ömsesidigt. Olika studenter har olika inlärningsstilar: någon är hjälpt av noggranna genomgångar och litar mycket på verbala instruktioner som lätt omsätts till kroppsliga resultat; en annan blir mer stimulerad av att se och sedan själv göra. I ett senare avsnitt om idrottspsykologi beskriver jag närmare föreställningsförmågan och dess roll för motorisk inläring.

Jag vill här bara kort peka på de likheter som finns mellan akrobatiken och den sceniska handlingen i sättet att angripa en uppgift. I båda fallen står skådespelaren inför handlingar med ett mål och målet uppnås genom att en rad av mindre deluppgifter löses. Beroende på om man har sitt fokus på slutmålet eller den enskilda deluppgiften kommer kroppens förhållningssätt att påverkas. För att lösa den akrobatiska uppgiften sker en pendling mellan helhetsmålet och fördjupning i detaljer. Samma pendling finns i det sceniska arbetet mellan den preliminära överuppgiften och de mindre uppgifter som måste lösas för att nå till denna. Jag kommer senare, i kapitlet "Stanislavskij och skådespelarens handling", att redogöra för *den fysiska handlingens metod* och hur begreppen *uppgift*, *överuppgift*, *handling* och *mål* kan användas för att beskriva skådespelarens arbete.

Strategier inför uppgiften

Vad krävs det då för insats av studenten i en akrobatikövning? Än så länge verkar akrobatiken snarast idyllisk, med de uppmärksamma passarna som fångar upp den ovane, vad som än sker. Jag nämnde tidigare att det krävs en *vilja* för att utföra exempelvis en handvolt. Vilja är ett nyckelord inom teatern och den är grunden för den medvetet handlande människan. Vi kan, som så ofta görs, ställa vilja mot förmåga. När en student ska utföra ett akrobatiskt moment ställs hon ofta inför något hon inte utfört tidigare. Beroende på tidigare erfarenheter och hennes tankar om sin förmåga kommer studenten att ta sig an utmaningen på olika sätt. Om rädslan är stor

beror det på att studenten för sitt inre målar upp katastrofscenarier. Dessa blockerar naturligtvis effektivt den hängivna viljeinsats som akrobatiken kräver.

Det grundläggande teaterbegreppet *vilja* kan vara problematiskt. En överbetoning av viljan kan lätt leda till ett övermått av anspänning. I ett sådant fall engageras inte bara de muskler som behövs för uppgiften. Också andra och motverkande muskler, de så kallade antagonisterna, medverkar i rörelsen som på det sättet blir mindre effektiv. Denna inställning kan blockera rörelsen. På samma sätt kan en överbetoning av viljan ge ett så kallat *tunnelseende* på målet, och det befrämjar inte den fysiska uppmärksamheten och arbetsrelationen.

Under antagningsproven på Teaterhögskolan i Malmö kan man i akrobatiken ibland se remarkabla insatser av vilja där den sökande överträffar sig själv gång på gång. Där finns en stor glädje över att lyckas med något man trodde var omöjligt. Graden av frustration motsvaras av de glädjande ögonblick, när något oväntat har genomförts. Här är målet ofta klart hos den sökande: jag vill gå på skolan! Det är det åtråvärda i målet som skapar den extraordinära viljeinsatsen. När studenten väl är inne i undervisningen kan man se sämre arbete, mindre övertygat och med fler reservationer. Det är naturligtvis någonstans rimligt och beror på att ett mål har uppnåtts och inte ersatts med ett nytt som är lika tydligt och klart.

Inför ett akrobatikmoment kan utgångsläget se ut ungefär så här: studenten ska slå en ryggvolt och en annan person – undermannen – står på alla fyra och skjuter upp skulderpartiet. Voltaren ska springa fram mot undermannen och sätta ner sina händer på dennes höfter, hoppa upp och dra ihop kroppen och samtidigt rotera framåt. Voltaren ska därefter slå i sin rygg mot undermannens skuldror, skjuta ifrån och landa på benen, som har sträckts ut. Undermannen flankeras av två passare, som vid behov hjälper till med rotation och landning. Klasskamraterna står runt om och ser med förväntan på vad som ska ske. Voltaren vet att hon har all uppmärksamhet och att vad som rör sig i hennes inre snart kommer att manifesteras i handling. Det är ett ögonblick av koncentration, laddning och förberedelse; för en del också av spänning, frustration och prestationsångest. Denna stund av förberedelse inför utförandet är ett rikt ögonblick och jag vill gärna uppehålla mig vid det.

Om det är första gången övningen utförs, så visar jag först övningen. Nu har studenten en utgångspunkt – ett synminne. Som pedagog skulle jag nu också kunna ge en mängd verbala instruktioner, men jag avstår. Om studenten har någon fråga, till exempel om var händerna ska placeras, blir min motfråga vad studenten såg mig utföra. Nästan alltid vet studenten svaret. Ofta vill studenten se mig utföra volten en gång till och det samtycker jag till. Men om det blir många frågor tolkar jag det som ett sätt att

skjuta upp utförandet, ett slags motstånd. Detta motstånd ges en förnuftig gestaltning av kanske kloka men onödiga frågor. Det enda som kan hjälpa kroppen att utföra volten är en förmåga att översätta synminnet till den egna kroppen och att sedan våga handla. Arbetet för studenten är alltså rent mimetiskt, vilket för den skull inte gör arbetet lätt. För att utveckla kvaliteten på volten kan det senare vara på sin plats med utförliga verbala instruktioner, men dessa kan aldrig ersätta det visuella memorerandet som sker inledningsvis.

Att studenten känner tveksamhet eller frustration, eller kanske rent av våndas inför uppgiften är inte ett problem; detta är i stället själva arbetsmaterialet för akrobatikundervisningen. Den student som är så pass erfaren av akrobatik att hon ser på uppgiften som problemfri, är betjänt av en svårare uppgift som ger en rimlig utmaning. Men för alla gäller att utmaningen ska vara just rimlig i relation till vars och ens förmåga. Det kan vara nedbrytande att gång på gång försöka ta sig igenom övningar som är på för hög nivå. Med detta vill jag ha sagt att osäkerheten inför att göra ett okänt och riskabelt fysiskt arbete är en relevant reaktion. Det är ett tecken på omsorg om sig själv och andra.

Viljan att utföra volten kan finnas i mer eller mindre grad. Uppgiften har getts av pedagogen och det finns ett visst grupstryck. Utifrån detta förväntas studenten själv skapa viljan att utföra volten; på något sätt ska en åtråvärd bild skapas som övervinner motstånden. Studenten skapar alltså en föreställning om hur det är att utföra volten. Intellectuellt vet studenten vad volten är för något, i den betydelsen att hon vet vilka fysiska moment den innehåller. Det betyder inte att kroppen kan utföra handlingen. För att studenten ska gå från den analytiska förståelsen till att bli en handlande kropp krävs ett positivt bildskapande, en sinnlig föreställning av hur det är när man lyckligt utför och har utfört övningen. Detta kallas i vårt arbete för att skapa en *målbild*. Som jag senare kommer att utreda i en diskussion om *visualisering* inom idrottspsykologin ska den bild man föreställer sig bestå inte bara av synintryck, och på det sättet är *bild* en mindre lämplig term. Föreställningen är uppbyggd av så många sinnliga stimuli som möjligt: *Hur känns det i kroppen när jag utför rörelsen? Vad hör jag när jag nått det åtråvärda slutmålet?* och så vidare.

I ett visst ögonblick är förberedelserna slutförda, studenten springer fram mot undermannen och slår volten. Detta ögonblick kan i lyckliga fall se ut som en befrielse, arbetet och mödan har man bakom sig, nu återstår bara att inhämta skörden. Det sker då med en känsla av lätthet. Bäst beskrivs detta ögonblick i Brechts reflektion om *Lätthet*: ”När ni är färdiga ska ni se lätta till sinnet ut. Lättheten ska erinra om mödan; den är den övervunna mödan eller den segerrika mödan. Ja, genast ni börjar ert arbete måste ni ställa in er på att uppnå lättheten.”⁵³

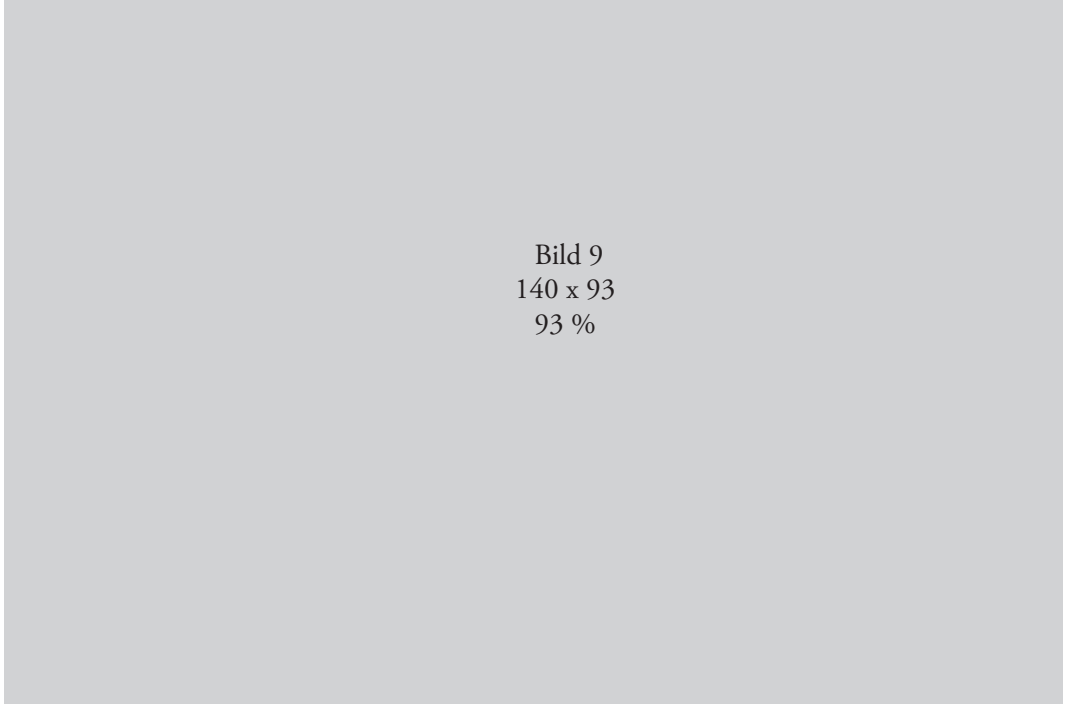


Bild 9
140 x 93
93 %

Foto: Kent Sjöström

Foto: Urban Löfgren




Bild 10
140 x 92
95 %

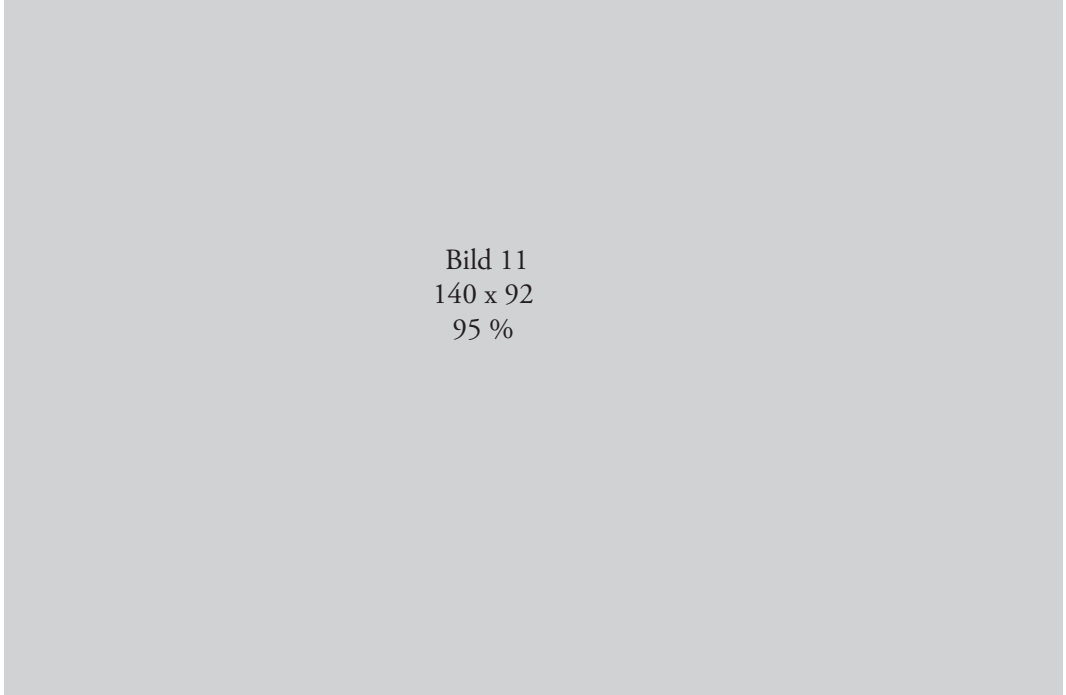


Bild 11
140 x 92
95 %

Foto: Kent Sjöström

Foto: Urban Löfgren




Bild 12
140 x 89
93 %

För den ryskfödde skådespelaren och pedagogen Michael Chekhov, som var elev till Stanislavskij, är begreppet *feeling of ease* en grundpelare i hans pedagogik: "The notion of 'the Feeling of Ease' offered an outward, positive image for the actor and replaced Stanislavsky's directorial command 'to relax.'"⁵⁴ Stanislavskijs uppmaning till *avspänning*, som fortfarande är vanlig inom teatern, kan leda till att man riktar in allt sitt fokus på att finna spänningar i kroppen. Chekhovs formulering är fri från negationer och därför lättare att utföra för skådespelaren. Den handlar om att använda rätt mängd energi för uppgiften. Uttrycket *med en känsla av lätthet* är en hjälp till rätt arbetsinställning och rätt energiinsats.

Om nu försöket inte ledde till att studenten kunde genomföra ens början av volten krävs en ny förberedelse. Som passare i ett sådant försök känner man det kroppsliga motståndet konkret: kroppen är stel och låst. En annan förberedelse krävs, med en annan föreställning som styr kroppen. Här gäller den omvända devisen om att tänka rätt är stort, men att tänka nytt är större. Idealet är naturligtvis att allt fungerar, men det är också fruktbart att kunna göra fel på nytt sätt. Då har man *bytt kasset*, som det heter med ett numera stående uttryck under dessa lektioner. Med detta menas att byta tanke eller målbild för att få kroppen att söka nya lösningar.

Ett alltid lika utmanande arbete är att byta inställning i ett moment av flera övningar efter varandra. Ett exempel: efter en kullerbytta ska studenten direkt och utan ny ansats hoppa upp på någons axlar. Upphoppet ska komma ur kullerbyttan och det kräver en annan förberedelse än ett enskilt moment som bara upprepas. Det är en muskulär och mental preparation i flera steg. Också här är det påtagligt hur väl förberedelsen har fungerat. Är den ofullständig sker det ett stopp efter kullerbyttan, och man ser hur kroppen saknar en tankestrategi för fortsatt arbete. En liknande utmaning uppstår om studenten ska utföra en diagonal kullerbytta över höger axel och sedan omedelbart utföra samma kullerbytta över vänster axel. När man väl har startat rörelsen måste man ha en helhetsidé, som i sig innehåller flera byten av tankar, klar för sig.

Detta handlar om flöde, som jag vill definiera som den skenbart ansträngningslösa processen när olika rörelsemoment följer på varandra med självklarhet och lätthet.⁵⁵ Det är en viktig erfarenhet för skådespelarstudenten att ha upplevt flödet i ett krävande rörelsearbete. Denna erfarenhet är kroppslig och jag menar att den är applicerbar på sceniskt arbete.

I arbetet är vi alltså på jakt efter de tankar, bilder och idéer som skapar förändringar hos den arbetande kroppen. Det är detta arbetsmål som jag ser som gemensamt för arbetet med såväl akrobatik som med sceniskt handlande.

Om motståndet är stort och få förändringar sker, kan jag som pedagog

bli mer aktiv. Jag kan mana på eller uppmuntra. Detta kan ge stora framsteg, men metoden har sina nackdelar. Studenten går från att bli sitt eget subjekt till att bli ett objekt för min vilja – pedagogen blir motorn i projektet. Hela detta spel går ut på att ersätta den egna inre tilltron med en yttre. Men initialt kan det ge studenten den extra hjälp som behövs för att övervinna motståndet mot att handla, på samma sätt som det generellt kan hjälpa en person under utveckling att få en yttre tilltro till sin förmåga. Målet bör ändå vara att studenten kan utföra övningarna utan suggestionskrafter utifrån. En karismatisk och pådrivande pedagog kan göra sig själv helt oumbärlig, men det är raka motsatsen till undervisning av blivande självständiga konstnärer.

I volten visar det sig om förberedelserna var de rätta, och det visar sig konkret. När voltaren med mer eller mindre hjälp landat på andra sidan är det ett ögonblick av bekräftelse. Oavsett allt som kunde ha varit bättre, och oavsett de misstag som gjordes är det viktigt att bekräfta att man löst problemet. Att vi var flera om denna lösning minskar inte värdet av prestationen. Motsatsen till bekräftelsen är ursäkten. Med en grimas eller svordom, eller med ett uppgivet skratt signalerar akrobatens att han är väl medveten om sin egen otillräcklighet. Det är en självbestraffning som kan tyckas socialt klädsam, men som inte på något sätt för kunskapsbildningen framåt. Den attityd man avslutar en övning med är det framtida arbetsmaterialet.

Tidigare beskrevs hur jag tolkade en students frågor som ett motstånd eller ett sätt att skjuta upp något obehagligt. Undervisningen i akrobatik inbjuder inte till en verbal dialog. Fysiskt arbete kan lätt hamna i en asketisk ordning, ett synsätt där allt tal blir en flykt undan situationen. Det talade ordet kan distansera och intellektualisera det fysiska arbetet. Men det kan också skapa vilja till handling och stimulera kroppen och dess sinnlighet. Den ytliga motsättningen som ibland odlas där tal står för intellektualism och det fysiska för sinnlighet och känsla är definitivt falsk.

Tal – studentens och skådespelarens tal – stämplas lätt som störande för processen och rytmen i arbetet, eller som ifrågasättande. Utifrån regissörens eller pedagogens synvinkel är det lätt att tänka så. Det finns hos till exempel Grotowski ett synsätt där diskussioner ses som ett sätt att dölja brist på engagemang och hängivenhet.⁵⁶ Man kan välja att se detta förhållningssätt som en respekt för den gemensamma känsliga processen, eller som ett sätt att bevara en ordning som aldrig kan diskutera undervisningen kritiskt.

Studenten kan ur akrobatiken lära sig vad som är produktivt verbalt – det talade språket är för det mesta inget vi kan undvara. Det krävs för instruktion, reflektion och korrektion. En lärdom blir då att skilja mellan *produktivt* och *distanserande tal*. Det är en lärdom som återigen blir mer

påtaglig i akrobatiken än i sceniskt arbete, men som gäller lika mycket där. Senare i avhandlingen och då speciellt i nästa kapitel, ”Om formuleringar”, kommer jag att beskriva hur en rätt vald språklig formulering kan vara avgörande för att finna den stimulerande impulsen för en handling.

I själva det akrobatiska ögonblicket reflekterar man inte. Det får en paradoxal effekt: inför och efter till exempel en volt sker det desto mer av överväganden. Akrobatiken konkretiserar alltså vad det är att förbereda sig, men också vad det innebär att nå eller inte nå ett mål. I bästa fall skapar akrobatiken ett koncentrerat fält av erfarenheter som bildar en god utgångspunkt för kännedomen om det egna arbetssättet.

Relationen mellan akrobatik och sceniskt handlande blir enligt min uppfattning än mer intressant som enskilt fall än som generellt resonemang. Därför får i kommande avsnitt några studenters berättelser om sina erfarenheter belysa om och hur det finns paralleller mellan strategierna.

Tre utvärderingar – tre fall

När de nya studenterna i årskurs ett inledde sitt arbete i september 2001 ombads de att skriva ned sina förväntningar och mål inför ämnet akrobatik och gärna också något om sin egen tidigare relation till denna typ av fysiskt arbete. Frågan var alltså ganska vagt formulerad och syftet var att se hur inställningen till ämnet var efter bara en kort inledande erfarenhet. Helt utan erfarenhet var studenterna inte: de hade fått undervisning i akrobatik under vårens antagningsprov och under inledningen av terminen.

Under dessa lektioner hade naturligtvis skolans syfte med ämnet presenterats och vissa arbetsregler etablerats. Exempel på ett sådant grundläggande förhållningssätt är *att inte tycka något* om sina prestationer under pågående arbete, det vill säga att inte ursäkta sig vid ett misslyckande, utan att i stället ta in vad som skedde och sedan se framåt i arbetet. En annan arbetsterm är den tidigare beskrivna *att byta kassett*, med vilket menas att byta kroppslig inställning totalt. Redan under antagningsproven betonas också att akrobatiken inte syftar till att göra cirkusakrobater av skådespelarstudenter, utan att ämnet ska ses som en träning som till stora delar är mental: att träna och utveckla fysisk beslutsamhet och att kunna göra val som omfattar hela kroppen, samt naturligtvis att höja självförtroendet för vars och ens kroppsliga förmåga. Studenterna uppmanas också att i arbetet sträva efter *en känsla av lätthet*. Slutligen uppmantras eleven till att se sina framsteg i relation till sig själv och att inte jämföra sig med andras prestationer. Detta är grunddragen i den arbetsideologi och etik som presenteras mer eller mindre explicit i akrobatikämnets inledningsfas.

Studenterna skrev ytterligare två utvärderingar under deras första

arbetsår: en i januari 2002, då de hade haft akrobatik under en termin, och den andra i maj 2002. Till skillnad från de tidigare utvärderingarna, som samtliga tolv studenter besvarat, lämnade i maj bara sex studenter in svar.⁵⁷

En viktig metodisk fråga är vad studenternas berättelser kan tänkas visa på. Problemet är uppenbart: studenterna kan naturligtvis tänkas svara så som de tror att det förväntas av dem, speciellt i början av en åtråvärd utbildning. Vi kan inte sluta oss till vad människor tänker genom att läsa vad de skrivit.⁵⁸ Att skriva är en kommunikativ akt, vilket tänkandet inte är. Jag kan bara påstå att studenterna, åtminstone i den kommunikativa akt som ett utvärderingssvar är, berättar om arbetsmålen och relaterar dem till sitt eget sceniska arbete. Min empiri är alltså inte studenternas tankar, utan hur de formulerat sin syn på egen kunskap.⁵⁹

Den företeelse jag undersöker är hur studenterna kan använda strategier från akrobatikundervisningen på det första årets erfarenheter från det sceniska arbetet. Mitt syfte med tolkningarna av akrobatikutvärderingarna är att visa på de olika erfarenheter ämnet ger upphov till. Inom kvalitativ forskningsmetod är inte målet att försöka få fram ett representativt urval av berättelser, utan att i stället göra vad som kallas *strategiska urval* från de olika berättelserna. Målet är att ”få in så många olika slags fall av företeelsen ifråga som möjligt”.⁶⁰

Jag har valt ut tre studenter med olika förhållningssätt. Deras tre berättelser är alltså inte representativa *exempel* på resultat av akrobatikundervisningen, utan vill visa på spridningen i erfarenheter ur denna undervisning. I studenternas berättelser beskriver de ofta relationen till sin egen kropp och den självbild de har burit med sig genom uppväxtåren; detta gäller speciellt den första utvärderingen. Materialet är alltså långt rikare vad det gäller studenternas *livsvärld* än de aspekter som jag lyfter fram i mina tolkningar. I dessa har jag lagt tonvikten vid de tre studenternas arbete med tankestrategier för kroppslig handling.

Berättelserna om studenternas syn på sin egen utveckling vill jag inte tolka som något som bär på ett lyckligt slut: en del problem löses, men nya fält med nya problem öppnas upp. Ur studenternas synvinkel var detta arbetsår starten på en utbildnings- och yrkesbana, och de fortsätter att arbeta på sin utveckling. Min berättelse har en början och ett slut, då jag avslutar akrobatikberättelserna efter det arbetsår som utvärderingarna täcker in, från september 2001 till maj 2002.

Av integritetsskäl är samtliga studenters personnamn, även i avhandlingen som helhet, ändrade till godtyckligt valda namn. Samtliga citat är också obearbetade och okommenterade vad det gäller stavning och interpunktion.

Joakim – arbetet med spänningar

Joakims berättelser har ett huvudtema: konfrontationen med de egna kroppsliga spänningarna han upplever i arbetet.⁶¹ Genom de tre utvärderingarna, som berättar om hans första arbetsår på skolan, går det att följa en utveckling som inneburit att de kroppsliga spänningarna har blivit medvetna för honom, men också mer kontrollerbara.

I den första berättelsen, efter tre veckors undervisning, ligger fokus på den egna kroppens spänningar. Joakim inleder med att beskriva sig själv: ”Som den fysiska person jag är har jag lätt för att ta ut mig, ge järnet och satsa allt. Därför kan jag lätt bli intensiv, nästintill forcerad i idrottsliga sammanhang.” Joakim verkar se den egna intensiteten som både en tillgång och ett problem. Han var medveten om sina spänningar sedan ett par år tillbaka och började därför träna asiatisk kampsport, men det är när han börjat på teaterhögskolan han inser ”att jag slösat med mina resurser.” Ur denna insikt formulerar Joakim strategier för framtiden: ”Förväntningarna på akrobatiken är att under resans gång mot målet, lära mig hur kroppen fungerar, veta hur mycket energi som behövs för att klara t ex en volt. Som det är nu spänner jag mig på tok för mycket.”

I januari nämner Joakim hur han har fått en förbättrad kroppskontroll och kan hushålla med krafterna i bland annat balansövningarna: ”Nu inser jag att ju mer avspänd jag är desto mindre kraft behövs för att klara övningarna. Mina problem på scen är densamma som jag har i akrobatiken. Svårigheterna & lösningarna blir tydligare & konkretare att arbeta med.” Berättelsen ger bara lite utrymme åt arbetet med målbild och relationen till sceniskt arbete och delvis fungerar kopplingen negativt:

Akrobatiken hjälper till att förtydliga vikten av riktning & målbild i det sceniska arbetet. Jag förstår sambandet men kan inte riktigt än överföra den praktiskt. Efter termin II kan jag nog lättare ta hjälp av akrobatikens tanke på scen. Jag har upptäckt att om jag koncentrerar mig för mycket på målbilden, dvs går in i mig själv för mycket & för länge så låser jag mig lätt. Snabb klar målbild – aktion – öppen & lätt.

Joakim beskriver alltså hur arbetet med målbild bär på en fara: ett mentalt och introvert bildskapande, som skapar en ny typ av läsning.

Först efter sommaren 2002 får jag in svaret på utvärderingen som delades ut i maj. Under våren hade studenterna gjort två olika rollarbeten, och Joakim redogör för arbetet med en pjäs av Martin Sperr:

Att hitta en målbild i arbetet med Abram i ”Jaktscener från nedre Bayern” var svårt. Scenen skulle ju sluta med att Abram mördade Tonka. Längre arbetade jag upp ett tillstånd för att känna att jag hade teckning för att begå ett mord. Jag var väldigt introvert, det blev okreativt och jag var förmodligen

tråkig att spela mot och se på. Det kändes tillexempel bra att gråta mot slutet av scenen och jag började arbeta med den känslan närpå innan vi ens hade börjat spela. Mitt mål var ju inte att mörda henne, utan att vilja bli av med henne, vilja vara själv, vilja köpa en handelsbod i någon by och sälja färska grönsaker till byns invånare, att vilja börja om från början. Dessa målbilder och uppgifter blev mer kreativa.

Här beskrivs däremot hur arbetet med en målbild leder ut ur en introvert inställning och Joakim beskriver också hur en uppmaning från scenframställningsläraren att lyfta upp blicken och se på motspelaren gav samma resultat.

Under sex år har Joakim spelat samma pjäs som sommartheater och beskriver en specifik scen, som han tidigare haft svårt att komma tillrätta med:

Jag har gjort den väldigt känslösam, velat gråta mot slutet, ville visa hur bra jag är på att visa känslor. I år arbetade jag på min uppgift, att verkligen få Kung Birger att förstå att han måste skriva på fredsfördraget annars kommer han att dö. Det var målet. Scenen blev klart bättre när jag fokuserade på min uppgift.

Under repetitionerna inträffade en olycka och Joakim fick arbeta med tejp på knä och var tvungen att spela lugnare än tidigare år: "Detta medförde att jag kände att jag var där, många av mina spänningar i kroppen som jag tidigare använt mig av i mitt agerande försvann. Det blev en märkbar skillnad. Allt kändes lättare, kunde bättre ta tillvara mina och motspelarens impulser. Jag var mer öppen och mottaglig helt enkelt." Det är tänkvärt hur denna begränsning kunde fungera som en utmaning till tekniskt nytänkande som fick direkta konsekvenser för det sceniska samspelet. Joakim hänvisar till akrobatikundervisningen för att förklara sina nyupptäckter: "Tanken på målbilden, att lösa uppgiften, pröva nytt och våga utmana har hjälpt mycket i arbetet på scenen."

Ändå finns arbetet med de kroppsliga spänningarna kvar och dessa gör sig påmind med jämna mellanrum: "Faan vilket tix. Allt blir ju bara sämre." Joakim beskriver också hur de nya insikterna intervenerar i vardagslivet: "Akrobatikträningen har gjort att jag under min vardag hela tiden försöker använda så lite muskler som behövs. Det är svårt, särskilt i käken, axlar och nacke. Tex. när jag bakar snus så spänner jag höger bröst-muskel."

Alla som kommer in på en teaterhögskola har någon typ av teatererfarenhet, och oftast också någon förberedande utbildning, men teaterhögskolan erbjuder intensiv undervisning i flera olika ämnen, som vart och ett bjuder på utmaningar. Arbetet öppnar upp för insikter, men dessa kan också kännas stigmatiserande. Studenterna får ofta mer kunskap om den egna krop-

pen och dess tillkortakommanden än vad de kan hantera i ögonblicket. Medvetenheten är som hos Joakim inte direkt frigörande, men blir det förhoppningsvis i det långa loppet.

Arbetet med både akrobatiken och den sceniska uppgiften har hos Joakim varit förknippat med en kroppslig anspänning. I hans fall menar jag att en alltför intensiv vilja verkligen kan blockera kroppen och framför allt dess öppenhet för den sceniska situationen. När Joakim förklarar hur hans kroppsliga spänningar uppstår härleder han dem till sitt behov av att skapa känslor i den sceniska situationen. Detta gjorde honom introvert i det sceniska samspelet.

Joakim kopplar i den sista utvärderingen ihop insikter om att det sceniska målet inte är att uppnå vissa känslor genom anspänning, utan att lösa en uppgift. Det är inom detta område Joakim har hämtat de viktigaste erfarenheterna från akrobatiken: *tanken på uppgiften eller målbilden befriar kroppen från introvert arbete och gör den mottaglig för samspel.*

En anmärkning är av vikt i samband med mina tolkningar av studenternas berättelser. De förändringar som studenterna beskriver hänger samman med samtliga ämnen de möter under sin skoltid. I framför allt scenframställningsämnet betonas också tankearbetet med handling, uppgift och mål. Att studenterna i utvärderingarna lyfter fram lärdomar ur akrobatiken beror naturligtvis på att det är det ämnet frågorna gäller. Det är också i detta ämne som dessa kroppsliga och tankemässiga förhållningssätt får en speciell typ av kroppslig påtaglighet.

Nora – att kämpa med rädslan

När jag läser Noras berättelser undrar jag hur mycket press det är rimligt för en student att utstå.⁶² Akrobatiken är för en del studenter en så stark utmaning att det slår över till en plåga. I Noras fall är det inte bara rädsla inför vissa konkreta övningar, utan också en känsla av förnedring, och före akrobatiklektionerna finns en känsla av nervositet. Men det finns en klivenhet i berättelserna: hela tiden betonar Nora positiva förändringar, att hon vågar mer och mer och faktiskt också känner glädje över ämnet. Noras berättelse blir en berättelse om klivenhet och med ganska dramatiska skildringar av känslorna inför akrobatikämnet.

Om akrobatiken under antagningsproven berättar Nora: ”Det var svårt, hårt och svettigt. Det gällde att våga och satsa och göra saker som jag inte trodde att jag kunde klara. (Jag tillhör dem som inte vågade hoppa bock i grundskolan.) Men eftersom målet var att komma in på scenskolan så var det förhållandevis lätt.” Väl inne på skolan ser Nora fördelar med de höga kraven, samtidigt som rädslan är stor:




Bild 13
170 x 165
116 %

Foto: David Skoog

Att ribban är jävligt hög, att någon pressar på mig att klara saker jag inte trodde att jag kunde. Samtidigt är jag skiträdd ... Som du hör är jag rätt klugen. Vad jag är rädd för är nog mest att skada mig själv eller någon annan. Framförallt att knäcka min eller någon annans rygg. [...] Jag är medveten om att jag säger emot mig själv när jag säger att jag tycker att det är bra att vi har akrobatik. För jag är förbannat glad när lektionen är slut ... och jag har klarat av den.

Man kunde tänka sig att denna strid som Nora för med sig själv skulle leda till en uppgivenhet, ett passivt genomlidande av lektionerna, men Nora sätter upp mål: ”Att bli fysiskt orädd är kanske att ta i men att min vilja genom att (det du pratat om) sätta upp en bild och genom attack kan få mig att strunta i min fysiska rädsla. Mitt mål är att utföra de övningar vi gör med lätthet.” Inför de här formuleringarna undrar jag om Nora helt enkelt känner sig tvungen att leverera positiva målsättningar inför mig, hennes lärare. Efter tre veckor på skolan är det svårt att komma med budskap som handlar om kris och uppgivenhet – viljan att vara duktig tror jag vilar tungt över studenterna. Men samtidigt tycks Noras uppriktighet stor i skildringen av rädsorna och problemen överhuvudtaget.

Efter ett halvt års undervisning beskriver Nora samma rädsla och nervositet och hon tar sig igenom lektionerna ”med blotta förskräckelsen.” Förnedringen känns mindre, men det är knappast positivt skildrat: ingen förväntar sig längre att hon ”ska klara allting, så jag har inget att förlora.” Nora beskriver hur akrobatiken i början av terminen gav en osäkerhet som färgade av sig också på andra ämnen: ”När vi började med akro så såg jag mig själv som en fysiskt stark och modig tjej och akrobatiken visade mig motsatsen. Prestationsångesten spelade sitt spel och jag blev osäker (även i andra ämnen)”. Men mycket har löst sig: Nora skriver att hon blivit tryggare och säkrare och ”närmar mig mer och mer att tycka att akrobatik är kul och det är för att jag klarar mer och mer”. Men klugenheten är permanent och inför ett akrobatiskt moment kan följande utspela sig:

Men det är klart att ibland står jag ju där och ska göra något som jag inte tror att jag kommer klara. Jag blir svettig och det tjuver i öronen och jag försöker stenhårt tänka i någon positiv bild och just då vill jag bara peka finger åt någon och gå ut genom dörren. Jag tycker nämligen att det är svårt med dom här bilderna ibland. I vissa tillfällen spelar det ingen roll att jag tänker att jag är en rysk gymnast, jag behöver något annat. Något fysiskt konkret som jag kan tänka och lägga min koncentration på.

Hittills har Nora mest betonat känslorna inför akrobatiken och rädslan har också gett stor värtalighet åt de skrivna berättelserna. I den tredje utvärderingen efter två terminer på skolan beskriver Nora mer strategier för det sceniska arbetet och hur hon överför tänkandet från akrobatiken till det sceniska arbetet:

Kanske att de erfarenheter jag gör i akrobatiken omedvetet smittar av sig på mitt sceniska arbete. Att jag mer medvetet försöker skaffa mig en tydlig bild om vad det är jag tänker prova och satsa på det, och att jag lättare byter kassett om det inte funkar. När jag och Sven jobbade med Jaktscener (rollarbete 1) hade vi fastnat i en scen. Efter att ha tagit om den om och om igen visste vi inte längre vad vi gjorde, ville eller sa. Jag tappade helheten, glömde bort att det bara var en del/ett moment och att vi skulle framåt. [...] Det är det jag jobbar på både i akrobatiken och scenframställningen just nu. Att satsa och tänka framåt. Att det finns en tid för eftertänksamhet och en för handlande. [...] Och att på scenen (när jag repar våga göra saker som jag inte har full täckning för, för att hitta rätt och komma framåt.

Jag vill inte påstå att Noras berättelser mynnar ut i något slags harmoni, kanske mer en förlikning mellan två motstridiga intressen:

Men eftersom jag är (fortfarande) rädd så gör jag en del övningar i ren skräck och hoppas att jag ”ska överleva” och då är det ibland svårt att hitta ett annat värde i övningen än att ”klara av den”, ta sig igenom lektionen och gå och duscha. [...] Jag är glad att vi har akrobatik, det ska du veta. Den ger mig mycket att brottas med. Jag är aldrig bekväm på akrobatiken och det tråkigaste jag vet att se på scenen är en bekväm och trygg skådespelare.

Ett påtagligt drag i en av Noras utvärderingar är att hon i akrobatiken ibland känner att de positiva målbilderna inte har någon inverkan på hennes handlande. De är för abstrakta och inte tillräckligt konkreta för att vara till hjälp. Jag tolkar det som att det till och med kan kännas håfullt för en rädd student med dessa uppmaningar att föreställa sig det lyckosamma utfallet av övningen. Ändå lyfter Nora – om än försiktigt – fram att akrobatiken hjälper henne att våga satsa och tänka framåt i det sceniska arbetet.

Nora isolerar inte akrobatikämnet: såväl den inledande osäkerheten som den senare ökade tryggheten verkar ha samband med hela arbetet på skolan. Det finns ett drag av förhandling i Noras relation till akrobatiken: *hon står ut om det visar sig att det finns arbetsmässiga vinster på scen att erövra*. Men ändå kan jag känna tvivel för akrobatikundervisningen med tanke på Noras skildring: hade inte dessa arbetsvinster kunnat erövrats på ett annat sätt? Är akrobatiken den lämpligaste vägen för alla? Föder akrobatiken en inställning av att man härdas genom lidande eller ger den en kunskap om att man kan överträffa sig själv?

Carla – att söka utmaningar

Inte alla berättelser är dramatiska. Om akrobatiken upplevs som en måttlig och hanterbar utmaning, som i Carlas fall, blir arbetserfarenheterna av annat slag.⁶³

Kärnan i Carlas berättelse vill jag tolka som en arbetsetisk förändring, där det handlar om att söka utmaningar och inte bara välja den enklaste vägen. Carla söker komplikationer i arbetet för att höja ribban. Den diskussion hon för handlar om skillnaden mellan vad intellektet vill och vad kroppen förmår.

I Carlas första utvärdering beskriver hon hur de akrobatiska övningarna till stora delar är välkänd mark och hon anser sig lösa arbetet med dem utan större problem. Utmaningen ligger på ett annat plan: ”Istället är det hur jag utför uppgifterna och hur jag tänker och reagerar innan som är det jag måste jobba med. Jag har ofta en tendens att försöka glida över övningarna. Att göra dem, men inte fullt ut. Det innebär att jag stannar av vid ett slutresultat som är helt okej men inte så bra som det hade kunnat vara.” Carla har haft lätt för sig med denna typ av fysiskt arbete, men vågar inte satsa på svårare saker, som kan innebära ett misslyckande:

Då gör jag uppgiften halvt för att misslyckandet inte ska bli så stort. [...] Jag har alltid varit försiktig på det sättet att jag vill vara säker på att kunna en sak innan jag gör den. Hjärnan har för länge sedan insett vilken absurd inställning det är men tyvärr tar det ett tag för kroppen att hänga med.

Målet blir för Carla alltså att våga misslyckas, inte bara att klara av en viss övning. Som man kan förvänta är Carlas inställning till akrobatik positiv: ”akrobatik är otroligt roligt. Av alla sporter och sätt att röra sig på jag har prövat är dans och akro de enda som har fått mig att glömma, eller till och med njuta av, att det är jobbigt.”

Efter en termins arbete berättar Carla om hur ämnets innehåll har vidgats: ”Från att ha varit ett ämne där man tränar styrka och smidighet och övervinner rädslor, har det för mig blivit mer och mer ett scenframställningsämne.” Akrobatiken stärker Carlas förståelse för kroppens roll i gestaltningen, men hon går vidare i ett resonemang om tudelningen mellan tanke och kropp: ”Kroppen och hjärnan kan behöva olika saker för att förstå och involveras helt i övningen/situationen”. Carla beskriver sedan hur hon

pågrund av en landning på nacken, blivit rädd för höga kullerbyttor. Speciellt dem över en käpp. Det tog lång tid innan jag förstod vad det var jag gjorde fel. Jag visste ju precis vad jag skulle göra. Rättare sagt; intellektet visste att jag skulle tänka långt fram fortfarande och inte enbart upp och ner. Men även med den uppmaningen malandes i huvudet fortsatte jag att rikta hela min kropps uppmärksamhet på käppen och hur högt upp jag måste




Bild 14
170 x 120
119 %

Foto: Urban Löfgren

hoppa för att komma över. Självklart fortsatte jag att landa fel gång på gång och blev räddare och räddare för den övningen. Det var inte förrän jag helt släppte kätten med blicken och inte bara tänkte långt fram utan också tittrade ditåt som hela jag förstod.

Vad jag fastnar för i denna detaljerade berättelse är att den visar på slitet med detaljer i tänkandet som krävs för att lösa en uppgift. Exemplet visar också på att det inte räckte med en intellektuell insikt om hur hon skulle tänka ”långt fram”, utan kroppen behövde något påtagligare, i det här fallet att blicken hade rätt fokus. Utan det rätta fokuset räckte inte Carlas tanke. Hon avslutar: ”Min förhoppning på akrobatiken inför framtiden är också att jag ska lära känna min kropp så mycket att jag med en gång ska kunna ge den den bild av uppgiften den behöver.”

Carlas tankar har inte genomgått några stora förändringar efter ett års akrobatik, men precisionen i själviakttagelserna har skärpts. De flesta funderingarna gäller hur akrobatiska insikter smittat av sig på scenframställningen, men också andra ämnen: ”Något jag tror akron har hjälpt mig med i alla andra ämnen är inställningen att skapa sig en idé, en bild av vad som ska göras och sedan köra på den fullt ut.” Carla resonerar vidare på en fråga hon tog upp i den första utvärderingen:

Jag har ofta, som ett skydd mot kritik, gjort halvdanna, luddiga saker på scen för att ingen ska se var felet ligger. Men eftersom det är så tydligt att det inte funkar i akron och eftersom vi pratar om kopplingarna så mycket har det blivit lättare och överföra det till scen. Ibland känns faktiskt akrobatiklektionerna som en mer konkret form av scenframställning.

Men rädslan för de höga kullerbyttorna sitter kvar, trots att Carla inte slagit sig på länge och vet hur hon ska göra övningen: ”Det spelar ingen roll att mitt intellekt vet att jag klarar det, kroppen säger i alla fall ifrån. Hur blir man av med ett ’dåligt’ kroppsminne?”

Det är lätt att lyfta fram Carlas berättelse som ett idealfall för att påvisa akrobatikens förträfflighet i skådespelarträningen. Men det krävs paradoxalt nog mycket mer arbete för att ha glädje av akrobatiken när man har lätt för den. Arbetsutmaningen blir då att formulera nya, stimulerande och mer preciserade mål i en övning som känns bara alldagligt utmanande.

Carla beskriver hur hon vågar satsa på en idé och göra starkare val. Just hennes beskrivning av hur hon tidigare gjort sceniska val som varit otydliga för att undgå kritik är intressant. Det är, enligt min åsikt, en vanlig företeelse på scen. Man kan se skådespelare som lägger sin fysiska aktion i ett till intet förpliktigande mellanskikt, där målet är att vara trovärdig i allmänhet, i stället för att göra stimulerande och tydliga val. Carla lyfter fram att *det krävs definitiva val i akrobatiken* och att *det är ett förhållningsätt som stödjer henne när hon ska göra sina sceniska val.*

Ett genomgående drag i akrobatikutvärderingarna är studenternas konfrontationer med ett problem och strategierna för att lösa detta problem. Även om studenternas arbetsprocess troligen påverkas av att de bygger upp en ökad fysisk styrka och smidighet, så beskriver de huvudsakligen problem och lösningar i termer av inställningar, tankar och känslor. Det ligger nära den amerikanske regissören Robert Cohens formuleringar om hur skådespelarens problem är problem *med tanken*.⁶⁴

Ett grundantagande i såväl min undervisning som mitt avhandlingsarbete är att skådespelarens strategier inför en uppgift i akrobatiken också ska kunna tillämpas i rollarbetet. Det innebär att jag har undersökt hur den akrobatiska volten kan fungera som en skådespelarens tankemodell för rollens arbete med att lösa de sceniska uppgifterna. Akrobatiken kan ge en förståelse av vad som styr kroppens handlande mot ett mål. Skådespelaren kan skapa strategier för hur man bygger upp tankar som hjälper kroppen att våga handla och handla med hängivenhet och engagemang. Akrobatik kan ge en vidare förståelse om relationen till kroppen, dess vanemönster och egenheter, det som ofta kallas jagbild. Slutligen avkrävs studenten i akrobatiken den inställning som brukar kallas *att vara här och nu* och det är en inställning som allmänt anses vara nödvändig för scenisk närvaro i relationen. I akrobatiken får man rent påtagliga besked om att man verkligen är engagerad med kropp och tanke i uppgiften, och inte bara det, utan också om att man formulerat denna uppgift produktivt.

Det är dessa förhållningssätt jag velat lyfta fram i mina tolkningar av studenternas utvärderingar, men också i min beskrivning av den konkreta undervisningen i akrobatik.

Sammanfattning

I detta kapitel har jag velat visa att de kroppsliga tekniker som är en del av skådespelarutbildningen har förändrats och blivit flera, i en del fall i riktning mot ett mer terapeutiskt fält. Mina exempel är till stor del tagna ur egna erfarenheter från nordisk skådespelarutbildning. Ett annat tydligt drag är hur asiatiska influenser påverkat västerländsk teater, speciellt då dess mer avantgardistiska tradition.

Jag har också argumenterat för att kroppsliga övningar ska gå att relatera till den sceniska handlingen. För detta krävs en tilltro till att erfarenheter från en övning faktiskt ger någon typ av resultat för det sceniska arbetet. Min diskussion utmynnar i hur akrobatiken kan tjäna detta syfte. Akrobatik kan tränas för direkt bruk i en scenisk situation, men också för den mer allmänna fysiska förmågan. Men den aspekt jag mest betonar är när syftet med akrobatiken ligger utanför den direkt fysiska prestationen. Jag har

avgränsat och fördjupat undersökningen av de tankemässiga strategierna i arbetet med akrobatik genom konkreta exempel från undervisningen och genom tolkning av tre studenters utvärderingar. Där behandlade jag den grundläggande frågeställningen för undervisningen som beskrevs i ”Inledning”, s. 10: hur kan strategier från akrobatikundervisningen tillämpas på det sceniska handlandet?

För att vidga diskussionen så den omfattar min forskningsfråga om hur skådespelarens kognitiva strategier påverkar rollens sceniska handlande, kommer jag framför allt i avhandlingens andra del att återkomma till arbetet med skådespelarens tankestrategier, då belyst genom flera olika teaterpraktikers synsätt.

Akrobatik är en liten del av min undervisning. Den större delen är att utveckla kunskaper om kroppens handlande i en situation. Akrobatiken är startpunkten och tankeskelettet, som sedan får en utfyllnad och påbyggnad med konkret, scenisk handling.

2.

Om formuleringar

Att formulera uppgiften

Studenter bär ofta på minnen av formuleringar från omgivningen, från pedagoger, regissörer och kolleger. En del av dessa formuleringar kan fungera stigmatiserande eller rentav krossande, andra stärkande och motiverande. I undervisningen söker jag efter *formuleringar*: kroppsliga eller verbala, men vilken typ av formuleringar underlättar arbetet och vilka blockerar det?

När studenter berättar om något specifikt undervisningsmoment nämner de ofta hur formuleringar av något slag fungerat förlösande eller blockerande i ett visst arbete. *Tänk dig att du rycks uppåt* kan fungera positivt inför ett högt hopp, likadant *tyck inget om det du gör*. Bland formuleringar som fungerat negativt finns *du försökte inte ordentligt* eller *vi tar emot dig om du faller*. Ibland kan en gest eller ett grepp ge en bra instruktion, till exempel när jag vill stärka någons rotation i en volt och då stryker uppför studentens rygg och pressar huvudet framåt, så hakan dras in mot bröstet: *tänk mera runt*. Ytterligare exempel på hur en instruktion är icke-verbal är att jag under akrobatiklektionerna vevar med hopprepet på ett sätt som anmodar till visst tempo och energi; eller att jag långsamt rör mig i ett rum med snabbt springande studenter, för att öka svårigheterna eller skapa hinder; eller att jag deltar kroppsligt i undervisningen genom att lägga mig som ett hinder på akrobatikmattan, för att studenterna ska få ökad höjd i kullerbyttorna. Att *inte* se eller uppmärksamma en students framsteg kan knappast hänföras till formuleringarna, men kan ändå vara en signal som fungerar lika negativt som en kritisk formulering.

En pedagog kan inte göra arbetet åt studenten, men med ord eller rörelser kan man bidra till uppgiftens lösning. Att visa före och att be studenten imitera en rörelse är också en formulering, likt en fråga efter mimetiskt avbildande. I mitt arbete förekommer det nästan bara i akrobatiken. Men det främsta redskapet är språket, genom det talade ordet. Orest Koslowsky skriver: ”Ordvalet är mycket viktigt vid inövandet av olika övningar. I syn-

nerhet i början.”⁶⁵ Den amerikanske regissören och teaterforskaren Hollis Huston menar att vi inte kan avlägsna språket ur arbetet, lika lite som vi kan avlägsna armar och ben.⁶⁶ Men på detta språk ställer Huston vissa krav: ”the language of the studio must turn back resolutely toward its origin in the body, never taking its eyes from the phenomena for which its words are signs.”⁶⁷

Centralt i undervisningen är att hjälpa studenterna att själva *formulera sig*, att *ställa en produktiv arbetsfråga*. De formuleringar jag frågar efter skall vara *kroppsligt förlösande*, alltså *stimulera kroppen till handling*. Motsatsen är den verbalitet, kanske elegant, abstrakt eller analytisk, som sätter punkt och avslutar det kroppsliga engagemanget.

Ibland, när studenterna säger att deras vilja är att visa hur något är, eller när de vill uttrycka en känsla eller skapa en karaktär, ber jag dem *att arbeta med sin vilja, önskan eller den sceniska uppgiften* och på det sättet göra karaktären eller känslan verksam i en relation. Om målet är negativt formulerat: ”Jag vill inte förlora min tobaksaffär”, försöker jag få dem *att formulera ett mål utan negationer*. Det är alltså viktigt att den sceniska uppgiften formuleras så att den skapar möjligheter och lust till handling. I teatersamhället används ofta ordet *lust* och med det menas inte dagens humör, utan termen berör den hängivenhet som krävs för ett helt och kroppsligt engagemang:

Jag behöver också ha något som får mig att tycka om att arbeta med scenen. En lust. Därför blev påståendet att mitt sceniska mål ska vara sinnligt njutbart för mig lite av en aha upplevelse för mig. Innan har jag bara hört att målet inte ska vara en negation [...] och det är ju lite kul att den formuleringen av ett arbetsmål i sig är en negation. Det sinnligt njutbara gjorde det förstaeligt för mig som fysisk varelse och inte bara som tänkande varelse.⁶⁸

Studenterna kan ofta, speciellt efter praktiken, ge exempel på instruktioner de fått av regissörer och hur de i sitt eget arbete måste finna en annan och egen omformulering, en formulering som är produktiv och utgår från rollens perspektiv. Ett exempel från en praktikstudent som kan verka extremt, men ändå mycket talande är: ”– här ska du vara ..., du vet som syster Rachel i gökboet”.⁶⁹ Skådespelaren och regissören Philip Zandén talar om regissörer som ”sysslar med en sorts adjektivregi: de talar om vilket känsloläge en skådespelare ska ha – Du ska vara gladare här! – utan att skådespelaren har en aning om den sceniska konflikten och inte heller vet vad grunden och orsaken är till känslan eller beteendet”.⁷⁰ Skådespelare kan berätta om formuleringar i regi och instruktion som är hämmande och direkt kontraproduktiva, och de måste i sådana fall i någon mening kunna översätta och rättfärdiga regin så att den blir kroppsligt möjlig att utföra. I hur hög grad skådespelaren måste ägna sig åt detta är beroende av hur

mycket kunskap regissören har om skådespelarens arbetsprocess. I de båda kommande avsnitten kommer jag att diskutera just språkets och formuleringens roll för den kroppsliga förändringen.

Metaforer för kroppslig förståelse

I vårt arbete söker vi, alltså studenterna och jag, efter en förståelse som leder till handling. Det faktiska provandet i akrobatik, rörelseundervisning eller ett sceniskt arbete, är hela tiden fysiskt, men ändå inte utan verbalitet. Nyckelorden är ofta *tänk dig att ...* och *vad händer om?* Ord och formuleringar spelar stor roll – speciellt i arbetet med att skapa kroppslig kunskap. Målet är en förståelse och verbalitet som stimulerar kroppen och ger den lust att påverka världen i handling. Det handlar om att formulera sitt projekt, alltså att ge det en språklig dräkt.

Om man ser på olika undervisningstraditioner inom kroppsligt lärande finner man ett språk som är präglad av liknelser eller metaforer. Tillsammans söker pedagog och student efter det bildliga uttryck som känns rätt och ger resultat. Danspedagogen Gunnel Gustafsson visar på hur dansterminologin baseras på metaforer. I klassisk balett med termer som *batement* (slag), *pas de chat* (kattsteg) och *chassé* (jagad); i jazzbalett med till exempel *chickenwings*.⁷¹ I min egen akrobatikundervisning kallas övningarna för *Fisken*, *Kyssten* eller *Polisvolt* och inom yogan används termer som *Tranan* eller *Ljusset*. Den franske mimaren Étienne Decroux använde termen *la Tour Eiffel* för en av grundpositionerna i *mime corporel* och så vidare.

En sångare berättade för mig om de bildliga uttryck olika pedagoger hade använt för att frigöra hennes röst. Bland annat fanns uttrycken *trä pärlor på en tråd* och *kavla med brödkavel uppåt*. Gustafsson nämner bland annat *Kalle Anka-fötter* och *Lagårdsdörr* som exempel på konkreta bilder som danslärare använt för att skapa en direktare kroppslig förståelse av en viss instruktion.⁷² Inom Feldenkraispedagogiken kan pedagogen arbeta med bilden av *att en liten pensel är fästad överst på huvudet*. Studenten uppmanas *att tänka sig att han målar i taket ovanför sig* och genom att iaktta vad som då händer uppnår studenten förhoppningsvis en bättre funktion i användandet av huvudets och nackens rörelser. En annan bild jag gärna använder i min egen undervisning är att helt enkelt tänka sig *att det är långt mellan axlar och öron*. Orest Koslowsky betonade att studenten skulle tänka *jordgubbar* för att uppnå ett kroppsligt, avspänt välbefinnande.⁷³ En av Teaterhögskolan i Malmös praktikanter berättade hur en skådespelare visat hur hon motverkar muntorrhet inför en entré: genom att tänka sig *att hon biter i en citronklyfta* stimulerade hon salivutsöndringen. Skådespelaren Margaretha Byström refererar i en intervju hur Ingmar Bergman med

en enkel metafor hjälpte en skådespelare som arbetat upp sig till en alltför högstämd attityd: ”Du, vet du vad, jag tror den här killen har två handtag i marken.”⁷⁴

Listan på exempel kan göras än längre och ofta är bilderna förvånande, ibland drastiska och humoristiska, eller överraskande enkla. Radu Penciu-lescu kom genom sin invandrarbakgrund att berika teaterterminologin med uttryck som *marmeladisk* (vag, flummig) och *Du sitter och predikar som en Västerås-skinka* (troligen ett uttryck för scenisk passivitet) och *Du ska klippa din makaron* (att avbryta sig mitt i en mening)!⁷⁵

All kroppslig instruktion skulle, om kunskapen fanns, gå att beskriva anatomiskt eller fysiologiskt, men det är tydligen inte lika brukbart eller stimulerande. Det sker något annat när jag uppmanas att spänna av musklerna runt stämbanden, än när jag tänker *min hals är öppen som ett stuprör*. Metaforen förbinder kroppen med något utanför den egna anatomin, men som ändå inte är främmande för ens kroppsuppfattning. Det är ett tänkande som innehåller föreställningen *som om* och det vidgar tanken utanför vardagens register och kan därför också ge en grund för skådespelarens handlingar som överskrider vardagens.⁷⁶

Ordet *metafor* leder lätt tankarna till poesi, abstraktioner och vagheter, och i arbetet kan en del metaforer upplevas som pretentiösa, mystifierande eller klichéskapande. De exempel jag har valt visar på metaforens eller bildtänkandets konkretion. Den hjälpande bilden har en sinnlighet och specificitet och är, som alla bilder, fri från negationer (även om den naturligtvis kan brukas för att ge negativ kritik eller negativa uppfattningar). Men den stimulerande instruktionen behöver inte vara strikt metaforisk, utan kan också bara ange ett annat och bildligt sätt att tänka: *tänk uppåt!*

Det finns självklart inga regler för vad varje person behöver av formuleringar, bilder och kroppslig instruktion för att lösa ett visst problem. En del bilder hjälper några, medan andra personer inte kan använda dem. Det är en fråga om personliga referenser. Jag har tidigare nämnt Michael Chekhovs formulering *med en känsla av lätthet*.⁷⁷ Jag tror aldrig jag upplevt att någon inte känt sig hjälpt av att använda denna formulering i stället för att göra något *avspänt*.

Filosofen Bengt Molander talar i sin bok *Kunskap i handling* om svårigheterna med att exakt beskriva hur man utför något och menar att det gäller all verksamhet, även sådan som brukar betecknas som intellektuell. Enligt Molander är det bättre att tala om ”verklighetens *outtömlighet*”.⁷⁸ Ingen verksamhet låter sig helt beskrivas i ord. En forskare som Molander genomgående hänvisar till är Donald A. Schön. Enligt Schön är vissa beskrivningar av handlingar mer brukbara än andra och han nämner hur tusenfotingen, vars gångmotorik anses vara så komplicerad att den omöjligt kan beskrivas, mycket väl kan tänkas svara på frågan om hur han kan gå,




Bild 15
170 x 127
119 %

Pontus Stenshäll, Per Thörnquist, Ann-Charlotte Franzén och Radu Penciulescu i arbetet med *Richard III* av William Shakespeare. Teaterhögskolan i Malmö 1991.

genom att välja ett svar som inte paralyserar honom: "I move forward in a wavy motion."⁷⁹ Schön berör i sin bok *The Reflective Practitioner* också den frigörande metaforens roll för kroppsligt lärande: "A good coach learns to capture the complexity of action in metaphor ('Lean into the slope!') that helps to convey the feel for the performance."⁸⁰

Jag menar att de ovan redovisade exemplen med metaforer är *syntetiska*, de visar på en sinnlig helhetsupplevelse, i motsats till en *analytisk*, uppdelande förståelse. Det bruk av metaforer i kroppslig undervisning som jag beskrivit undviker det introspektiva och psykologiskt orienterade tänkandet.

Den ungerske vetenskapsfilosofen Michael Polanyi (1891–1976) är en förgrundsgestalt inom det fält som med en allt mer omstridd term kallas *tyst kunskap*. Molanders och Schöns böcker kan anses ha Polanyi som en av sina utgångspunkter, men i svensk debatt talas oftare om *kunskap i handling* eller *förtrogenhetskunskap*. Filosofen Bertil Rolf, som kritiskt har granskat bruket av termen *tyst kunskap* i Sverige, framhåller likheten mellan Polanyis teorier och gestaltpsykologin: "Liksom gestaltpsykologerna menar Polanyi att medvetandet skapar helheter. Liksom de hyser han åsikten att dessa helheter är oreducerbara till sina delar. [...] Kunskap om objekt bygges upp inte genom en logisk slutledning ur fragmentariska sensoriska ledtrådar."⁸¹ Här finns en överensstämmelse med den tidigare nämnde rörelsepedagogen Jacques Dropsy, som beskriver hur kroppen i ett organiskt handlande måste fokusera på en syntes eller helhet och hur fokus på det rent muskulära och analytiska i rörelsen ger en oorganisk, stel handling.⁸²

Överhuvudtaget råder det stor enighet i skildringar av kroppsligt lärande om faran med att fokusera på det tekniska utförandet och inte på målet, och på delen i stället för helheten. Men det råder också stor enighet om hur man för att komma dithän, under en läroperiod måste gå igenom det tekniska kunnandet bit för bit, alltså tänka analytiskt, för att sedan i stället kunna arbeta med rörelsens syfte och mening.

Begreppens kroppsliga bas

Varför är den kroppsliga referensen så viktig för vilka formuleringar som hjälper kroppen att handla? Finns det ett sätt att förstå hur själva språket är relaterat till den fysiska kroppen och dess erfarenheter, ett sätt att förstå vad språkliga gestaltningar eller formuleringar gör med våra kroppar?

George Lakoff och Mark Johnson, lingvist respektive filosof och verksam i USA, kopplar i boken *Philosophy in the Flesh* samman filosofiska grundproblem med modern kognitionsforskning. De menar att en empiriskt ansvarsfull filosofi måste ta hänsyn till människans kroppslighet i synen

på förnuft, medvetande och etik.⁸³ Vi förstår inte dessa frågor genom introspektion och vår världsuppfattning är inte grundad i ett fristående förnuft, utan kroppen, dess perceptionsmönster och grundläggande upplevelser är basen för vår förståelse av världen och hur vi språkligt gestaltar den:

the very structure of reason itself comes from the details of our embodiment. The same neural and cognitive mechanisms that allow us to perceive and move around also create our conceptual systems and modes of reason.⁸⁴

Lakoff och Johnson har udden riktad mot anglosaxisk analytisk filosofi och bekänner sitt beroende av pragmatikern John Dewey, mest känd för sin devis *learning by doing*, och fenomenologen Maurice Merleau-Ponty, ”two of our greatest philosophers of the embodied mind”.⁸⁵

Lakoff och Johnson menar att den kroppsliga erfarenheten bildar en basnivå som är en grund för primära metaforiska yttranden på en annan abstraktionsnivå. Ett exempel är yttrandet *Vi har stått varandra nära i många år, men nu har vi börjat glida isär*. Den primära kroppsliga erfarenhet som bildar grunden till påståendet är den fysiska intimiteten talaren har erfarit med människor. Ett annat exempel är känslan av *att känna sig uppåt*. Den primära kroppsliga referensen är hur kroppen känns i en upprätt position, alltså hur känslan ger en viss riktning i kroppen.⁸⁶ Andra yttranden där den kroppsliga erfarenheten kan användas metaforiskt (men också bokstavligt!) är *jag greppar något, att stötta någon* eller *känna sig nedtyngd*.⁸⁷ Vi är normalt inte medvetna om de primära metaforerna och hur vi erövrat bruket av dem, på grund av att de är en del av vårt *kognitiva omedvetna*: ”Primary metaphors are part of the cognitive unconscious. We acquire them automatically and unconsciously via the normal process of neural learning and may be unaware that we have them.”⁸⁸

Vissa av våra begrepp skildrar den kroppsliga basnivån och är alltså bokstavliga, inte metaforiska. Ett tydligt exempel är hur uttrycket *Detta är samma färg* är bokstavligt, medan uttrycket *Dessa färger ligger nära varandra* är metaforiskt.⁸⁹ Man kan bokstavligt talat *stötta* någon, för att han inte ska falla omkull. Men man kan *stötta* någon i metaforisk mening, då han ska fatta ett viktigt beslut.

Primära metaforer är stabilt förankrade i våra grundläggande kroppsliga erfarenheter, men för att kunna uttrycka mer komplexa skeenden kombineras enkla, primära metaforer till mer komplexa metaforer. Våra grundläggande kroppsliga referenser är inte oändliga och måste alltså kombineras för att kunna uttrycka komplexa fenomen. De exempel som Lakoff och Johnson presenterar är naturligtvis i engelsk språkdräkt, men ett av dem låter sig ungefärligt översättas till svenska. Om man utgår från metaforen *Kärleken är en resa* så kan ett par ha *ett gemensamt mål med sina liv*, livet *rullar på*, men relationen *kan gå överstyr*, men de kan ändå *inte vända om*.

Det flyter på ett tag, kanske når man *till en skiljeväg* och ibland *står det helt still*, speciellt om man *kommit till en återvändsgränd*.⁹⁰

Den allmänna synen på metaforer präglas, enligt Lakoff och Johnson, av att de anses användas som dekorativa eller förstärkande element inom lyrik, retorik eller konstnärliga fält överhuvudtaget, alltså områden där sanning och logik inte står på spel. Lakoff och Johnson menar tvärtemot denna ståndpunkt att metaforer spelar roll inom vetenskap, matematik och filosofi och att de är konventionella och ständigt i bruk.⁹¹

Min poäng med att göra denna utfärd i språkfilosofin är att Lakoff och Johnson erbjuder en förståelse av förbindelsen mellan vårt språk och vår kropp. De undersöker hur våra kroppsliga villkor och kroppens relation till vår omgivning påverkar vårt tänkande och vår begreppsbildning. För teatern är det bara att ta vid: mötet med den dramatiska texten är ett möte med begrepp och dessa begrepp ska ges en kroppslighet, den kroppslighet som skapar en scenisk situation. Om Lakoff och Johnson undersöker *hur kroppen är bas för begreppen*, så undersöker teatern *hur begreppen är en bas för kroppen*. All kunskap vi har i arbetet måste föras ned – eller kanske förädlas! – till en kroppslig basnivå för att göra handling möjlig. Detta är inte förgrovning eller förenkling av abstrakta resonemang, utan ett sätt att göra förståelsen specifik. Förståelse, i detta sammanhang, svävar inte för sig själv utan ska föras till en kroppslig relation genom handling.

Detta är inte detsamma som att kroppen med gester illustrerar sitt tal. Lakoff och Johnson hänvisar till en undersökning som påvisar hur man i gestiken i dagligt tal kan se spår eller antydningar till vad de kallar en kroppslig basnivå. Exemplet handlar om en man som inte kunde bestämma sig för om han skulle stanna hemma eller gå på bio. Under sin berättelse lät han handflatan illustrera balansen mellan de två valen: han *vägde* argumenten mot varandra.⁹² Det är inte en illustration, men en gestikens antydan om en kroppslig relation till berättelsen.

Ett exempel som tydligt sammanfattar diskussionen ovan är ett Shakespearecitat från *Romeo och Juliet*. I Juliets trädgård uttrycker Romeo sin kärlek i en metafor: ”Å om jag var en handske på den handen,/Då rörde jag den kinden!”⁹³ Metaforen är här ingen tom retorisk figur, utan en bas för skådespelarens kroppsliga förståelse och gestaltning. Att spela kärlek i allmänhet låter sig svårligen göras, men en önskan att vara där uppe på balkongen, konkret och specifikt, sinnligt närvarande vid den kinden, ger både en kroppslig relation, om än föreställd, och ett mål. Med språkets hjälp föreställer sig Romeo att han vidrör kinden; uttryckt på annat sätt kan man säga att han *visualiserar* en önskad framtid. Den bild som Romeo skapar är en gestalt, en helhet, den är något sammanfattat. Här finns förbindelsen med metaforen som förlöser kroppen, på samma sätt som de bildliga formuleringarna i inledningen av kapitlet.

Sammanfattning

Detta kapitel beskriver en metodik som betonar språkets och den specifika formuleringens roll för kroppslig kunskapsbildning. Jag har med flera exempel visat hur kroppslig kunskapsbildning och förändring sker genom att formulera *bilder* som är kroppsligt påtagliga.

Jag har anknutit till en filosofisk och lingvistisk diskussion om hur kroppslig erfarenhet bildar en grund för vårt språk. Denna teoribildning är tacksam att relatera till de konkreta exempel jag gett från kroppslig undervisning. Men jag använder inte denna teori för att rättfärdiga rörelseundervisningens arbetsspråk. Ett arbetsspråk har sitt värde i sin brukbarhet och behöver inte rättfärdigas genom anknytning till andra teoribildningar. Däremot ger Lakoffs och Johnsons resonemang en förståelse för varför detta bildliga språk används och varför det stimulerar till kroppslig förståelse. Denna språk teori kan på det sättet fungera som en stimulans för det praktiska teaterarbetet. Min beskrivning av teaterns kroppsliga kunskapsbildning har också ambitionen att ge konkretion åt de teorier som Lakoff och Johnson presenterar. När jag senare beskriver Michael Chekhovs *psykologiska gest* (s. 164 f.) kommer jag att påvisa ett skådespelaranknutet tänkande som anknyter till Lakoffs och Johnsons teorier.

3.

Energien, rummet och tiden

Att systematisera kroppen

I detta kapitel vill jag ge en uppfattning om hur jag själv försöker tillämpa de ideal jag berört i tidigare kapitel: att överbrygga separationen mellan rörelseteknisk träning och den sceniska handlingen. Men här sker ingen redovisning av innehållet i de övningar jag arbetar med i min undervisning, utan jag vill i stället visa på *premisserna* för övningarna. Att deklarerat mina viktigaste grundförutsättningar för kroppens arbete kommer också att göra resten av min diskussion i denna avhandling tydligare. Dessa premisser bygger främst på erfarenheter av en kurs – *Tid, Rum, Energi* – som ingått i min undervisning sedan mitten av 1980-talet.

Mitt urval *energi, rum* och *tid* är inspirerat av dansaren och koreografen Rudolf von Labans komplexa rörelseanalys, men innebär i jämförelse också en förenkling av denna.⁹⁴ Min utgångspunkt är att varje rörelse kan ses som konstituerad av energimässiga, rumsliga och tidsmässiga val. Fler parametrar hade varit möjliga att använda, men då på bekostnad av tydligheten i arbetet. Det finns flera mycket utbyggda system för att beskriva den mänskliga kroppens uttryck. Inte bara Labans rörelseanalys, utan också Etienne Decroux' och Meyerholds arbetssystem har haft stor påverkan på skådespelarens träning. Fransmannen François Delsarte (1811–71) kom att öva ett stort inflytande, speciellt i USA. Utifrån en rörelseanalys kombinerad med den katolskt baserade filosofin *thomismen* byggde han upp ett ytterst komplext system, närmast en kosmologi, som han kallade en *Vetenskap för tillämpad estetik*. I denna beskrivs kroppens och själens relationer, kroppens uttryck och attityder indelat i nio lagar för rörelse, kroppens tre zoner, tre huvudkvaliteter för rörelse och under dessa en mängd delkvaliteter.⁹⁵ Även om det hela idag kan framstå som lite kuriöst, kan man spåra Delsartes klassificeringsiver i många system för träning av skådespelarens kropp som utvecklats under 1900-talet. En avancerad analysmodell för kroppens rörelser och dess samband med inre processer kan genom sin komplexitet motverka den teatrala praktiken, men tillfredsställa dem som

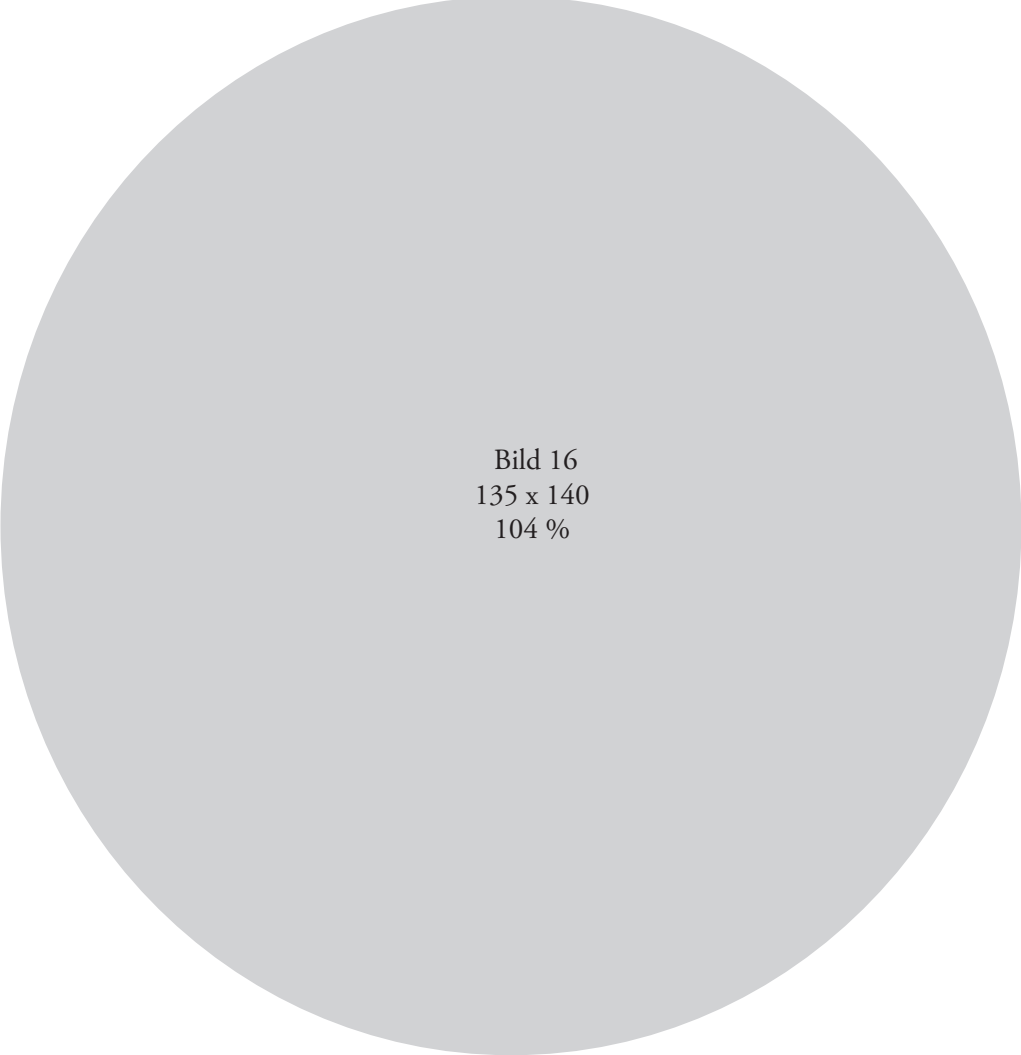


Bild 16
135 x 140
104 %

Delsartes system

slipper hantera systemet i praktiken. Skådespelaren och regissören Adrian Cairns skriver om Delsartes kategoriseringar: ”They are fine for giving teachers something to teach, but less useful to the performer in action.”⁹⁶

Energi och avspänning

I allt arbete som rör energi bildar avspänningen en grund, men det är en arbetsterm som inte låter sig användas helt problemfritt. Först och främst är frågan vad det är för skillnad på *avspänning* och *avslappning*. En användbar definition är följande: avslappning är när kroppen är helt stilla och med så låg aktivering som det bara är möjligt, men *enbart* stillhet är inte ett exempel på avslappning. En helt orörlig kropp kan ändå, som bekant, vara spänd. Avspänning är när kroppen enbart använder den beredskap och den kraft som uppgiften kräver – inte mer. Att behärska avslappning är på det sättet en god grund för att kunna finna avspänning.

Arbetet med avspänning förekommer antagligen på de flesta teaterutbildningar och ingår naturligt i de flesta rörelsetekniker. Termen *avspänning* är inte helt lycklig och inom teatern kan vi lika gärna tala om *aktivering*, eftersom det ofta handlar om att finna rätt aktiveringsnivå för att lösa en speciell uppgift.⁹⁷

Att skådespelaren höjer sin spänningsnivå inför den stress som scenens offentlighet innebär är självklart, men resultatet av denna aktivering ser inte alltid ut som man skulle vänta sig. Ibland blir resultatet en speciell typ av livlöshet, som jag tror kommer delvis av skådespelarens kamp för att motverka den spänning eller nervositet hon känner, men också av den blockering en spänd muskel utgör. För hög spänning – eller aktiveringsgrad – blockerar lyssnandet och kommunikationen gentemot medspelaren; den gynnar inte samspelet. Målet är att finna strategier för att kunna *hantera* den ökade spänningen, då man inte kan utgå från att man helt lyckas reducera all oönskad anspänning i arbetet. I min egen undervisning låter jag bland annat studenterna arbeta med att göra enkla handlingsmoment, som att demonstrera en stol, samtidigt som de talar till kollegerna med ett helt avspänt ansikte; eller de kan kasta gatstenar mellan sig och undersöka vad som sker i de mer inaktiva delarna i kroppen.

Energi och kraft ses oftast som en positiv drivkraft, något som smittar och förmedlar och som därmed kan utgöra själva grunden för scenisk gestaltning. Det är påtagligt om en skådespelare använder en relevant mängd energi för den uppgift som ska lösas: är anspänningen så stor att uppmärksamheten på omgivningen blir minimal? Finns det en massa smårörelser eller tics? Verkar arbetet halvt och oengagerat? Eller det goda exemplet: vi ser en förmåga att använda kroppen effektivt utan att man störs av

en privat anspänning, och allt tycks ske med en känsla av lätthet och mål-inriktat flöde.

Men ibland skickar skådespelaren ut signaler som motverkar hans syften och som därför blir ett hinder för hans arbete. Om man hoppar över en stol och samtidigt ofrivilligt biter sig i läppen, eller om tårna ständigt trummar mot golvet när man talar, är det i de flesta fall oönskade bieffekter. Nästa steg kan verka enkelt: Uteslut det du inte vill göra! Ibland är detta inget problem, men ofta är det svårt: spänningen kan flytta sig eller ersättas av en låsning. En rent viljemässig önskan räcker inte. Det kan också kännas psykiskt obehagligt, som när en student i en övning tyckte att det var mycket krävande att presentera sig med namn om hon inte fick höja ögonbrynen. Att säga sitt namn med ett tungt, helt avslappnat ansiktsuttryck kändes aggressivt. Ingen av oss som såg på kunde se denna aggressivitet, som för henne var så påtaglig.

I en föreställning baserad på Michail Bulgakovs roman *Mästaren och Margarita* kunde publiken se hur skådespelaren som spelade Djävulen – och det gjorde han barfota – ideligen lyfte sina tår från golvet när han hade replik. Ju högre han talade, desto mer krampartat lyftes tårna från golvet. Djävulen i denna pjäs har en funktion nära det allsmåttiga, men de nervöst lyfta tårna förnekade denna suveränitet hos rollen. Jag utgår från att denna spänning hos skådespelaren var omedveten, och antagligen skulle skådespelaren ha blivit både förskräckt och olycklig om han fick reda på hur tydligt tåspretandet färgade hans gestaltning. Spänningen var oavsiktlig ur rollens perspektiv, den störde den sceniska kommunikationen och den färgade olyckligt åskådarens uppfattning av Djävulens roll i pjäsen. Men *skådespelaren* behövde på något sätt utföra denna spänningsfyllda aktivitet i samband med replikerna. Jag kan självklart inte förklara varför just denna skådespelare gjorde just denna rörelse, men som jag diskuterar senare i kapitlet ”Grepp på *handling*” finns någon typ av intention bakom också det som skenbart verkar vara slumpmässigt eller omedvetet. Fenomenet återfinns också i vardagliga sammanhang. Under höjdhoppstävlingar lyfter många i publiken på fötterna i det avgörande ögonblicket när hopparen svävar över ribban, och det ammande spädbarnet spänner händer och armar i samband med det febrila sugandet. Andra exempel är det vanemässiga höjandet av ögonbrynen vid presentationer, att smacka med tungan innan man talar, eller att ständigt stryka sig över skägget.

Jag har lite vårdslöst buntat ihop dessa olikartade smårörelser och spänningsyttringar till en kategori: de är oavsiktliga eller omedvetna. De är en del av det vardagliga livet, de kan kännas naturliga för en person och föga påtagliga, samtidigt som de är djupt personliga. Men skulle en regissör eller pedagog be en skådespelare att upphöra med denna typ av vanerörelser för att de försvagar det sceniska berättandet, skulle de träda fram ur sitt ano-

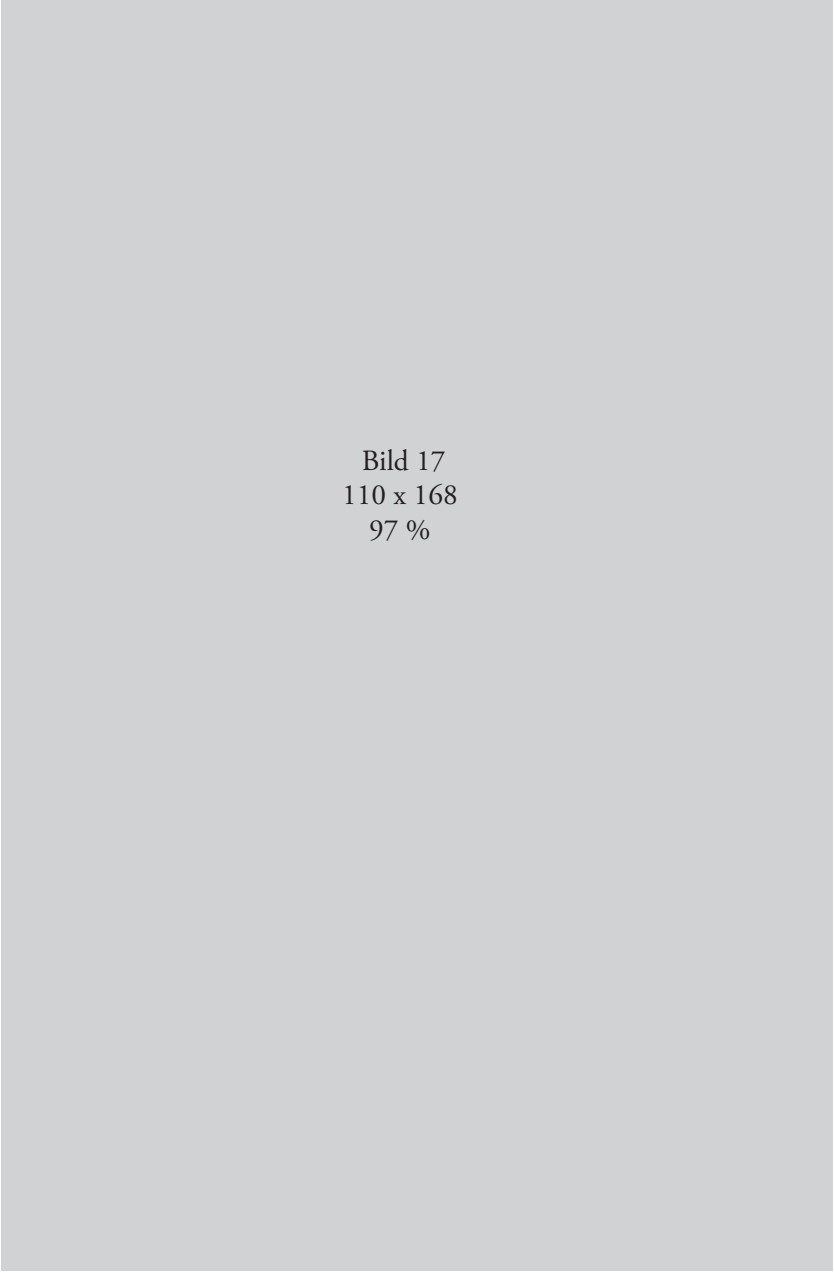


Bild 17
110 x 168
97 %

Foto: Urban Löfgren

nyma skuggliv och bli påtagligt besvärande. De är svåra att välja bort. En vanlig åsikt är att dessa små kroppsliga förströelser bara är meningslösa aktiviteter, men varför är de då så svåra att bli av med? Det är rimligt att tänka sig att dessa rörelser bär på en avsikt av något slag, men att denna inte är omedelbart tillgänglig för personen som utför dem. Vissa skolor inom psykologin hävdar att kroppsliga spänningar är en form av försvarsmekanismer som vi har för att vi behöver dem, för att de fyller en funktion. De används för att hålla omedvetna impulser och önskningar borta från det medvetna jaget. Även små oavsiktliga rörelser skulle enligt dessa teorier tjäna det som kallas *bortträngning*.⁹⁸ Accepterar man detta resonemang skulle en sänkning av kroppens spänning leda till större mottaglighet för såväl inre som yttre skeenden, då våra försvarsmekanismer försvagas. Jag vill ansluta mig till denna ståndpunkt, bland annat för att den klargör erfarenheter från min egen undervisning. Där har jag märkt hur små, ofta omedvetna, kroppsliga aktiviteter eller spänningar är fast förankrade i en persons kroppsliga register och svåra att lägga bort, trots en uppenbar viljeinsats.

Idrottspsykologin, och speciellt den del som brukar kallas *mental träning*, använder delar av dessa resonemang då man genom djup avslappning vill göra en person mer mottaglig för målbilder, föreställningar eller suggestioner om framtida önskade prestationer.

Ur tanken att avspänning leder till en större öppenhet i kontakten med medspelare och omgivning överhuvudtaget, behöver man inte härleda ett estetiskt ideal, alltså att rollen ska vara avspänd. Att använda en avvägd, väl riktad och doserad energi i varje uppgift är det centrala. Denna energi kan ju ändå vara maximal, krampartad och hysterisk, om rollens uppgift kräver det.

Studentens undersökning av sin energi, aktivering och avspänning innebär ökad kontroll och medvetenhet, termer som inte direkt för tankarna till spontanitet och kreativitet, men som ändå kan vara just deras förutsättning. Om man vill uppnå en fokuserad energi och ett arbete där väsentligheter inte skymms av tillfälligheter, är medvetenheten om vad man gör och vad som når ut en nödvändig fas. Det kan ta tid att nå dit, och till en början känns kunskapen inte heller befriande eller bejakande för kroppen, men senare ger den också en trygghet. Då kan skådespelaren arbeta utan denna kontroll och vara trygg i att kroppen påverkas av de sceniska omständigheterna, viljorna och målen, och inte av oönskade och privata faktorer. Konstantin Stanislavskij betonar hur privata rörelser leder skådespelarens tankar till den egna personen och därmed hindrar kontakten med rollen:

In order to get away from one's self and not repeat the same externals in every part it is imperative to achieve an elimination of gestures. Every external movement which may be natural to an actor off stage separates him from the character he is playing and keeps reminding him of himself.⁹⁹

Stanislavskij beskriver också hur en skådespelarelev i sin ambition att uppnå ett extraordinärt känslomässigt tillstånd arbetar krampartat och då krossar ett glasfat med blodvite som följd.¹⁰⁰ Anekdoten lyfter fram faran i frestelsen att spänna sig för att uppnå känslotillstånd eller att framkalla *tecken* för känslor: darrningar, stamningar eller rodnad. Spänning, som kanske kombineras med häftig, ytlig andning kan visserligen ge upphov till allmänna emotioner, men arbetssättet kallas – ofta lite nedlåtande – i teaterkretsar för *att spela tillstånd* eller *att pumpa*, och det anses inte tjäna samspelet.

Grotowski kritiserar inte Stanislavskij, men väl hans efterföljare, för ett missbruk av avspänningsarbetet:

Man iakttar dessa elever som rör sig i slow-motion, med nästan öppen mun och händer som hänger som döda föremål. De promenerar och tror att det skall frigöra uttrycket. De tror också att de ska uppnå utomordentliga psykiska tillstånd. I själva verket kommer de att stimulera olika slag av kraftlöshet. Därefter skall de uppträda. Några blir på nytt helt spända och måste alltså åter slappna av.¹⁰¹

Jag ser det som att arbetet med avspänning mest har att göra med skådespelarens öppenhet, som innefattar förmågan att göra sig mottaglig på gränsen till sårbarhet och att samtidigt kunna vara selektiv i valet av stimuli. Regissören Robert Cohen beskriver hur förmågan att göra sig sårbar för medspelaren frigör skådespelaren från rigiditet, posering och manér. Han menar att insikten att alla kan såra och bli sårade i arbetsrelationen hänger samman med nödvändigheten av den öppenhet som följer av att koncentrera sig på sin medspelare, i stället för på sig själv. Ur denna insikt växer det fram en annan typ av styrka:

The simple and pure conveyance of the "I can be hurt by you" message, therefore, lifts a huge burden from the actor's shoulders. It is a public admission of his most secret vulnerability; once he has admitted it, and been seen to admit it, he has little left to fear, and little left to hide. Then he is free to build a truer power base, one which derives from his own feelings about himself rather than a desperate need to hide behind some sort of artificial posturing in the name of characterization or stylization.¹⁰²

Ytterst handlar detta arbete med energi och aktivering om att lära känna de tankemönster som föranleder onödiga spänningar och att stimulera de tankar eller bilder som frigör kroppen och stimulerar till möten i samspel. Genomgående i undervisningen betonar jag vikten av att mötas utan filter, att öppna upp för vad som finns i omgivningen och den sceniska relationen.

Rum

Under rubriken *rum* rymts i rörelseundervisningen inte bara förståelsen av rummets dynamik, utan också arbetet med kroppens artikulationsförmåga i detta rum, ofta kallat för *plastik*. Båda dessa aspekter presenteras i detta avsnitt.

Det rum skådespelaren omger sig med skapar kontexten för hennes handlingar. Jag skriver *omger sig med* för att lyfta fram skådespelarens aktiva förhållningssätt i att skapa rummet. Ibland sker det med ett slags performativt tal, som hos Shakespeare:

ROSALIND

Jaha, och det här är Ardennerskogen.

PROBA

Ja, då är man i Ardennerna ¹⁰³

Den elisabethanska scenen var tom, och det samtida scenspråket kreerade rummet invävt i dialogen. Inte heller idag är det vanligt att scenografin explicit hävdar ett komplett, realistiskt rum; skådespelarens aktiva kroppsliga förhållningssätt till rummet är alltså av avgörande betydelse för hur hennes handlingar uppfattas av medspelare och publik. Rummet är en faktor människan alltid måste förhålla sig till; hon kan så att säga inte undgå att befinna sig på en viss plats i ett visst ögonblick. Skådespelarens rumsliga val visar hennes förhållningssätt till rummet, vad som finns i det och vad det representerar för henne.

Vardagens rumsliga val följer oftast ett omedvetet mönster, men i det sceniska arbetet måste dessa val göras medvetet och anpassa sig till annorlunda lagar. Målet med denna del av undervisningen är att se rummet som en strategisk plats, där valen är betydelsebärande och avgörande för händelsernas vidare utveckling. Det handlar rent konkret om att höja känsligheten för avstånd och volymer, att registrera inte bara vad som är framför mig utan också vad som finns bakom, över och under mig. Den blivande skådespelaren kan göra mer specifika fysiska val genom att träna den rumsliga uppfattningsförmågan, känslan för revir och avstånd. Genom att träna nyfikenhet och upptäckarglädje kan man skapa ett seende som innebär att man ser som för första gången. Studenten tränar sitt seende och sin blick för subtiliteter, för det är oftast genom små, kroppsliga signaler relationen till vår omgivning och människorna i den blir synlig. Samspelet mellan människan och rummet och människor i rummet bildar en grund för ett slags rummets dramaturgi.

I arbetet kan man ha två olika förståelser av begreppet rum: dels det objektiva givna yttre rummet, dels det rum skådespelaren skapar runt sig

själv genom sitt fysiska förhållningssätt, genom hållning, rörelseomfång och tempo. Varje kropp disponerar en viss volym i ett rum. Men människan kan utsträcka sina rumsliga anspråk på många sätt: hållning, blick och gester kan öka eller minska den volym man disponerar. Vårt arbete med rummet handlar alltså inte bara om den plats en person väljer att vara på, utan också om hur kroppen agerar på denna plats. Ett exempel: en person befinner sig mitt i ett rum, i en talarstol. Allt i den rumsliga placeringen signalerar makt och dominans. Men personens blick omfattar inte hela rummet, då den är lågt placerad och flackande. Gesterna är korta och avhuggna; personen verkar vara ett offer för sin uppsatta position. Omvänt kan en person utifrån en perifer och undanskymd plats dominera ett rum totalt, dels genom sitt eget förhållningssätt, men också genom den status omgivningen ger denna person.

För att bredda sina handlingsmöjligheter arbetar skådespelarstudenten i detalj med kroppens artikulationsförmåga – plastiken – i såväl delar som helhet. Förmågan att isolera en kroppsdel är en av grunderna till att förstå kroppens helhet. Att lyfta en arm utan att lyfta upp skuldran ur bålen eller att bara vrida på huvudet utan att bålen följer med är kunskaper som vidgar uttrycksförmågan och därmed förmågan till mer specifika val. Utifrån arbete med delarna kan man lättare förstå det komplicerade samspel mellan muskler och leder som bildar kroppens helhet. I undervisningen undersöker studenten vilken del av kroppen som leder en viss rörelse och vilka som följer efter. Varje kroppsdel kan leda kroppens helhet i en viss riktning, men det kan också uppstå konflikter när olika delar drar åt olika håll: arbetet innebär att leta aktivt efter motsättningar i kroppen för att förstå hur viljekonflikter ska kunna manifesteras fysiskt, alltså gestaltas.

Att undersöka varje rörelse, att se hur den är uppbyggd och var den börjar och slutar, ger oss en kunskap om hur specifikt – och individuellt – vi väljer rörelsemönster. Men än viktigare är undersökandet av de känslor, tankar och associationer som väcks genom den kroppsliga aktiviteten och då inte bara hos en själv, utan också och framför allt hos medspelare. Genom svaret får skådespelaren reda på vad hon uttrycker, i relationen skapas självförståelsen. Att se kroppen som *intentionell*, alltså styrd av avsikter, innebär att stämma av sina handlingar gentemot en ständigt föränderlig omvärld. Fokus ligger med detta synsätt mer på social interaktion än på individuell psykologi. I undervisningen renodlar jag ett interaktionistiskt förhållningssätt, därför att det gör det fysiska förhållningssättet dynamiskt och inriktat på medspelaren. Tanken att det finns ett inre skeende som ska förmedlas till ett yttre språk är inte nödvändigtvis falsk, men med mitt pragmatiska synsätt är det mer givande att sätta fokus på en ständigt föränderlig relation, än på ett inre skeende.¹⁰⁴ Förhållningssättet liknar det hos Maurice Merleau-Ponty:

Kommunikation eller förståelse av gester är resultatet av en ömsesidighet mellan mina intentioner och den andres gester, mellan mina gester och de intentioner som kan avläsas i den andres beteende. Allting händer som om den andres intention skulle bebo min kropp eller som om mina intentioner skulle bebo hans.¹⁰⁵

Tid

Tiden är något skådespelaren kan förhålla sig till och en strategisk faktor liksom rummet och energin; den är något som kan brukas och disponeras. Allt handlande går att beskriva rytmiskt. Varje person bär på ett mycket specifikt rytmiskt mönster som naturligtvis varierar efter situationen, men som ändå alltid upplevs som personligt, speciellt av omgivningen. Vi kan ofta identifiera en person på långt håll, bland annat genom steglängd och tempo; vi hör vem som kommer gående utanför ett rum, och vi känner väl till hur gesterna fraseras hos olika personer.

I undervisningen märks hur studenterna har en idé om sina tempoval, hur de anser sig vara snabba, ryckiga eller sega som personer. Lika ofta ställer sig omgivningen frågande inför valet av etikettering – man upplever något helt annat. Återigen kommer frågan om jaguppfattning upp. Ofta uttrycker studenterna en socialt korrekt jagbild, färgad av en klädsam självkritik. Men det är ett faktum att det är svårt att bli medveten om sina tempoval, och därmed är det också svårt att variera eller bredda dem. Om man ber en student som helst arbetar i ett stackaterat tempo att utföra en handling legato, kan det vara svårt att bevara avsikten eller innehållet i handlingen för den som utför den. Ofta etiketteras det nya tempoval som något negativt – det var kanske segt, självupptaget eller innehållslöst. Detta gäller handlingar där man har en möjlighet att välja tempo. Om man ska ordna sin fjärlsamling eller reparera en klocka har man inte lika breda valmöjligheter; där begränsar omständigheterna ramarna.

Tid har att göra med kontroll. När något går för snabbt upplever man lätt att man inte hinner med. Handlar en person snabbt hinner hon inte med sig själv, själva den medvetna referensen för hennes handlande försvinner: hon mister kontrollen. Ett medvetande kan inte hantera mer än en begränsad informationsmängd i taget. I ett analytiskt och undersökande arbete hamnar man därför lätt i det som kan kallas *det kännande tempot*, långsamt med tid för alla sinnesintryck, registrering och kontroll. Detta är en nödvändig fas i ett arbete, men inte alltid ett lyckat sceniskt val. Fotbollsspelare kan vittna om att de gånger de missat ett öppet mål är när de haft tid att tänka efter och att planera sin strategi.¹⁰⁶ Att arbeta i ett tempo där man mister kontrollen har sina poänger, åtminstone som en del i det

undersökande arbetet. Det kan motverka en stark självcensur i ett alltför kontrollerat arbete mot målet. Också därför är det av vikt att skådespelarens mål ligger framför henne och inte i hennes statiska bekräftelse av ett tillstånd. Ett långsamt handlande och agerande kan tillfredsställa skådespelarens önskan om fördjupning, hon får *ta sin tid*. Men denna långsamhet blir lätt narcissistisk och lämnar motspelaren hängande i luften i de fall skådespelaren trivs bättre med den egna inre processen än med den situation som uppstår i samspelet.

Skådespelare talar ibland om *inre* och *yttre* tempo och detta kan förstås på olika sätt. Att definiera vad ett inre tempo är vore att ge sig ut på ett neurologiskt gungfly. Däremot kan man *uppleva* sina tankar som tröga, undflyende eller snabba *i relation till* ett yttre tempo. Förstått på detta vis är inre tempo en meningsfull term. Om en betraktare enbart utgår från det synbara i ett förlopp, bör det ju vara det yttre tempot hon ser. Men om det ska vara meningsfullt att tala om ett inre tempo i teatersammanhang bör det också handla om något som är synbart. En praktisk hypotes är att det är en bild för en konflikt mellan handlande och vilja, något underliggande som ändå blir synbart i agerandet. Vi kan märka denna konflikt hos oss själva och se den hos andra: en person blir väckt av en telefon, någon sitter i ett väntrum hos läkaren eller en person backar långsamt från en ilsken hund. Det handlar i dessa fall om en motsättning där man vill välja ett annat tempo än det man för tillfället har.

Kroppen kan tränas i att tidsmässigt kunna anpassa sig till olika sceniska förutsättningar. I teaterutbildningens ständiga jakt på iakttagelser från människorna runt om oss ingår också att se hur olika verksamheter formar tempon och rytmiska mönster i en kropp.

Arbetet med tempo och rytm fyller en stor del av Stanislavskijs bok om den yttre tekniken: *Building a Character*. Mest välkänd är väl Stanislavskijs övning med flera olika metronomer placerade i övningsrummet. Hans elever utförde olika handlingsmoment i relation till metronomernas slag och stimulerades också att associera skilda tempon till olika rollkaraktärer och sceniska situationer.¹⁰⁷

Val av tempo är en social fråga. Att välja ett annat tempo än det som dominerar en situation är att särskilja sig eller rentav ett sätt att ställa sig utanför. Den tekniska aspekten *tempo* har alltså en dramaturgisk funktion. En rollpersons tempoval är lika unikt som skådespelarens privata val, men alls inte alltid detsamma. Att vidga sina uttrycksmöjligheter så att den egna kroppen görs tillgänglig för främmande val också vad det gäller tempo och rytm är målet med denna del av undervisningen. I Ludvig Holbergs pjäs *Den rastlöse* finns en motsättning mellan huvudpersonens frenetiska aktiviteter och omgivningens loja förhållningssätt till plikter och tider. Om

huvudrollens tempoval smittar av sig på de andra rollerna urvattnas också en del av den grundläggande sceniska konflikten. I detta exempel är förmodligen att behärska kroppens tempoval dramaturgiskt avgörande.

Sammanfattning

I detta kapitel har jag beskrivit hur rörelseundervisningen leder till en omprövning av de kroppsliga vanorna. Syftet är att hos skådespelarstudenten skapa insikter om hur kroppsliga val skapar den sceniska berättelsen. På så sätt kan studenten vidga sina valmöjligheter i den kroppsliga gestaltningen. Det arbete jag beskrivit har som syfte att göra studenten medveten om vad som tidigare var en kroppslig vana, och en sådan lägger man inte av sig som ett klädesplagg. När en student omprövar sina spänningssmässiga, rumsliga eller tempomässiga val omprövar han också val som han tidigare har uppfattat som naturliga eller helt självklara. Ur detta arbete kan det lätt uppstå en besvärande medvetenhet om den egna kroppen: den kan kännas avig och alltför kontrollerad. Slutmålet med denna typ av undervisning är helt enkelt ett vidgat uttrycksregister, som ska kunna integreras i de egna kroppsliga vanorna. Jag har i detta kapitel velat påvisa varför denna omprövning är en nödvändig del i arbetet med skådespelarens handlingskunskap.

En svensk teaterhögskola strävar efter *bredd* hos den färdigutbildade skådespelaren, att hon ska kunna variera, välja och utveckla sitt arbete för att inte *fastna i ett fack*, som det ofta uttrycks. Skådespelaren förväntas efter utbildningen kunna klara av att arbeta på olika teatrar med varierande traditioner, men de ska också kunna skapa en egen teater, som har andra värderingar än den gängse. Skådespelaren ska alltså vara bred, variabel och mångsidig och bibehålla detta under hela sin karriär. Detta har inte alltid varit idealet. En långt driven specialisering har varit och är det vanliga i till exempel klassisk japansk teater, som *noh* och *kabuki*. Likadant hade man i *commedia dell'arte*-traditionen synen på skådespelaren som specialist på en *Arlecchino*, *Columbina* eller *Pantalone*. Den danske teaterforskaren Svend Christiansen beskriver hur det i Danmark långt in på 1800-talet fanns fasta konventioner för hur en viss roll skulle spelas, med fastlagd gestik för vissa känslotillstånd.¹⁰⁸ Jag vill ur detta dra slutsatsen att ett samhälle med en statisk syn på medborgarens samhällsroll erbjöd ett smalare arbetsfält för skådespelaren än vårt mer rörliga och dynamiska samhälle. Det är alltså viktigt idag för en skådespelare att få möjlighet att spela olika typer av roller och att inte ständigt och enbart erbjudas roller som ung pojke, kriminell buse, piga eller en femme fatale; *type casting* ses oftast som något negativt.

Jag vill också problematisera resonemanget om skådespelarens medvetenhet och allsidighet. Att utveckla, påverka och förändra en persons fysiska register innebär en typ av intervention på både ett fysiskt och ett psykiskt plan, och denna intervention kan aldrig påstå sig vara neutral, sann eller objektiv. Undervisningen kan i stället påvisa sina egna värderingar och inbjuda till öppen diskussion om värdegrunder och konstnärliga ställningstaganden.

Skådespelaren Henric Holmberg skriver: ”Att skapa är att befria det som redan finns.”¹⁰⁹ Detta citat berör en term som ofta hörs i teaterpedagogiska diskussioner: *via negativa*. Termens innebörd i detta sammanhang är att pedagogiken inte ska lära ut färdigheter, utan ta bort hinder för den kunskap som finns hos studenten; alternativt att man lär sig vad man *inte* ska göra för att denna inneboende kunskap ska förlösas.¹¹⁰ I praktiskt bruk menar jag att termen ligger nära vad som brukar kallas *den sokratiske barnmorskekonsten*: pedagogen ska förlösa inneboende kunskaper hos studenten, inte överföra sina egna kunskaper till dem. Arbetsättet präglas i denna hållning av respekt för studentens eget skapande av kunskaper och kan på det sättet ses som ett anti-auktoritärt förhållningssätt.

Men jag menar att det har stor betydelse vad det är för slags oförlösta kunskaper som man anser finns dolda i studenten: finns där en sann kärna, ett slags konstnärlig essens som ska förlösas, eller ser man det mer som ett psykologiskt frigörelseprojekt, alltså att ta bort hämningar som blockerar utveckling? Med den senare definitionen undgår man essentialismens problem, men riskerar också att trivialisera *via negativa* som en unik kunskapsväg.

Min egen arbetshållning är att det inte finns en kärna eller sanning av naturlighet i skådespelarens kropp, men att en snäv kroppslig jaguppfattning däremot kan hindra *möjligheter* i en kropp. Skådespelarstudenten kan ha fördomar om sina egna möjligheter; det är skådespelarstudentens tankar om och inställning till sin kropp som är den avgörande punkt, vilken bestämmer om nya upptäckter är möjliga. Detta gäller rent tekniskt, till exempel i en akrobatisk övning, men också på det minimala fält som en hållningsförändring innebär.

I idealfallet når skådespelarstudenten en insikt i vad som hindrar utvecklingen av kroppsliga kunskaper. Hon finner de strategier som skapar den öppenhet i tanken och kroppen som möjliggör anpassningen inför en scenisk uppgift. I olyckligare fall formas kroppen efter en mall av oformulerade traditioner, med gestik och diktion hämtade ur teatersamhällets standardiserade fatabur. På scen ser man en person som i första hand strävar efter att vara skådespelare och att gälla för professionell.

Ett undervisningsprojekt som strävar till att skapa eller frigöra ett multiinstrument, som ändå ska vara personligt, är inte oproblemiskt. Under-

visning på en teaterhögskola innebär inte bara kunskapsbildning utan också disciplinering. De kroppsideal som teatern med sina utbildningsinstitutioner förmedlar till en blivande skådespelare bär på synsätt och ideologier som behöver göras synliga. Utbildningen bör enligt min mening påvisa sin egen tidsbundenhet och inte hänvisa till vaga begrepp som *naturalighet*, *sanning* och *trovärdighet*. Om studenten ska kunna förhålla sig till undervisningen vinner den på att göras transparent. Jag kommer att behandla den diskussionen i nästa kapitel.

Disciplinering och etik

Om kroppsliga ideal

Ett dilemma har mer och mer pockat på min uppmärksamhet under arbetet på denna avhandling. Jag är en del av ett utbildningssammanhang som rör kroppen, dess uttryck och gestaltande funktion. I min lärarfunktion arbetar jag med att förändra och utveckla unga människors sätt att bruka sina kroppar som skådespelare, på en offentlig arena. I detta arbete möts en mängd olika mål, ideal och erfarenheter inte bara från pedagoger och studenter, utan också från teatersamhällets andra institutioner: fria grupper, institutionsteatrar, castingbyråer och film- och TV-producenter. Jag kommer kort att beröra detta område, för att sedan föra en diskussion om kroppslig disciplinering och därefter koppla detta till mina egna erfarenheter av arbetsmötet mellan student och pedagog.

Vad sker kroppsligt med en ung människa som går igenom en flerårig skådespelarutbildning? Studenten har sin unika kroppsliga erfarenhet, han är inget tomt blad. Han är socialiserad in i ett samhälle, och frukten av den processen ser olika ut beroende på kön, etnicitet och klass. I det ögonblick arbetet börjar på skolan startar en reflektion över den egna kroppen och vad som format dess hållningar, vanor och spänningar. Ett ofta ganska oreflekterat förhållande till kroppen möter under studietiden flera detaljgranskande och kritiska blickar. Publiken, pedagoger och kamrater kommenterar och kritiserar arbetet, och då förhoppningsvis inte vad kroppen *är*, utan vad den kommunicerar och berättar. Efter utbildningen är den flera år äldre studenten märkt av undervisningen, i såväl positiv som negativ mening. Kroppen har inte bara nya instrumentella färdigheter, som kommit ur lektioner i till exempel akrobatik och dans, utan kroppen har också en kunskap – eller manér skulle någon säga – som är märkbar i hållning och gestik i vardagslivet. Men ytterligare en dimension tillkommer och det är att kroppen har socialiserats in i ett annat fält. Eller med en term lånad från den franske sociologen Pierre Bourdieu (1930–2002): den har tillägnat sig det *kulturella kapital* som det innebär att vara skådespelare.

En granskning av undervisning i rörelse, handling och kroppslig gestaltning kan innefatta att man skärskådar de *mål* som motiverar undervisningen. Vad det gäller Teaterhögskolan i Malmö finns självklart dessa mål formulerade i den utbildningsplan som är vägledande för rörelseutbildningen: studenten ska bland annat uppnå kroppslig koordination, ha kunskap om kroppen som en helhet och förstå sambandet mellan tanke och handling.¹¹¹ Men det är inte bara dessa delvis okontroversiella mål som skapar undervisningssituationen, utan det finns också mera sällan diskuterade *ideal*, som har att göra med synen på vad kroppslighet är och skall vara inom teatern. Dessa ideal blir framför allt synliga i praxis: vad uppmantras och förstärks, respektive vad undertrycks och kritiseras i ett konkret arbete? Det är alltså möjligt att ur en undervisningssituation härleda de ideal – öppna eller dolda – som styr arbetet. Dessa ideal behöver självklart inte vara medvetna för vare sig pedagogerna eller studenterna, utan de kan vara underförstådda eller oformulerade. De är heller inte företeelser som enbart går att isolera till rörelseundervisningen på en teaterhögskola, utan dessa ideal samspelar med övriga teaterinstitutioner i stort. Ett vidgat perspektiv leder till frågor om hur rollerna Fröken Julie, Mor Courage eller Richard III rollbesätts eller vem som syns på affischen och vidare vilka skådespelare som syns och vilken kroppslighet som görs synlig i olika media som TV, film och på scen. Ytterligare en fråga om detta områdes samspel kan gälla om antagningarna till teaterhögskolorna påverkas av verkliga eller inbillade föreställningar om vilken typ av skådespelare som kan förväntas få jobb efter utbildningen.

Också min egen undervisning är präglad av oformulerade och säkert också omedvetna ideal. Som bland annat rörelselärare och medlem i antagningsjuryn påverkar jag aktivt den kroppslighet som är synlig på svenska scener. Genom denna avhandling blir en del av dessa idealbildningar formulerade och möjliga att granska, även om detta inte är mitt huvudsyfte.

Det är svårt att tänka sig att ett teatralt kroppsideal skulle vara fristående från samhällets diskussion av kroppslighet och dess olika ideal – det finns självklart inte *ett* teatralt kroppsideal, lika lite som det finns *ett* kroppsligt ideal i ett samhälle – också här finns ett samspel och en ömsesidig påverkan. Det finns idag i samhället en allmän och populärt hållen diskussion om kroppsideal och om kroppens förvandlingar, om anorexi och om fetma, om sexualisering och objektifiering och om etnicitet och kön.¹¹² Av egen erfarenhet vet jag att dessa ämnen diskuteras också på teaterutbildningar, men ändå förvånansvärt lite om man tänker på den tid och det utrymme som arbetet med kroppens och röstens förvandling och utveckling får under skådespelarutbildningen. Jag menar att synen på vad som är *den goda skådespelarkroppen* är tidsbunden och relaterad till omgivande och samhälleliga faktorer, inte ett påstått neutralt, fysiologiskt faktum.

Hela detta område, som jag här bara tecknat skissartat, har för mig blivit mer tydligt under arbetet på denna avhandling. Men en diskussion om teaterns kroppsliga idealbildning kräver utrymme, och jag avstår därför från att mer än delvis diskutera ämnet.

Den neutrala kroppen

Det finns en del av rörelseutbildningen som jag vill granska något närmare och som delvis har att göra med de mål och ideal som jag nämnde ovan. Denna granskning innefattar också de delar av min undervisning jag beskrivit ovan i ”Energin, rummet och tiden”.

På de flesta teaterutbildningar pågår en typ av projekt som innebär ett korrigerande av kroppen till en neutral utgångspunkt för arbetet.¹¹³ Synsättet bygger på att skådespelarstudenten ska behärska en avspänd grundinställning, för att med denna som utgångspunkt kunna gestalta rollen. Målet är att skapa en *medvetenhet* och en förmåga att *kunna välja*, en *frihet från onödiga spänningar* och att kroppen inte ska ha en privat, *fysisk dialekt* som försvårar kroppens anpassning till den sceniska uppgiften. Som skådespelare ska man kunna söka olika fysiska strategier, fattat i mycket vid bemärkelse, inom ett rollarbete.

För Teaterhögskolan i Malmös del har dessa mål sin grund i rörelsepedagogen Orest Koslowskys arbete med kroppens *vertikal* som ett neutralt utgångsläge för rollens agerande.¹¹⁴ En grundläggande tanke i *Oresttekniken* är att man, som det uttrycks, kommer närmare sig själv såväl fysiskt som psykiskt om man använder mindre kraft.¹¹⁵ Orest Koslowskys metod ligger nära flera andra pedagogers tänkesätt: den australiensiske rörelsepedagogen Frederick Matthias Alexander (1896–1955) utformade en teknik, kallad *Alexanderteknik*, som har som mål ett bättre *användande* av kroppen: ”Good use means moving the body with maximum balance and coordination of all parts so that only the effort absolutely needed is expended.”¹¹⁶ Detta goda användande av kroppen har sin grund i vad Alexander kallade *the basic movement*, vilket innebär att kroppen ska ha en riktning uppåt och denna riktning leds av huvudet: ”*letting your head move up and letting your body follow*”.¹¹⁷ Ett viktigt tema hos dessa båda pedagoger är kroppens samlande runt sin vertikal.

Den amerikanska regissören och skådespelaren Kari Margolis har liksom så många andra pedagoger utarbetat en egen metod, *Margolis Method*[™], där den neutrala kroppen är en av utgångspunkterna: ”Before actors can create characters, they must first be able to express total neutrality. [...] Physics and gravity dictate that the most neutral state is absolute verti-




Bild 18
150 x 157
100 %

Orest Koslowsky.

cal.”¹¹⁸ Den franske mimaren och maskkonstrnären Jacques Lecoq (1921–99) beskriver under rubriken *A Blank Page* hur kurs inleder arbetet med de nyanlända studenternas kroppsliga vanor:

we have to begin by stripping away learned behaviour patterns which do not belong to them, eliminating everything which might hinder them from rediscovering life at its most authentic. We have to divest the students of some of what they have learned, not in order to diminish their store of knowledge, but to create for them a blank page.¹¹⁹

Det blanka papperet som bild för skådespelarens neutrala kroppsliga utgångspunkt används också av Stanislavskij. Efter en mindre lyckad improvisation klandrar Stanislavskijs alter ego Tortsov studenterna för bristande kroppskontroll. Om man ska teckna en vacker skiss, säger Tortsov, kan man inte använda ett papper som redan är fullt av fläckar och linjer, det krävs ett vitt och rent papper om resultatet ska bli acceptabelt. På samma sätt förhåller det sig med skådespelarens kropp. Om gestaltningen är fylld av obehärskade smårörelser blir den rörig och oklar. Tortsov fortsätter:

Therefore before he undertakes the external creation of his character, the physical interpretation, the transfer of the inner life of a part to its concrete image, he must rid himself of all superfluous gestures. Only under those conditions can he achieve the necessary sharpness of outline for its physical embodiment. Unrestrained movements, natural though they may be to the actor himself, only blur the design of his part, make his performance unclear, monotonous and uncontrolled.¹²⁰

De pedagogiska tankar jag beskrivit ovan kan sammanfattas som dels arbetet med förmågan att kunna behärska kroppen så att den inte gör okontrollerade smårörelser som upplevs som privata, dels arbetet med något som skulle kunna kallas en *god grundhållning*.

Peter Brook beskriver ett något annorlunda synsätt på skådespelarens fysiska skolning när han för ett vidare resonemang om vilka spektra av kroppar som bör finnas i teatern. Skådespelaren representerar enligt Brook en *typ*, medan dansarens kropp har andra krav på neutralitet:

An actor must have a body that reflects his type, whereas a dancer's body may well be neutral. [...] It is different for the actor; it is very important for an actor to be physically conspicuous, to make an image of the world; there must be small fat ones, tall thin ones, those who glide quickly, others who lumber heavily ... This is necessary because it is life that we are showing, inner and outer life, each inseparable from the other. To have an expression of outer life, one must have strongly marked types, as each of us represents a certain type of man or woman.¹²¹

Dansaren och koreografen Birgit Cullberg framhöll under 1950-talet att skådespelarens rörelseträning inte skulle grundas i dans¹²² och jag tolkar Brook som att han ligger nära den ståndpunkten.

Lecoq talar i citatet ovan om att ta bort kroppsliga beteenden hos studenten, som ett medel för att kunna upptäcka det autentiska livet, och Stanislavskij menar att skådespelaren måste göra sig av med överflödiga gester, även om de upplevs som naturliga. *Naturlig* är ett ord som det är problematiskt att använda i en diskussion om skådespelarens arbete, då det lätt kan förknippas med genrebeteckningar som *naturalism* eller *psykologisk realism*. Men oavsett genre finns det i teaterarbete en strävan efter kroppssrelationer som kan beskrivas som *organiska*; det är en term som används som en ganska allmän kvalitetsaspekt på skådespelarens relation till sin kropp. Likadant kan termen *autentisk*, som Lecoq använder, brukas för att beskriva en kvalitet att eftersträva. Men inte heller dessa termer – som jag själv ofta använder – är opproblematiska. De för tanken i riktningen att det skulle finnas en organisk natur eller essens som skulle vara en sann grund eller neutral utgångspunkt för gestaltningen.

Augusto Boal är brasiliansk teaterpedagog och mest känd för sitt arbete med *de förtrycktas teater* och *forumteater*, som är en öppen teaterform som involverar också åskådaren i det dramatiska skeendet genom bland annat improvisationer på offentliga platser. Den amerikanske teaterforskaren Philip Auslander menar att Boal, som är influerad av Brechts hållning till teatern, ser kroppen som en social skapelse, färgad av ideologier och av sin sociala position.¹²³ Den sociala positionen är avläsbar i kroppens vardagliga handlingar och Auslander drar paralleller till Brechts term *Gestus*.¹²⁴ Bland andra Copeau och Grotowski, menar Auslander, sökte efter en kropp som skulle vara universell eller arketyrisk och därmed också mer autentisk än den sociala kroppen. Boal däremot menar att ingen kropp kan stå fri från en ideologisk bindning, däremot kan man växla mellan de sociala maskerna.¹²⁵ Auslander fortsätter:

Unlike the "holy" actor, the spect-actor cannot exist outside ideology and does not even attempt to, but can only try on different ideological positions as they are inscribed on the body. The Boalian body is finally the virtual antithesis of the Grotowskian body; it is a body that remains firmly defined by its experience as a material entity that exists in relation to ideological systems, not a rarefied, dematerialized, spiritualized body.¹²⁶

Boal för med sitt resonemang in skådespelarens kropp på en samhällelig arena och fäster uppmärksamheten på hur kroppen inte kan ställa sig utanför sin egen sociala kontext. Det är också min egen uppfattning: tanken på den neutrala, rena eller upphöjda kroppen i obesudlad kommunikation med konsten döljer också någon typ av ideologi, om än inte lika skärskå-

dad som den explicit politiska teatern. Idén om den neutrala, organiska eller autentiska kroppen ser jag som ett exempel på hur ett förment tekniskt förhållningssätt kan inrymma ställningstaganden som bär på värderingar som är tids- och samhällsbundna.

Den disciplinerade naturligheten

Det är en allmän mening att den tekniska träningen inte ska påverka gestaltningen, såsom en hållning eller visst sätt att röra sig hos rollen. Birgitta Vallgård, lärare på Teaterhögskolan i Malmö, brukar inför studenterna uttrycka det som att ”rollen har inte gått och lärt sig Oreststeknik”. Jag tolkar Vallgårdas yttrande som en reaktion på en teknisk hyperkorrekthet som kan uppstå på en teaterutbildning. Paradoxalt nog ska kroppen samtidigt tränas och göras medveten för att inte vara privat eller uttrycka omedvetna avsikter. Det som ofta eftersträvas i teaterutbildning kan beskrivas som just *naturlighet*, men det är inte vilken naturlighet som helst, utan en *disciplinerad naturlighet*.

I detta finns en intressant likhet med den samhälleliga kroppsdisciplinering som sociologen Claes Ekenstam beskriver i sin avhandling *Kroppens idéhistoria*. I ett avsnitt som behandlar *etikett*, ger Ekenstam flera exempel på hur kravet på självbehärskning är genomgående i etikettsböcker från tiden 1700 till 1950: ”Man måste kunna behärska sin kropps hållning och rörelser; kontrollera sitt ansiktsuttryck och sin röst; hålla sina känslor och impulser i strama tyglar och väl kunna undertrycka kroppens naturliga funktioner och ljud.”¹²⁷ Ekenstam beskriver också hur en persons kroppshållning, steglängd, armrörelser och blick ansågs avslöja dolda laster eller moraliska egenskaper: ”Vare sig man sitter, står eller går bör man bemöda sig om en rak hållning. Blick och gester skall utstråla självmedvetenhet och energi.”¹²⁸ Ett genomgående tema i etikettsböckerna är människans kamp för att med viljans hjälp kunna ställa sig över eller bekämpa oönskade yttringar av kroppslighet, det må vara sexualitet, smuts eller obehärskade känslouttringar. Det handlar om att kultivera kroppen, men intressant nog betonas enligt Ekenstam också att man under alla omständigheter måste vara *naturlig*, och med detta menas inte motsatsen till *kultiverad*: i etikettsböckerna ”uppfattas snarare naturligheten som det fulländade uttrycket för en långt driven kultur”.¹²⁹ Genom flitigt övande kunde man erövra denna förmåga att vara obesvärad och naturlig i sin kropp, på så sätt att rörelserna blev helt integrerade och kunde utföras obehindrat.

Enligt Ekenstam skedde denna utveckling hos borgerligheten som en reaktion mot aristokratiska uppförandeideal, som ansågs förkonstlade och därför bedrägliga.¹³⁰ Det viktiga var att den kroppsliga kontrollen och

behärskningen inte skulle uppfattas som att den dolde något underliggande, till skillnad från hovaristokratins mer medvetna och uppenbara självkontroll.¹³¹ För att ytterligare vidga resonemanget citerar jag Pierre Bourdieu. I ett föredrag, ”Den lingvistiska marknaden”, drar Bourdieu en parallell mellan språkets roll som markör av socialt kapital och kroppens uttryck:

Förhållningssätten till språket förefaller mig stå mycket nära förhållningssätten till kroppen. Till exempel, för att gå väldigt snabbt fram, det borgerliga förhållningssättet till kroppen, eller till språket, är det otvungna förhållningssättet hos dem som är i sitt rätta element, som har alla marknadens lagar i ryggen. Upplevelsen av otvungenhet är en nästan gudomlig upplevelse. Att i en viss situation känna sig precis som man objektivt sett bör känna sig, att känna sig exemplarisk, det är en upplevelse av fullkomlighet. [...] Denna känsla av att vara som man bör vara är en av de dominerandes mest absoluta vinster. Det småborgerliga förhållningssättet till kroppen och till språket är tvärtom ett förhållningssätt som man beskriver som blyghet, som spänning, hyperkorrekthet. Man gör för mycket eller inte tillräckligt. Man känner sig illa till mods.¹³²

Vad Bourdieu visar på är den ”otvungna” eller ”exemplariska” kroppens relation till människans sociala tillhörighet, eller klass om man så vill. Det är inte en slump eller biologiska lagar som avgör vad som i en viss situation är den önskvärda kroppsligheten.

Med stöd från etnologisk och sociologisk forskning för Ekenstam ett liknande resonemang. Han visar att det som anses naturgivet i ett visst samhälles kroppssyn egentligen är avhängigt en specifik kulturutveckling.¹³³ Frågan som springer ur ett sådant resonemang är hur detta påverkar synen på kroppslighet i teatersamhället i allmänhet och på teaterhögskolorna i synnerhet. Som jag skrev tidigare avstår jag här från en analys av de samhälleliga kroppsliga idealen och deras samspel med teatern, men jag vill ändå våga göra antagandet att de olika system och tekniker för övandet av hållning, gång och neutralitet, men också avspänning, som ingår i många teaterutbildningar formas av ideal som ligger nära dem Ekenstam och Bourdieu beskriver. På det sättet ger Ekenstams och Bourdieus beskrivning av hur samhälleliga ideal påverkar synen på den önskade kroppsligheten en extra belysning av idealen i rörelseundervisningen för skådespelare. Men påverkan sker också i den andra riktningen: den kroppslighet som skådespelaren gör synlig på en offentlig arena är samtidig med och bidrar till förändringar av samhälleliga ideal.

Kroppen mellan sport och kultur

När en skådespelarstudent möter en undervisningssituation i ämnet rörelse kräver denna situation ett förhållningssätt. Som alla andra möten färgas detta av tidigare erfarenheter, förväntningar och avsikter. Relationen till kroppen och tidigare givna omdömen om kroppen aktualiseras. Naturligtvis är den gymnastikundervisning som eleven mött i skolan av stor betydelse, likaså idrottserfarenhet eller brist på sådan. Den kroppsliga skolning som en ung person har erfarit är nästan alltid förknippad med idrott, gymnastik eller dans. I mitt tidigare avsnitt om akrobatikundervisningen finns några exempel på hur denna kroppsliga skolning påverkar mötet med framför allt akrobatikundervisningen på Teaterhögskolan i Malmö. Mycket sällan har studenten erfarenheter av att rörelse och kroppsligt uttryck kan finnas och ha ett värde även om de inte berör dessa sfärer. Rörelse som ren glädje och lekfullhet i den egna kroppen, att söka främmande uttrycksformer, rörelsens roll för relationer och samspelet mellan tanke och handling är ofta försummade områden, men det är just dessa områden som skådespelarutbildningen betonar. Ett första steg i undervisningen blir då att frigöra bilden av vår rörelseundervisning från associationer till skolgymnastik, fitness eller idrottsprestationer.

I rörelseutbildningen och speciellt i akrobatikundervisningen möts tänkesätt och praktiker från både idrott och kultur. Som Bourdieu framhåller bär dessa båda områden traditionellt på olika värdenormer: sportens roll är att vara karaktärsfostrande, viril och viljestärkande och den har drag av antiintellektualism; kultur står för bildning, femininitet och är i någon mening förvekligande.¹³⁴ Jag menar att akrobatikundervisningen integrerar värderingar från både idrott och konst, och därmed lånar den sin etik från båda områdena: att *vinna* – över sig själv – och att *våga*, men också att utvecklas genom en förutsättningslös lekfullhet och prestigelöshet. En student beskriver denna motsättning:

När jag gjorde proverna intalade jag mig själv att försöka allt som föreslogs, även om det så var en trippel frivolt. Inställningen var att kasta sig in i allt, hela tiden med full kroppslig energi. Att se och tänka har nu också fått mer plats. Jag arbetar nu mer undersökande med vilka krafter jag behöver för de olika övningarna och var jag möjligen kan spänna av. Jag har fått mer medvetenhet om min kropp och det har också ändrat inställningen.¹³⁵

Akrobatiken blir på detta sätt ett konfliktfyllt område och denna konflikt har jag velat lyfta fram, speciellt i min tolkning av studenternas utvärderingar (s. 48–59).

Bourdieus resonemang om motsättningen mellan sport och kultur får en animerad uttolkare i den finske regissören Jouko Turkka. Under början

av 1980-talet var Turkka ledare för skådespelarutbildningen på Teaterhögskolan i Helsingfors. Hans omstridda program innebar ett hyllande av skådespelaren som atlet och idrottare:

”The split between art and sport has always been artificial. The borderline between the physical and the intellectual does not in fact exist. Plato was a wrestler,” Turkka claims. He believes that the new theatre will be found in the soil of sport rather than culture.¹³⁶

Turkkas program innehöll övningar från ishockey, karate och yoga, men också tyngdlyftning och övningar inriktade på att utveckla aggressivitet. Målet var att skapa självrespekt, självmedvetenhet och självacceptans. Genom träning av den fysiska styrkan skulle studenterna stärkas också mentalt. Turkkas anspråk gick längre än den dagliga träningen, han ville ge skådespelaren en legitimitet i samhället och denna skulle vara grundad på styrka, maskulinitet och särart:

Turkka wants to bring back charisma to the actor. The aim is an actor who is the hero of our time, a physically and mentally strong performer type, who is capable of quelling disrespectful school audiences and bringing into the theatre those people who don't go there nowadays. He wants to free the theatre from old-womanishness, to create a more masculine, more dangerous atmosphere. ”If someone wants to say the truth about the world he must earn the right to do so. If he wants to perform for others, he must be able to do more than others. One must create real men and woman as actors. [...]”¹³⁷

Turkkas programförklaring, som jag utan tvekan menar har fascistiska drag, kom att utöva inflytande också i Sverige och påverkade också min egen hållning till rörelseundervisningen. I en motvillig fascination för den finska attityden gav jag arbetet under en tid en tuffare inriktning, och jag betonade mer styrka, mod och uthållighet i den dagliga träningen.

En kroppsligt buren etik

Den disciplinering jag har beskrivit är inte detsamma som den *etik* som är nödvändig i ett konstnärligt arbetslag. Förhållningssättet kan beskrivas på följande sätt: i arbetet agerar min kropp med och mot din kropp. Relationen handlar inte om tillfälliga känslor utan om ansvarighet.¹³⁸ Jag lyfter dig, du ska vara trygg i detta och jag ska inte skada min egen eller din kropp. Jag ska ge dig en örfil och den måste träffa exakt. Du är passare när jag gör en volt. Du ser min handling i den sceniska situationen och tar emot den. I mottagandet av den andres handling har jag ett ansvar: att

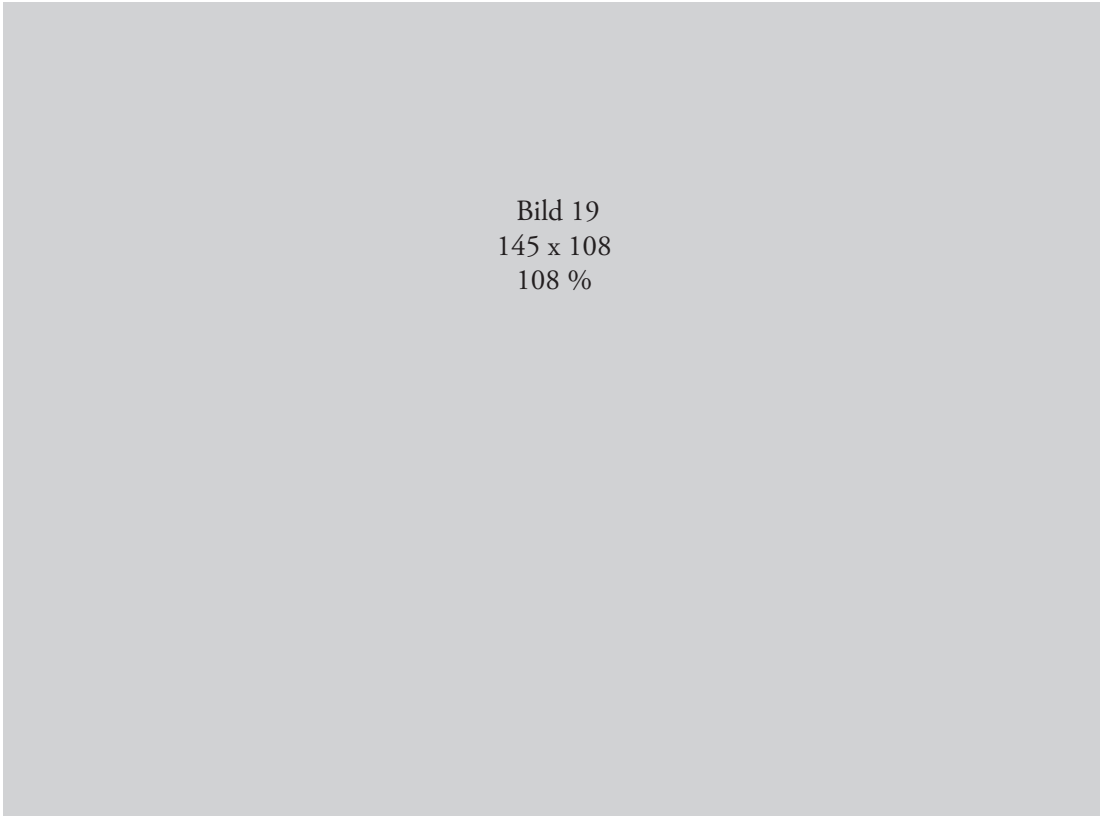


Bild 19
145 x 108
108 %

Foto: Kent Sjöström

Bild 20
145 x 109
91 %

Foto: Kent Sjöström

min kropp har en beredskap och en öppenhet för att ta emot och förvalta det jag får. Det är möjligt i en förberedd kropp, med öppenhet för vad medspelaren ger. Ansvaret finns hos skådespelaren i det sätt varpå han förbereder sig för samspelet, i stort som i smått.

Allt detta är parallella rörelseutbyten och de är fysiska fenomen. I ett arbete som är baserat på fysiska handlingar blir relationen mellan kroppen i handling det etiska förhållningssättet, eller själva den etiska praktiken. Kroppens medvetenhet i relationen bildar på detta sätt en grund till en etik. Etiken är inte abstrakt och skapas inte i samtal eller regler utanför den sceniska situationen, utan den yttrar sig i handlingsrelationen; den är konkret. I förlängningen tillkommer naturligtvis andra etiska nivåer i arbetet och främst då ansvaret för berättelsen i relation till publiken, men det vill jag för ögonblicket lämna därhän.

Det finns ett etiskt dilemma i att som pedagog kommentera, förstärka eller kritisera en students kroppsliga arbete och förhållningssätt. Mötet mellan en students jagbild och den nya bild som pedagogen undersöker, ger eller vill skapa kan vara provocerande och omskakande. Det är en allmänt omfattad åsikt att människan ska stå nära sin kropp, förstå den och inte uppleva den som främmande. Att ta emot kritik och uppmanas arbeta på förändring kan då upplevas som om jaget intervenerades av främmande åsikter. Att se på sin egen kropp rent instrumentellt, att förtingliga den, ger en distans som på ett plan underlättar förändringsarbetet, men frågan är om det är den relationen mellan tanke och kropp som ska vara rådande: skådespelarstudenten tränar ju kropp och tanke till ömsesidigt beroende. Denna diskussion rör dilemmat som kan formuleras *har jag en kropp eller är jag min kropp?*¹³⁹

Som pedagog har jag inte nödvändigtvis en större förmåga till objektivitet än den studenten har, men jag kan däremot erbjuda min subjektivitet, ett annat seende än studentens. Jag ser att studenten har en böjd hållning eller en ständig spänning i armarna, och jag syftar till att få studenten att bredda sina valmöjligheter. Med vilken rätt kritiserar, förändrar eller utvecklar jag en annan människas kroppsliga vara? Vilket perspektiv eller vilken position måste jag inta för att ta mig den rätten? Kort och gott, vad ger pedagogen hennes legitimitet? Svaret är en fråga om förtroende. För att kunna lita på de omdömen som ges är det grundläggande att studenten känner ett förtroende för pedagogen, annars sker ingen förändring. Legitimiteten måste för att fungera ges av studenten. Naturligtvis fungerar det inte alltid så, det finns motstånd mot förändringar, det finns inkompetens hos pedagogen, det finns förtryckande mekanismer som ger en motvillig underkastelse och så vidare. På en annan nivå skapas också en mer formell legitimitet genom den institution som auktoriserar pedagogen i hans verksamhet. Men om allt fungerar så lägger studenten sin kropp i en vågskål

mellan sitt eget kroppsomdöme och en annan persons blick. Ett slags kontrakt ingås, i bästa fall baserat på ömsesidighet i utbytet. Detta kontrakt ingås inte bara mellan student och pedagog, utan minst lika ofta sker den kritiska utvärderingen mellan studenterna. Många studenter beskriver hur de under utbildningen tyr sig till en klasskamrat, man svär varandra total uppriktighet och utvärderar varandra ständigt och informellt.¹⁴⁰

I rörelseundervisningen sker kunskapsbildningen mellan kroppar och bara sällan används ett mellanliggande material, som dramatisk text eller facklitteratur. Om pedagogen har insikt i sin egen roll som producent av praxis och ideologi öppnar hon upp för transparens och reflektion i undervisningen.

Sammanfattning

Detta kapitel vittnar om ett försök från min egen sida att inta en distanserad position till de mer eller mindre dolda ideal som kan finnas på en skådespelarutbildning. Jag har gett flera exempel på synsätt där skådespelarens skapande ska ta sin utgångspunkt i en neutral kroppshållning. Med denna som grund får hon tillgång till ett större kroppsligt register. Detta resonemang ligger nära min egen undervisning som jag diskuterade i kapitel 3, "Energien, rummet och tiden". Jag har också belyst diskussionen om den *naturliga kroppen* ur ett mer samhällsligt perspektiv, för att visa att teaterns kroppssyn inte står opåverkad av en samhällslig utveckling.

Det är inte självklart att den disciplinering jag beskrivit behöver vara farlig eller olämplig. Den samspelar med den diskussion jag fört om hur skådespelarens etiska förhållningssätt kräver en kroppslig medvetenhet, såväl hos student som hos pedagog. Idealbildning och disciplinering inom skådespelarutbildningen är däremot intressanta och värda att uppmärksamma: de behöver namnges och betraktas som de konstruktioner de är.

Enligt min åsikt möter studenten ett element av kroppslig disciplinering på en teaterhögskola. I vid mening innefattar denna disciplinering studentens väg till att kunna ha kontroll över sin kropp och i mer specifik mening att kunna planera och styra sin kropps handlande, omforma den, hushålla med energi och att förstå den; vidare att följa eller underordna sig regler, att utvärda ansträngning för att skaffa sig styrka och kondition och att våga pröva riskfyllda moment. Å andra sidan betonas lyhörddhet, samspel och anpassning; studenten förväntas utveckla sin kroppsliga känslighet och kunna relatera den till sin jaguppfattning. På ett annat plan förväntas studenten komma i tid och vara förberedd för arbetet. Allt detta förutsätter en distanserad position. I den kroppsliga medvetenheten och förmågan att göra olika val ingår ett element av självkontroll. Studentens möda utstås för

att bakom denna ligger löftet om en funktionell skådespelarkropp i förbindelse med egna tankar, erfarenheter och känslor. Men där finns också löftet om en kunskap som kan kallas professionell och som gör kroppen tillgänglig för såväl den sceniska berättelsen som medspelaren.

5.

Skådespelarens praktik: metod eller *lore*?

Utbildning, metoder och arbetspraktik

Anders Järleby ger i sin avhandling från 2001 en fyllig översikt av svensk teaterhögskoleutbildning som den ser ut idag. Järleby presenterar också utförligt de olika metodiska influenser som han menar har färgat svensk teaterutbildning under 1900-talet, med fokus på utbildningen efter 1964, och beskriver framförallt Stanislavskij, Brecht, Grotowski och Dario Fo. Också dansaren Yat Malmgren och den östtyske regissören Rudolf Penka, som haft stor betydelse för Göteborgs- respektive Stockholmsskolans pedagogik, presenteras genom praktiska arbetsexempel. Av de nutida skolbildande pedagogerna ger Järleby stort utrymme åt bland andra Radu Penციulescu och regissören och pedagogen Andris Blekte, som båda haft sin huvudsakliga gärning på Teaterhögskolan i Malmö. I avhandlingen citeras många Malmölärare flitigt och skolans arbetstraditioner blir alltså väl synliga, ner på minsta övningsnivå – det gäller också mina egna arbetsövningar i rörelse.

Stor uppmärksamhet och utrymme ägnas åt de grundläggande begreppen *fysisk handling*, *minne* och *lek*, men också åt en modern företeelse som *mental träning*. Jag vill alltså hänvisa till Järlebys bok för den som önskar en översiktlig beskrivning av svensk teaterutbildning och dess traditioner och influenser, varav flera är från utlandet.¹⁴¹

Enligt Järleby ”använder sig samtliga skådespelarutbildningar i Sverige, medvetet eller omedvetet, av variationer av arbetsmetoden de fysiska handlingarna”.¹⁴² Men utifrån det förhållandet kan man inte sluta sig till att de flesta skådespelare i dag skulle hävda att deras egen arbetspraktik är en del av eller variant av denna metod. Utifrån egen erfarenhet av möten med skådespelare vill jag påstå att de ofta förhåller sig ytterst pragmatiskt till sina egna utbildningsförfarenheter: man använder det som visat sig fungera

för en själv och stämmer av sitt arbetssätt med kolleger, regissörer, vänner och ibland även kritiker. Personliga preferenser, erfarenheter och vidareutbildningar omformar ständigt det praktiska arbetet, och skådespelaren har knappast valt sitt yrke ur behovet av att identifiera sig med en viss metod. För den student som varit missnöjd med sin utbildning kan det vara lockande att söka sig till ett arbetssätt som man upplever som kontrasterande till sin skolas pedagogik. Ur Järlebys översikt av utbildningstraditionen i Sverige kan man alltså inte dra omedelbara slutsatser om svenska skådespelares arbetspraktik. Dessutom är inte alla skådespelare utbildade på de statliga skolorna: många är autodidakter, några är utbildade på Jacques Lecoqs skola i Frankrike eller har fått sin utbildning i USA eller England.

En inblick i olika skådespelargenerationers syn på sitt yrke ges i *Att vara skådespelare* från 1963 och *samtal med 12 skådespelare* från 1990.¹⁴³ De intervjuade skådespelarna är födda mellan början av förra seklet och 1950-talet. De representerar alltså såväl den äldre "elevskolegenerationen" som "scenskolegenerationen". Men det är knappast en representativ samling: nästan alla är Stockholmsbaserade, med tyngdpunkt i Dramaten.

Även om samtalstonen i respektive bok är färgad av sin tid är det påtagligt hur båda intervjuarnas frågor är inriktade på det djupt personliga i skapandets villkor och på skådespelarens psykologiska grund för yrkesval och rollgestaltning. I den äldre boken diskuteras ofta de benådade ögonblick då stor konst uppstår, medan den nyare boken mer betonar skådespelarens roll som medskapare jämte regissören. Här finner man också i några fall mer av resonemang om skådespelarens samhällsengagemang och arbetsmoraliska överväganden.¹⁴⁴ I den mån man diskuterar en arbetsmetodisk tradition är den mer präglad av influenser av mestadels inhemska regissörer och äldre kolleger: kommentarer och råd spelar en stor roll när man vill beskriva sitt arbetslandskap.¹⁴⁵

Stanislavskij kommenteras bara i förbigående av två skådespelare – Lars Ekborg (1926–69) och Olof Widgren (1907–99) – av sammanlagt 23 intervjuade.¹⁴⁶ Jarl Kulle (1927–97) nämner i intervjun från 1963 också Stanislavskij, men enbart för att påpeka att han inte läst honom.¹⁴⁷ Det är intressant hur pass perifert Stanislavskijs inflytande tycks vara på en stor grupp av tongivande svenska skådespelare. Det inflytande från Stanislavskij under 1940- och 50-talet som teaterforskaren Karin Helander skildrar i sin bok om regissören Bengt Ekerot¹⁴⁸ framgår inte av intervjuerna.

En fråga jag vill hålla öppen är i hur hög grad den *psykologiska realism* som anses vara så dominerande på den svenska scenen har sitt ursprung hos Stanislavskij: kan den vara ett slags allmängods som traderats mellan skådespelargenerationer och vara beroende mer av repertoarval och uppsättningstraditioner än av en viss skådespelarmetodisk eller pedagogisk inriktning?

Den utbildningstradition, baserad på den fysiska handlingen, vilken enligt Järleby råder på dagens teaterhögskolor, verkar inte ha varit aktuell för de generationer som intervjuas i de båda böckerna. Denna tradition blev mer allmänt känd i Sverige först under senare delen av 1980-talet, dels genom den finlandssvenske skådespelaren och Stanislavskijöversättaren Martin Kurténs utgivning av *Att vara äkta på scen* 1986, dels genom det Stanislavskij-symposium som anordnades samma år i Stockholm. Där föreläste och undervisade bland andra de sovjetiska regissörerna Anatolij Efros och Oleg Efremov, samt den amerikanske regissören Robert Cohen. Martin Kurtén presenterade då också sin Stanislavskijöversättning och skådespelaren Angelina Stepanova berättade minnen från sitt samarbete med Stanislavskij. Jag deltog själv som åhörare på symposiet och minns det som den första kontakten med en annan Stanislavskij än den jag mött i *En skådespelares arbete med sig själv*. Det blev också min första – men inte sista! – erfarenhet av de konflikter eller oenigheter som oundvikligen tycks uppstå vid diskussioner om arvet efter Stanislavskij.

I samband med seminariet gav teatertidskriften *entré* ut ett temanummer om Stanislavskij. I detta intervjuas en rad skådespelare och regissörer om sitt förhållande till Stanislavskij och i svaren finner man en stor spännvidd: Lennart Hjulström ger honom samma betydelse som perspektivläran i målarkonsten, för Allan Edwall har han betytt allt och för Suzanne Osten har speciellt Martin Kurténs nyintroduktion skapat en ny förståelse för Stanislavskij. För några andra, som Arne Andersson, Mats Bergman och Dan Sjögren, har Stanislavskijs inflytande varit perifert. Genomgående hos de intervjuade är betoningen av självständighet i forandet av den egna arbetsmetoden och flera uttalar också en skepsis gentemot teoretiker, till vilka Stanislavskij lite oväntat hänförs.¹⁴⁹

Metod – något misstänkt

I sin bok *En sorts skådespelare* ställer Henric Holmberg frågan varför väldigt få skådespelare, inklusive han själv, menar sig ha någon metod. Han tror att det kanske finns en ovilja till ordning i ett arbete som i hög grad bygger på upprepning. Holmberg beskriver också hur skådespelaren Erland Josephson säger sig sakna en metod och hur han värjer sig mot att han anses vara en intellektuell skådespelare.¹⁵⁰ Skådespelaren Sif Ruud säger i en intervju: ”Men jag har ingen metod – och det är ju en metod det med. Jag är en ’på-golvet-arbetare’”.¹⁵¹ När Anita Björk på Teaterbiennalen 2001 i Växjö höll en masterclass var rubriken *Jag har aldrig haft någon metod*, och på Teaterhögskolan i Stockholms hemsida kan man läsa att ”Stig Torsslow, som var den siste rektorn för Elevskolan svarade en gång på 50-talet på

frågan om vilken metod man använde: "Vår metod har alltid varit metodlöshet."¹⁵² I ett samtal med Stockholmskolans nuvarande rektor Olle Jansson bekräftar han att skolan fortfarande inte bekänner sig till en speciell metod, även om framstående pedagoger som Rudolf Penka och Keve Hjelm naturligtvis satt sin prägel på skolan.¹⁵³

I Sverige har vi en kluven inställning till metoder och system, menar Per Nordin, lärare och före detta rektor på Teaterhögskolan vid Göteborgs universitet, där han under en lång tid undervisat i *Laban-Malmgrensystemet* eller *Yat-systemet* som det också kallas. Men Nordin påpekar att ett system eller en metod kan befria skådespelaren genom att organisera hennes material. Målet med ett systematiskt tillvägagångssätt måste alltid vara att frigöra skådespelaren och att stärka hennes självtillit. En metod ger därmed även skådespelaren en starkare ställning gentemot regissören.¹⁵⁴

Metod verkar i någon mening vara något misstänkt och det kan finnas flera skäl: metoder eller system kan uppfattas som rigida och något som är överordnat skådespelaren. De kan ses som en uppsättning *regler* eller som ett slags *teori*, i stället för att ses som ett *språk* som kan användas till att tolka unika situationer.¹⁵⁵ Men för egen del vill jag se det som att skådespelaren i rollarbetet alltid har ett arbetssätt eller förhållningssätt, som naturligtvis kan skifta mellan olika uppsättningar och dessutom kontinuerligt utvecklas. Också regissörer gör olika val i arbetet och har varierande arbetsrutiner: någon presenterar färdiga scenerier, någon börjar med improvisationer och en annan föreslår en lång gemensam läsning av pjäsen. Jag menar att det alltid finns ett slags metod eller rättare sagt arbetsmetodik, oavsett om den är namngiven av en auktoritet eller inte. Denna metod är ofta en *personlig komposition* utifrån olika erfarenheter. Likaså menar jag att det alltid finns en teori, i form av bland annat vissa grundantaganden om människan i relation till samhället, om samspelet mellan kropp och psyke, om vad som kännetecknar god teater och om arbetssetiska regler. Att dessa erfarenheter och grundförutsättningar ibland är oformulerade eller omedvetna innebär inte att de är osynliga: de finns där, de märks i praktiken och kan formuleras om frågan som ställs är den rätta.

Men ändå har jag intrycket att termen *metod* inte riktigt täcker in dessa personligt komponerade erfarenheter som bildar grunden för ett visst arbetssätt. En mer dynamisk term för praktikerns kunskap erbjuds i följande avsnitt.

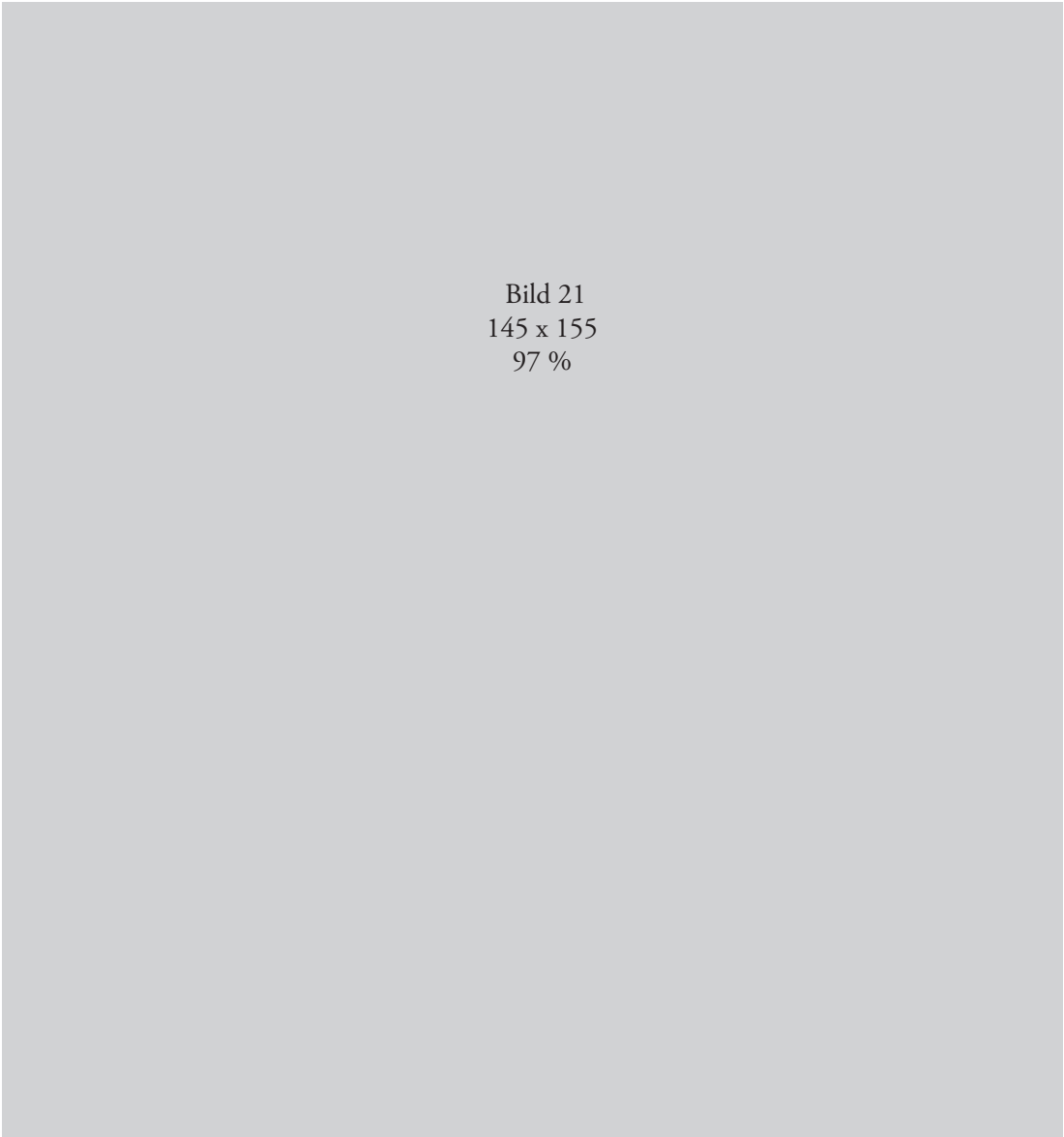


Bild 21
145 x 155
97 %

Henric Holmberg, Åsa-Lena Hjelm och Torkel Petersson i *Albert Speer* av David Edgar.
Göteborgs Stadsteater 2001. Foto: Aorta

Lore

I boken *The Making of Knowledge in Composition* beskriver Stephen M. North, amerikan och forskare i engelska språket, vad som kännetecknar traditionen inom ett praktiskt kunskapsområde. Norths bok behandlar undervisning i skrivandets konst, men han vidgar sitt resonemang till att gälla praktikernas kunskap överhuvudtaget och som exempel nämner han föräldraskap och konstnärlig kunskap.¹⁵⁶

För att omfatta och beskriva det speciella med denna erfarenhetskunskap använder North termen *lore*. I engelskt språkbruk kan termen användas i flera betydelser och rent allmänt står termen för olika typer av *kunskap*, *kännedom*, *lära* eller *lärdom*.¹⁵⁷ Som North använder termen anknäyer den också till vad som kallas *folklore*, det vill säga ett begrepp som bär på associationer till allmoge- eller folkkultur och som betecknar ett samhälles sociala och andliga företeelser.¹⁵⁸

North beskriver *lore* som en företeelse som kan ge upphov till misstänksamhet, eftersom associationerna går till magi, folktro och vidskeplighet: "Lore is what witches know, or herbal healers, or wizards in fantasy fiction. [...] stuff that 'scientific' inquiry would show to be a muddled combination of half-truths, myths and superstitions."¹⁵⁹ Men, som tidigare nämnts, pekar North på hur *lore* också kan användas för att beskriva en kunskapskropp byggd på praktik och erfarenhet.¹⁶⁰

Med stöd av Norths bruk av termen, och i brist på lämplig svensk synonym, kommer jag i fortsättningen att använda *lore* utan kursiv.

För att ytterligare förtydliga Norths resonemang vill jag referera vad som enligt North är två grundläggande kännetecken för ett områdes *lore*. *Lore* kännetecknas för det första av en *pragmatisk logik*: "It is concerned with what has worked, is working, or might work".¹⁶¹ För det andra bygger *lore* på *erfarenhetsmässig grund*: "That is, the traditions, practices, and beliefs of which it is constituted are best understood as being organized within an experience-based framework".¹⁶² Ur dessa grundläggande antaganden beskriver North tre egenskaper hos *lore*.

För det första kan bokstavligen vad som helst bli en del av ett områdes *lore*. Det räcker att någon inom området hävdar att en viss idé eller ett visst arbetssätt har fungerat eller kan komma att fungera. Berättelsen eller exemplet kan presenteras i ett alldagligt samtal eller vara av skriftlig natur – i enlighet med den pragmatiska logiken blir det ändå en del av områdets *lore*.¹⁶³

För det andra kan inget försvinna ur ett områdes *lore*. Det sker ingen prövning av gamla påståenden inom området då nya och motsägande idéer gör sitt intåg. Ett områdes *lore* kan alltså innehålla mängder av motsägelsefyllda fakta: "And in this messier world, experience regularly affirms see-

mingly contrary truths: What worked yesterday doesn't work today; what works in one class flops in another. That's how it is with arts, and there is never any accounting for exactly why."¹⁶⁴

Den tredje egenskapen hos Lore handlar om hur kunskapsmässiga bidrag från angränsande eller helt främmande områden av mer eller mindre vetenskaplig natur hanteras. Dessa bidrag förändras av praktikern så att de blir i någon mening *brukbara*: "Practitioners can and will make it over in a way that suits their needs in a particular time and place. And not just once. Practitioners are always tinkering with things, seeing if they can't be made to work better."¹⁶⁵

House of Lore som teaterbyggnad

Norths resonemang utmynnar i en suggestiv metafor: han liknar den samlade mängden av ett områdes kunskaper och praktiska erfarenheter vid en kunskapskropp som tar formen av ett hus: *The House of Lore*. Detta hus är uppbyggt av allt från tegel och trä till tyger och papp; där finns torn och spiror, hemliga gångar, repstegar och spiraltrappor; där finns flyglar och tillbyggnader och ändå är alla utrymmen förbundna med varandra. *The House of Lore* förändras ständigt av de olika generationer som bebor det:

Each generation of Practitioners inherits this pile from the one before, is ushered around some of what there is, and then, in its turn, adds on its own touches. [...] Various portions of it can and almost certainly will be "forgotten" and "rediscovered" again and again. A wing abandoned by one generation will be resettled (and maybe refurbished) by another.¹⁶⁶

Bilden av ett hus visar enligt North på relationen mellan den gemensamma och den individuella kunskapen inom ett område. De viktigaste ytorna och funktionerna, som vad som är en framsida eller baksida, definieras genom var den enskilde praktikern först kom in i huset och om denne har visats runt eller upptäckt huset själv. Det finns heller ingen ritning över hur huset slutgiltigt ser ut: varje praktiker kommer att göra sin unika erfarenhet och bidra med sitt unika kunnande, men alltid i anslutning till det hus han träder in i.¹⁶⁷

När teaterforskaren Sharon M. Carnicke i sin bok *Stanislavsky in Focus* beskriver den muntliga traditionens roll för uppfattningen och tillämpningen av vad som kallas *Stanislavskijsystemet* använder hon Norths husmetafor. Carnicke beskriver denna tradition, som delvis består av litteratur, men oftare av personligt traderade berättelser, anekdoter, skrönor, exempel och övningar, som ett *House of Lore*.¹⁶⁸ Speciellt den tidiga amerikanska

tolkningen av Stanislavskijs arbetssätt, ofta kallad *Method Acting*, kom att vila på hörsågen, i början förmedlad av Stanislavskijskådespelaren Richard Boleslavskij. Senare kom skådespelaren och regissören Lee Strasberg att starkt betona att teater handlar om vad som fungerar, inte om teorier, och detta ser Carnicke som ett exempel på en typ av yttranden som hör hemma inom lore. Just den muntliga och kroppsliga traditionen inom teatern beskrivs enligt Carnicke bäst som lore: "oral tradition also goes to the heart of theatre practice."¹⁶⁹

Carnicke framhåller hur Stanislavskij genom sitt författarskap gjorde något ovanligt: han skapade en litterär tradition utifrån en muntlig, och hans undersökning blir ett exempel på forskning utifrån en praktik.¹⁷⁰ Men ändå behåller Stanislavskij i sina böcker ett drag hos den muntliga berättelsen, genom att hans böcker presenterar *systemet* som en berättelse, byggd på fiktiva exempel från klassrummet. Men som Carnicke påpekar lyckas Stanislavskij på detta sätt också med att bara göra sin egen röst hörd.¹⁷¹ Det är alltså Stanislavskij själv som kommer med invändningar och frågor när hans system ska förklaras och försvaras. Också i Sovjetunionen utvecklades arvet efter Stanislavskij: "In Russia, a separate house was built."¹⁷² Det var en del av detta *House of Lore* jag fick en inblick i under diskussioner och meningsutbyten mellan Efros, Efremov och Stepanova under Stanislavskij-symposiet 1986.

Jag vill bygga vidare på Norths beskrivning av *The House of Lore* och tillämpa bilden på det praktiska kunskapsområde som teatern är.

Begreppet kan användas som en bild för en samlad erfarenhet hos teatersamhället i stort eller på utbildningsinstitutionerna i Sverige; det kan brukas om en enskild teaterhögskola eller om en teater; det kan också brukas om en enskild person som arbetar med teater, som en skådespelare, regissör eller pedagog.

Bilden *The House of Lore* kompletterar termerna *tradition* och *metod*. Begreppet fungerar som en givande bild för såväl individuell som gemensam erfarenhet. Denna bild är mindre linjär och hierarkisk än begreppet *tradition* och den visar på det dynamiska och pragmatiska i individuell kunskapsbildning. Den betonar *byggandet* av erfarenhetskunskap, då det är en aktivitet att införliva och erövra arbetserfarenheter från olika uppsättningar och att göra dem tillgängliga för ett framtida brukande. Den påvisar det aktiva och självständiga skapandet av erfarenhetsbaserad kunskap. Ett exempel är hur skådespelare med samma utbildning bygger upp helt olika arbetspraktiker. I lorebegreppet kan innefattas de motsägelsefyllda, rent paradoxala, inslagen i skådespelarens handlingskunskap. Framför allt lyfter den fram skådespelarens insikt att varje uppsättning och även varje föreställning är ett unikt fall och som sådant kräver en ny kunskapsansats och maximal öppenhet för alla tänkbara arbetsvägar. Lore påvisar

skådespelarens egen aktivitet i tillämpandet av andras kunskap eller metoder.

Husmetaforen har ytterligare en aspekt, som framhålls av North: det finns ingen position som kan ge en överblick av varje vägg, eller hela grunden och taken, alltså huset som helhet.¹⁷³ Huset är allmänt sett en oreflekterad eller rentav kaotisk helhet, men ur *ett* perspektiv kan man konkret skildra en del. All denna erfarenhet som bygger *The House of Lore* är alltså inte överblickbar, men den kan väl granskas i detalj. Inför en viss frågeställning i praktiskt arbete blir vissa erfarenheter synliga, men då inte nödvändigtvis i analytisk mening eller ens medvetet, utan erfarenheterna yttrar sig i handlingsvalen på scen, i en praktik. Ska jag arbeta med ett visst problem aktiveras de behövda delarna.

Husets material är erfarenheter: de kan bestå av yrkeserfarenhet, utbildningserfarenhet och livserfarenhet i stort. De finns i huset på grund av *upplevd nytta*, men behöver inte bara innefatta positiva upplevelser; det finns mer eller mindre behagliga delar av huset. Hårda omdömen, missförstånd, flummiga pedagoger och konstnärliga haverier har också skapat kunskap. En del utrymmen besöker invånaren sällan, de ligger i spillror på grund av brist på underhåll, men andra ytor vårdas ömt. Olika metoder, system och traditioner har också byggt huset, men bara i den mån de gått att inpassa under den pragmatiska logiken.

Ett intressant exempel erbjuds av Dramaten – ofta refererat till som *huset* av dess anställda. Om en viss typ av kunskap – det kan gälla den förkättrade eller hyllade diktionen, så välkänd för alla – säger man *att den sitter i väggarna*. På detta sätt skildras traditionen som organisk och i någon mening oundviklig; samtidigt är yttrandet i sig ett exempel på just lore.

Här finns en kritisk gräns mellan ren relativism och ett givande bruk av erfarenheter som är gynnsamma för skådespelarens arbete. Ren magi och vidskepelse kan naturligtvis ingå i teaterns lore och en skådespelare kan använda en egen ritual som förberedelse inför en föreställning, det är en del av hennes teaterlore. Men det är inte säkert att skådespelaren öppet berättar om denna praktik och än mindre skulle undervisa om den i egenkap av pedagog.

The House of Lore är uppfört av praktiska erfarenheter, som inte behöver vara hierarkiskt ordnade. En skröna om en skådespelare som missade sin entré eller ett positivt yttrande ur en recension kan vara viktigare än läsningen av Peter Brook; ett Brecht-citat lika viktigt som ett sceniskt ögonblick med en speciell kvalitet och en viss maträtt premiärdagen lika viktig som ett föredrag om modern hjärnforskning.

Ekologiskt framgångsrika djurarter, som råttor och kråkor, kallas ibland för *opportunist*er – ordet har här alltså en positiv innebörd. De överlever genom en avancerad anpassningsförmåga till förändringar i miljö och

födottillgång. Om liknelsen ursäktas är det en inställning som präglar den praktiskt kunniga människan och så också skådespelaren – hennes val av medel är präglade av ett pragmatiskt förhållningssätt.

Jag menar att husets överblickbarhet bidrar till skådespelares ovilja att tala om sitt kunnande som en viss metod. Däremot menar jag att husets olika delar kan beskrivas konkret och detaljerat.

För att ytterligare exemplifiera hur begreppet *lore* kan användas faller mitt val lätt på Teaterhögskolan i Malmö, som ingår som en del i ett mer omfattande sammanhang, de samlade teaterutbildningsinstitutionerna i Sverige. Denna arbetsplats är byggd på så mycket mer än en viss teaterpedagogisk tradition, manifesterad i studieplaner, övningar och uppsättningar. Där finns gemensamma minnen av *goda arbeten*: uppsättningar eller rollarbeten som används som referenser när beslut ska tas. Där finns varnande exempel från antagningsprov och slutproduktioner. Där finns berättelser om vad gästlärare gjort, vad studenter sagt och vad kritiker skrivit, men också en undervegetation av skrönor om lärarkåren, samt grå och osynliga regler och rutiner.

En väsentlig del av denna *lore* består av berättelser från Radu Penciu-lescu tid på skolan. De lärare som undervisat tillsammans med Penciu-lescu återberättar gärna berättelser och exempel från denna källa. Men likaväl som Penciu-lescu har bidragit med dessa berättelser saknar han helt kontroll över hur de återberättas och hur de används, helt i analogi med Norths resonemang om praktikers omvandling av kunskap för egna praktiska syften.

Berättelser från antagningsproven bildar en egen genre, ömt vårdad av studenterna. Denna kunskap består av utförliga beskrivningar, ofta starkt känsloladdade, från olika avgörande skeden av proven. Intagningsceremonin, oftast sent på kvällen, har traderats genom generationer av studenter och har drag av både backanal och gudstjänst.

Dessa exempel kan betecknas som en typ av kollektivt minne, men också varje individ bidrar till skolans *lore*. Skådespelarstudenter för med sig erfarenheter redan när de börjar skolan. Deras erfarenhet är till största delen uppbyggd på praktiskt teaterarbete, men också av kommentarer, smickrande teaterrecensioner, smärtsamma tillkortakommanden och läsning av litteratur. Väl inne på skolan övertar studenterna delar av de gemensamma berättelserna och bidrar med egna. På detta sätt är skolan ett ständigt föränderligt *House of Lore*, fyllt av minnen, erfarenheter och kunskaper som kommer till uttryck i en handlingspraktik och sällan i skriftlig eller ens uttalad form.

Om jag tillämpar termen *House of Lore* på teaterutbildning i stort, kan huset bestå av olika rum uppbyggda som *Method Acting*, *biomekanik*, *djupläsning* eller *performanceteori*. De kan också benämnas *Teaterhögskolan i*

Luleå eller *Teaterhögskolan i Stockholm*. Men mest givande tycker jag bilden är när den tillämpas ur en individuell synvinkel: att se husets olika delar som konstruerade av egna erfarenheter: väggarna kan tänkas skapade av recensioner, en viss betydelsefull övning, arbetet med *Hamletmaskinen*, råd från en kollega eller läsningen av *Liten hjälpredda för teatern*.

Eget erfarenhetsbygge

När jag 1985 ställde samman ett kompendium i akrobatik för mina teaterhögskolestudenter, lät jag det avslutas med ett citat som jag hade hört min förste pedagog, regissören Hans Berndtsson, använda: ”Den som tvekar inför höjdpunkten i en volt, kommer att tveka inför höjdpunkten i sin roll.”¹⁷⁴ I anslutning till detta citat påpekade jag också att syftet med akrobatikträningen är mer psykiskt än fysiskt. Jag skrev också:

Försök inte förklara övningen innan eleverna gör den – åtminstone inte alla moment. Det är bättre att göra före och ge eleverna ett visuellt minne av rörelsen. Varje elev behöver olika vägledning: en del frågar om detaljer för att skjuta på utförandet, en del löser problemet med en effektiv liknelse och andra behöver bara tänka rätt.¹⁷⁵

Detta egencitat bildar utgångspunkten för mitt eget erfarenhetsbygge: mitt *House of Lore*.

Här ingår betoningen av den mentala – läs tankemässiga eller kognitiva – inställningens betydelse för den fysiska handlingen. Det finns dock en paradoxal utveckling av temat. Ju mer jag intresserat mig för den mentala inställningen, desto mer har jag övertygats om att introspektion och uppmärksamhet på den egna kroppen och den egna psykiska processen försvårar eller blockerar skådespelarens sceniska handlande. Samtidigt är vissa moment i min egen undervisning inriktade just på arbetet med att upptäcka den egna kroppen och dess ofta outnyttjade resurser. Ur detta arbete följer – kort sagt – hos studenten en reflektion över sambandet mellan vilka kroppsliga val hon gör och den egna jagbilden. Denna självreflektion, som omgivningen kan tycka är en överdriven självcentrering, är en nödvändig fas i ett arbete som syftar till förmågan att kunna göra kroppsliga val. Men denna självreflekterande hållning bör inte vara vägledande i arbetet med den sceniska handlingen. Då ska – som jag betonar på flera ställen i denna avhandling – uppmärksamheten vara riktad på relationen mellan roller, publik och rum.

Genom det fysiskt inriktade arbetet som ingick i mina första teatererfarenheter under 1970-talet fick jag erfarenheter av Decroux' mime corporel, akrobatik och den tidens experimentella fysiska teater. Dessa erfarenheter

resulterade i en tilltro till den rena, avskalade rörelsen och ett disciplinerat arbete, med drag av askes. Gradvis har jag fått en annan syn på vad som kan och bör kontrolleras i kroppens arbete och vad som stimulerar kreativitet. Den väg från del till helhet som jag själv erfarit i mitt arbete har påverkat min undervisning och därmed också denna avhandling.

Mitt intresse för tankens påverkan på kroppens handlande har lett till frågan om hur skådespelaren uppmärksammar omvärlden, motspelare, publik, rummet, objektet och målet, problemet eller uppgiften. Det finns flera impulsgivare till denna utveckling, såväl från arbetsmöten som genom läsning, och jag vill visa på några.

När jag 1984 började arbeta på Teaterhögskolan i Malmö mötte jag genom regissören Radu Penciulescu en engagerad metodisk diskussion om hur rollen skapas i relationer och genom ett utåtriktat aktivt handlande. Penciulescu betonar i sitt arbete hur relationen mellan två personer uppstår och blir konkret genom att man arbetar med ett gemensamt objekt, som när man viker lakan, alltså något utanför de egna kropparna. På samma sätt ger den engagerade *leken* ett aktivt agerande där skådespelarens yttre fokus befriar kroppen i handling.¹⁷⁶ Detta resonemang ligger nära och är influerat av teaterpedagogen Viola Spolins betoning av *Point of Concentration*, alltså en koncentrationspunkt utanför en själv, vilken utför arbetet åt teaterstudenten.¹⁷⁷

Stanislavskij beskriver i samma anda hur den fiktive teaterleven Kostja följer sin katts rörelser:

Till en början gick allt mycket bra. Endast de muskler spändes som skulle spännas. Och det var naturligt, ty det var en levande uppgift att följa kattens rörelser, och då verkade naturen själv. Men så fort jag flyttade uppmärksamheten från katten till mig själv förändrades allt. Min uppmärksamhet splittades, här och var uppstod muskelspänningar.¹⁷⁸

Jag har känt alltmer förtjusning vid den tanke som regissören Hollis Huston slagkraftigt uttrycker: "If the stage is your weapon, you should know how to kill with it. We know too much about ourselves and too little about the stage."¹⁷⁹ Det vanliga synsättet är att skådespelaren är sitt eget instrument. Men Huston frågar retoriskt om pianisten spelar på sina egna fingrar eller trumpetaren på sina läppar och menar att *scenen* är skådespelarens instrument.¹⁸⁰ Hustons resonemang är ett tydligt exempel på hur ett visst förhållningssätt kan förändra arbetet. Om skådespelaren ser allt runtom sig – det vill säga publik, rekvisita, medspelare och scenljus – som arbetsmaterial eller instrument, kan det frigöra skådespelaren från en negativ självmedvetenhet.

Rörelsepedagogen Jacques Dropsy betonar skillnaden mellan *analytisk* och *syntetisk* rörelse: i den syntetiska rörelsen styrs handlingen av målet

som ska uppnås, medan den analytiska riktar uppmärksamheten på den egna kroppens funktioner. Båda angreppssätten har sitt värde, beroende på om meningen är inläring av ett nytt rörelsemoment eller utförandet av det.¹⁸¹ Likaså är berättelser ur zen-traditionen fyllda av tankegångar om hur uppmärksamheten på jaget förhindrar den önskade fokuseringen på målet, eller, drivet till sin spets: uppgåendet i målet.¹⁸² Skådespelaren Yoshi Oida beskriver hur träningens mål är att skådespelaren ska bli osynlig och rentav försvinna:

Ninjas had to spend years training their bodies in order to learn how to become invisible. In the same way, actors must work very hard to develop themselves physically, not simply to acquire skills that can be displayed to the audience, but to be able to disappear.¹⁸³

Ytterligare en inspirationskälla är traditionen från Sigmund Freud. Läsningen av *Drömydning* och *Vardagslivets psykopatologi*, samt Charles Brenners *Psykoanalysens grunder* under början av 1990-talet, gav en fördjupning och problematisering av synen på samspelet mellan tänkande och handling.

Psykologen Lars-Eric Uneståhls populärt skrivna böcker om *mental träning* ledde mig till det idrottspsykologiska fältet, som är mer kognitivt inriktat än den psykodynamiska traditionen. I idrottspsykologins bruk av målbild och visualisering fann jag en brygga till Michael Chekhovs betonande av skådespelarens föreställningsförmåga, och jag uppmärksammade också mer generellt bruket av *bilder* i skådespelares beskrivning av sitt arbete.

Genom regissören Robert Cohens bok *Acting Power* fick jag nya insikter om hur skådespelarens handlingar i rollen kunde formuleras som styrda av framtiden och inte i första hand ses som resultat av rollens bakgrund.

Arbetet med skådespelarens fysiska handling har fokuserat mitt intresse för psykologi mot en relationell, socialpsykologisk inställning och en kognitiv inriktad psykologisk tradition. Dessa inriktningar har visat sig vara bärkraftiga i det fält som min undersökning gäller: den sceniska situationens krav på ett handlande i nuet med inriktning på ett mål. Ur detta ska läsaren inte se ett allmänt ställningstagande för en viss psykologisk inriktning; mitt arbetsresonemang behandlar vilket tänkande som tjänar det sceniska handlandet i nuet. Hade jag undersökt vad som får människan och skådespelaren att växa i självförståelse och mänsklig reflektion hade mina verktyg varit andra.

Slutligen har några sällan uppmärksammade texter av Bertolt Brecht, *Historier om herr Keuner*, varit betydelsefulla för min syn på skådespelarens inställning till sitt jag i arbetet. Dessa historier handlar inte explicit om teater, men betonar människans *hållning* inför konkreta problem eller

uppgifter. Under många år har jag använt dessa texter när jag medverkat i antagningsjuryn på Teaterhögskolan i Malmö. De sökande har fått i uppgift att reflektera skriftligt eller muntligt över dessa ganska kniviga texter och det har utmynnat i en diskussion med juryn. De associationer som dessa rika texter har gett upphov till har påverkat också min *hållning*.

Kunskap i relation

Influenser, insikter och påverkan som kommer ur litteraturläsning har ett slags påtaglighet. Det är influenser som kommer ur något som är utanför mig själv och som jag kan vända tillbaka till; jag vet också när jag läste de viktiga raderna och jag kan kritiskt värdera den som skrivit boken. Svårare är det att ge en uppfattning om de insikter och förändringar som uppkommer i arbetet med studenter, skådespelare och kolleger. På samma sätt är det med insikter, åsikter och vanor som jag plötsligt finner hos mig själv. De upplevs som sanningar, rentav organiska och eviga, och ursprunget till dem är höljt i dunkel:

- *När började jag arbeta på detta sätt?*
- *Har jag inte alltid gjort eller tänkt så?*
- *Detta har jag väl kommit på själv!*

Med detta vill jag ha sagt att min arbetspraxis till stor del består av kroppsliga vanor, tankebanor och värdeomdömen som inte är självklart och direkt tillgängliga för mig. Det vanligaste sättet som jag konfronteras med min egen praxis på är naturligtvis i reflektionen över arbetet tillsammans med studenter i det vardagliga arbetsmötet. Min undervisning har huvudsakligen bestått av den rörelseträning som inleder arbetsdagen: *morgonträning*, *akrobatik* och rörelse med inriktning direkt på scenens handlande kallad *Tid – Rum – Energi*. Dessutom har jag undervisat i ett block som kallas *Målbild och ordhandling*, som studenterna har haft efter sin praktiktermin. De olika ämnena ger upphov till olika förhållningssätt i samtal och ömsesidighet. En morgonträning kan vara en ganska monologisk affär – ingen talar mer än pedagogen – medan arbetet med scenisk rörelse ofta kan likna ett livligt seminarium.

Denna dialog fortsätter i de samtal jag för med skådespelare, många av dem tidigare studenter, och dessa samtal ur en distans till skolans undervisning innehåller ofta värdefull kritik.

Arbetsformerna under ett projekt på Teaterhögskolan i Malmö har många gånger varit i form av lärarlag, och det har varit värdefullt med den omedelbara återkoppling jag fått på detta sätt. Det ständigt pågående arbetssamtalet med kolleger, undervisningen, uppspelen och utvärderingssamtalen är naturligtvis den grund som allt annat spirar ur, men dessa bär

också på rutinens faror. Men arbetet på en teaterhögskola innebär många möjligheter till att resa på studieresor, delta i seminarier, arbeta i work-shops och bevista festivaler och biennaler, och ur dessa följer möten och konfrontationer med andra traditioner.

Min kunskap är påtagligt en kunskap i handling. Denna kunskap manifesteras i att något *görs* i meningen att det sker en förändring av kroppar i ett rum – utan denna förändring är min kunskap bara ett kuriosum. Mycket bär jag med mig utan att veta det och jag märker att det är i dialog med min omgivning som jag artikulerar ett förhållningssätt eller en kunskap, eller att jag uppmärksammar det som känns viktigt och kan fokusera på givande punkter.

Framväxandet av ett undervisningssätt är förknippat med framväxandet av en viss typ av uppmärksamhet, men alltid i form av ett samtal, ett samtal om *seende*.

Kunskap om min egen praxis har alltså uppstått främst genom relationer och i dialog och bara i mindre grad genom självreflektion. I detta nu, när jag arbetar med att formulera min avhandling, tillkommer en annan typ av reflektion: bara med hjälp av minnesanteckningar skapar jag en kritisk distans till min egen praxis. Kunskapsbildningen inom teatern är påtagligt kollektiv och står i skarp kontrast till avhandlingsarbetets individualitet. Framför allt menar jag att min forskarutbildning har skapat en mer reflekterande hållning till mitt eget och skolans arbete.

Reflektion och tradition

Jag har velat ge diskussionen om lore utrymme, därför att termen anknyter till de ofta använda begreppen *tyst kunskap* och *kunskap i handling*.¹⁸⁴ Filosofen Bengt Molander beskriver hur en tradition och dess utveckling yttrar sig i en oavslutad berättelse som går från person till person: ”Det är en *personlig* inläring. Man tar över som person från andra personer; det ger både en *personlig identitet* och utgör en *länk i kunskap*. Men berättelsen *fortsätter* och förnyas ständigt – så länge ett yrke eller en verksamhet inte stelnar till ritual.”¹⁸⁵ Molander framhåller också att ”rutin och tradition *kan* stå i motsats till kunskapsbildning och därmed kunskap. Till exempel om någon klamrar sig fast vid givna regler för handling (och tänkande) *endast* av det skälet att de är tradition eller rutin och bortser ifrån om det är bra eller ej ur andra synvinklar.”¹⁸⁶

Man kan alltså inte dra slutsatsen att en muntlig och kroppslig tradition eller praktiskt kunnande inte kan beskrivas eller granskas kritiskt. North beskriver hur rutinen inom en praktisk tradition kan göra att man löser nya problem med gamla metoder:

Practice is largely a matter of routine. Most of the time, then, Practitioners operate within the bounds of lore's known: they approach the matter of what to do by reducing the infinite number of potentially new situations into familiar terms, then handling them with familiar strategies.¹⁸⁷

Det pragmatiska förhållningssättet kan missa det unika i en situation. Man tar vad man har i stället för att söka nya verktyg, vare sig dessa är av teoretisk eller praktisk art.

North betonar den pragmatiska logikens betydelse för att något ska kunna bidra till ett områdes lore. Men jag tolkar det som att North inte automatiskt likställer detta brukbarhetskriterium med att det behöver vara ett bra val; att något fungerar behöver inte betyda att det var det lämpligaste valet.

Enligt min åsikt finns det en fara med ett renodlat pragmatiskt förhållningssätt eftersom det lätt kan förväxlas med ett bekvämt förhållningssätt. Vad som fungerar kan vara det som för tillfället är minst krävande och det kan vara lättare att anpassa sig till en dålig tradition än att våga påvisa behovet av förändring. Inom ett fält där traditioner hyllas kan ifrågasättande uppfattas som en form av uppror eller okunskap. En ung skådespelare eller praktikant med vana att förbereda sin kropp och röst inför arbetet bemöts lätt med ironiska kommentarer från mer erfarna, luttrade eller bekväma skådespelare och bestämmer sig med rodnande kinder för att aldrig mer värma upp, åtminstone inte så att någon annan ser det.

Det finns skäl att granska övertagandet av praktisk handlingskunskap kritiskt, speciellt på en teaterhögskola. De som antagits till en skola ser det ofta som en ynnest och är då ivriga att anpassa sig till denna nya, sköna värld. Någonstans är detta helt rimligt, då en distansnerande eller misstroende inställning inte gynnar kroppslig kunskapsbildning, som kräver en tilltro och även hängivenhet inför uppgiften. I det ögonblick man ska handla måste man helt enkelt tro på uppgiften. Men som Donald A. Schön framhåller är det skillnad på att reflektera *i* handling och att reflektera *över* handling; att reflektera *i* vissa handlingar kan vara förlamande:

There are indeed times when it is dangerous to stop and think. On the firing line, in the midst of traffic, even on the playing field, there is a need for immediate, on-line response, and the failure to deliver it can have serious consequences. But not all practice situations are of this sort.¹⁸⁸

För att kunna lära sig att spela golf eller ett musikinstrument på en högre nivå än där utövaren befinner sig just nu, måste hon avstå från de kvaliteter som finns i det spontana handlandet, eftersom en reflekterande inställning kommer att problematisera slagteknik eller fingersättningar. Det är enligt Schön det pris hon får betala för att utvecklas eller bryta en stagnation i sin

praktiska kunskap.¹⁸⁹ Det är uppenbart att de nya kunskaper om den egna kroppen som uppstår i bland annat min egen rörelseundervisning kan vara hämmande för skådespelarstudenten. Som jag beskrivit i det tidigare kapitlet "Energien, rummet och tiden" är medvetenhet inte alltid frigörande.

När en oreflekterad självbild möter en kritiskt granskande omgivning kan studenten uppleva en känsla av förlust av sina ursprungliga och spontana kvaliteter. Men reflektion *över* handling är en integrerad del av teaterpraktiken: det är det vanliga förhållningssättet när en övning eller en föreställning diskuteras efter att den är avslutad.

Även om en beskrivning av ett visst praktiskt kunnande aldrig kan bli heltäckande, är det inte skäl till att avstå från en reflektion som kritiskt kan granska och utveckla intuitivt kunnande.¹⁹⁰ Schön är överhuvudtaget nogga med att betona att kroppslig kunskap ofta mystifieras av praktikerna själva och av "the conventional wisdom".¹⁹¹ Denna avhandling är just ett exempel på reflektion *över* en praktik.

Sammanfattning

Den metaforiska beskrivning som *The House of Lore* erbjuder har fungerat stimulerande för mig i synen på praktikernas pragmatiska logik, och den har skapat en ökad förståelse för hur skådespelare och skådespelarstudenter, men även teaterverksamma överhuvudtaget, beskriver sin metodiska kunskap och praktiska erfarenhet. Men som med alla metaforer ska man akta sig för att driva den för långt. Vid en viss punkt kommer man att få mer problem med att försvara metaforen än vad man har glädje av dess förklaringskraft. Även om det metaforiska huset ständigt förändras ligger tonvikten i Norths beskrivningar på bakgrund, erfarenheter och traditioner. Jag skulle vilja förstärka metaforen genom att i *The House of Lore* också ge utrymme för *intentionen* med teater, viljan mot ett mål och den kunskap som teatern producerar och de förändringar den kan bidra med.

Mitt eget *House of Lore* är byggt såväl av mina intentioner som av mina erfarenheter och i denna första del har jag presenterat några fundament till detta bygge. Som jag skrev redan i inledningen skildrar jag bara de delar som är synliga utifrån min nuvarande position, ur mitt perspektiv. Också min arbetspraktik präglas av en pragmatisk logik. Som kommer att framgå lånar också jag från de områden som tjänar mitt arbete. Denna hållning präglar inte bara min lärarfunktion, utan också det metodiska helhetsgreppet i denna avhandling, som väl kan fångas av begreppet *The House of Lore*.

SAMMANFATTNING DEL I

Denna första del har som syfte att skapa en grund för den diskussion om skådespelarens arbete med den fysiska handlingen som följer i avhandlingens andra del.

Jag utgick inledningsvis från hur skådespelaren arbetar under villkor som kräver speciella kroppsliga kunskaper och förhållningssätt. Kortfattat beskrev jag hur tilltron till den sceniska fiktionen är beroende av en kroppslig kompetens hos skådespelaren.

I "Övningar och akrobatik" förde jag en diskussion om olika förhållningssätt till de övningar och träningsystem som ingår i skådespelarens utbildning. Där visade jag också på de problem som relationen mellan övningar i rörelse och det sceniska arbetet kan bära på. Slutligen snävade jag in diskussionen med att teckna bilden av hur olika synsätt på akrobatikträning står i relation till sceniskt arbete, och jag lanserade också mitt eget synsätt på det området. Jag avslutade med att beskriva akrobatikundervisningen och låta tre studenter berätta om sina erfarenheter från denna.

Kroppslig undervisning använder sig av ett språk grundat i liknelser eller metaforer. Jag diskuterade språkets och den specifika formuleringens roll för kroppslig kunskapsbildning i kapitlet "Om formuleringar". Jag redovisade exempel på hur språkliga formuleringar ur den rörelsepedagogiska praktiken kan relateras till en språkfilosofisk diskussion om hur kroppen bildar en bas för våra verbala begrepp.

I "Energin, rummet och tiden" beskrev jag premisserna för mitt eget arbete med att skapa en brygga mellan rörelseteknisk träning och den fysiska handlingen i den sceniska situationen. Genom att skådespelarstudenten får insikter om hur kroppsliga val skapar den sceniska berättelsen, kan hon vidga sina valmöjligheter i den kroppsliga gestaltningen.

Arbetet med att utveckla skådespelarens kroppsliga register bär på etiska dilemman. I "Disciplinering och etik" diskuterade jag några dolda ideal i synen på skådespelarens kroppsliga skolning. Där diskuterade jag också hur undervisningen är ett slags disciplineringsprojekt, som legitimerar sig genom att anse sig som frigörande. Avsnittet kan ses som ett kritiskt grepp på det undervisningsprojekt jag beskrivit dittills.

"Skådespelarens praktik: metod eller *lore*?" presenterade ett annorlunda synsätt på vad som skapar en skådespelares arbetsmetod. För att beskriva den kunskapskropp av erfarenheter, traditioner, metoder och förhållningssätt som konstituerar skådespelarens arbetspraktik, introducerade jag en i sammanhanget ny term: *lore*. Därefter skildrade jag hur mina egna erfarenheter har format mitt eget *House of Lore*. Dessa avsnitt behandlar alltså de influenser som ständigt förändrar min praktik. På så vis vill jag skapa transparens för hela avhandlingstexten.

I inledningen beskrev jag hur denna avhandling har sin grund i en fysisk ömsesidighet i arbetet med skådespelarstudenterna. Denna första del av avhandlingen har därför till stor del sin utgångspunkt i mina egna erfarenheter av undervisning på Teaterhögskolan i Malmö. Som framgått har jag inte beskrivit undervisningen i form av redogörelser för lektionsinnehållet eller genom övningar. Jag har i stället intagit en mer distanserad position och försökt beskriva *betingelserna* för utbildning inom området kropp och rörelse. Därför har jag också beskrivit olika övningstraditioner och strävat efter att min egen praktik ska avteckna sig tydligt i relation till dessa. Genom några utblickar mot andra områden, som metafor-teori och Norths beskrivning av *lore*, har jag etablerat ett förhållningssätt som jag kommer att använda också senare i avhandlingen: att på pragmatisk grund undersöka hur kunskaper från andra discipliner kan erbjuda nya infallsvinklar på skådespelarens praktik.

DEL II

HANDLINGEN: RELATIONER OCH MÅL

Inledning: anpassning till uppgiften

Som utgångspunkt för denna del har jag valt några situationer ur vardagslivet. Jag vill först ge några olika exempel på hur olika situationer och uppgifter kräver en anpassning av kroppen. Denna anpassning är ett *förhållningssätt* såväl mentalt som fysiskt. För att kunna lösa en uppgift måste kroppen anpassa sig efter de omständigheter som råder. Om handlingarna beskriver *vad* en människa gör, så beskriver *anpassningen* eller adaptationen till uppgiften också *hur* handlingen utförs.

Vart och ett av dessa exempel skulle kunna vara hämtat ur olika dramatiska verk. Men vardagens icke-fiktiva värld är inte ett ideal eller mönster för det sceniska handlandet, däremot är den enligt min mening en *referenspunkt* som teatern svårligen klarar sig utan och detta gäller oavsett vilken genre uppsättningen kan hänföras till. Det sceniska handlandet bygger på en annan typ av medvetenhet och andra typer av valsituationer än vad nedanstående exempel ur vardagen erbjuder. När jag senare anknyter till framförallt Stanislavskijs metodiska arbete med den fysiska handlingen innebär det en förstärkning av vissa frågeställningar och – i förlängningen – ett urval av de kroppsliga uttrycksmedlen.

Ett vardagligt exempel får bilda utgångspunkten för denna diskussion:

Jag sitter på golvet, jämte spjålsängen. Handen är inkörd mellan spjalorna och barnet håller med hela sin näve om mitt pekfinger. Från ett annat rum hör jag röster och skratt – det är sällskapsliv som lockar och jag vill att barnet somnar, så jag kan gå ut och delta. Dörren till barnkammaren är stängd och i rummet råder halvdunkel.

Jag känner hur handens grepp om mitt finger lossnar något, ser hur ögon-

locket blir tyngre och hör en allt lugnare andning. Snart kan jag ta mig ur greppet och ut ur rummet. Men nu slår barnet upp ögonen och ser på mig med klar blick. Mitt finger fungerar tydligen som en seismograf för mina tankar, något signalerade att jag var på väg att bryta den trygga samvaron. Jag får börja om igen och jag passar på att byta ställning medan barnet är vaket. Ny väntan.

Återigen bedömer jag att det är värt att ta en chans. Jag lirkar oändligt långsamt mitt finger ur greppet, all min uppmärksamhet är riktad mot barnet och långsamt drar jag handen ut mellan spjalorna – se nu till att inte armbandsklockan slår i sängen ... Första anhalten är vunnen. Nu återstår att resa på sig: knän kan knaka, golv knarra och kläder prassla; allt detta vet det halvsovande barnet och han vet också varför sådana ljud uppstår. Jag använder all fantasi jag har tillgång till för att försöka röra mig ljudlöst: vad sker om det ligger en skramlig leksak bakom mig? Var låg de där legobitar? Efter några reptilliknande rörelser står jag så upp och stannar upp och lyssnar – allt lugnt. Jag hör nu hur trevligt det är i rummen utanför och jag vill dit. Men detta mål får inte lura mig till förhastade rörelser. Jag rör mig lugnt mot dörren för det slutliga precisionsprovet. Jag föreställer mig hur jag ska handla, jag har gjort detta åtskilliga gånger, men kan ändå inte låta någon automatik råda. Mjukt trycker jag dörren mot karmen, för handtaget i spänn och trycker ner det. Försiktigt öppnar jag och hör ljuden utanför tydligare – vad högt de talar, vad gör de egentligen? Den lilla lufttrycksförändringen när dörren öppnas är illavarslande. Den sovande seismografen i sängen är lika sinnligt uppmärksam som jag, men vet inte om det. Jag glider ut i hallen och tänker att jag borde ha släckt i hallen innan nattningen började. Ett sista lyssnande och sedan stänger jag dörren. Jag har nått målet och känner att jag har andats för lite.

Med denna berättelse vill jag ge ett exempel på anpassning av kroppen för att nå ett mål. Målet – att jag ska kunna delta i det vuxna sällskapslivet – var vardagligt, enkelt och tydligt, men engagerade hela mitt väsen. Jag var tvungen att anpassa min kropp till uppgifterna: att få barnet att somna eller att ljudlöst ta mig till dörren och för detta krävdes en aktiv bild av mitt mål. Men jag nådde inte målet genom att tänka på det under tiden. Vad som upptog mina tankar var nuet, jag var fokuserad på barnet och hur mina handlingar påverkade det. Jag löste problemen bit för bit. Varje tanke på målet var närmast ett hot mot min närvaro och uppmärksamhet på situationen och vad den krävde av mig. Men likafullt var det målet som styrde mina handlingar in i minsta detalj. På något sätt var jag styrd av något som just då inte fyllde mitt medvetande. Det var – i någon mening – omedvetet. I exemplet ovan reflekterade jag inte över målet, det var helt enkelt självklart, men hade någon frågat mig om *för vad* jag gjorde varje moment, hade jag kunnat svara. Varje uppgift är unik och specifik, liksom varje barn kräver unika nattningsrutiner.

Anpassning: ordet andas lydnad, socialisation och begränsning, och i dess psykologiska mening ger detta ord lätt negativa associationer. Men

finns det andra och mer fysiska associationer? Målmedvetenhet, dynamik, ändamålsenlighet och lyhördhet är också tänkbara. Berättelsen ovan kan ses som ett exempel på en anpassning av detta senare slag.

Människan anpassar ständigt kroppen efter omständigheterna hon befinner sig i: vi använder grytlappar när vi tar ut en gryta från ugnen och vi tar längre steg när vi har bråttom. För det mesta sker detta automatiskt, men det finns tillfällen då vi reflekterar över hur vår anpassning till uppgiften ska ske: kan jag hoppa över det här diket, eller ska jag gå en omväg? Ska jag slå undan getingen från min arm eller flyger den iväg utav sig själv? Den som står inför viktigare mål ger sig mer tid för reflektion. Ska jag fria brevledes eller ska jag falla på knä? Ska vi flytta upp en gubbe från försvaret för att öka chanserna till reducere? Jag börjar tänka allt mer strategiskt och kanske till och med accepterar försakelser eller taktiska förluster för att nå ett strategiskt mål: om jag har två jobb under ett halvår, så kan jag ta semester i fyra månader; om vi lockar fienden att anfälla vår högra flank, så kan vi ta hans artilleri.

Varje fråga leder till nya frågor, jag väger risker mot vinster, jag avfärdar en del möjligheter som alltför farliga eller meningslösa och andra som helt osannolika. Vi ser framför oss de skeenden vi målar upp och vad som krävs av oss i vårt handlande. Handlandet måste vara ändamålsenligt och kroppen följer förhoppningsvis våra intentioner. Vi gör en skattning av kroppens möjligheter att klara uppgiften, och då använder vi erfarenheter från andra liknande situationer.

Inför en helt ny typ av uppgift letar vi intensivt efter paralleller och sammanställer dessa till något som liknar en sannolik bedömning. Allt detta sker inte i ett mentalt vakuum – om det finns möjlighet så prövar vi med kroppen olika möjligheter att lösa problemet. Om vi ska förbereda en insats i en dragkamp så spottar vi i nävarna och sparkar upp en liten grop för fötterna att ta spjörn i; vi kanske virar repet om knogarna, men inser att detta kan skada händerna; vi prövar hur tätt vi har mellan händerna, hur bredbent man ska stå och så vidare. Vi känner efter och bedömer tänkbara scenarier. Allt detta kan kallas fantasi. Fantasi är i detta sammanhang inte fria påhitt ur luften, utan en delvis intuitiv sammanfogning av erfarenheter som kan vara väsensskilda. Tanke och kropp är verksamma, prövar och förkastar, och allt detta innehåller en taktik som är den kroppsliga anpassningen. Erfarenhet, föreställningsförmåga, sinnlighet och öppenhet samverkar för att lösa uppgiften framför mig.

Donald A. Schön för liknande resonemang när han undersöker hur tanke, reflektion och praktiskt handlande är relaterade till varandra. Schön menar att man använder tidigare erfarenheter när man står inför en ny och unik situation. Praktikern skapar inte en regel, utan undersöker situationen i dess unicitet och tar då hjälp av *en repertoar* av tidigare erfarenheter.¹⁹²

Dessa erfarenheter gör att man kan se den nya situationen som en *som-om-situation*.¹⁹³ Schön föredrar detta uttryckssätt, som betonar processer, i stället för tal om *intuition* eller *kreativitet*, som han menar är mystifierande.¹⁹⁴

Schön liknar det praktiska handlandet vid att *göra ett försök* för att se vart en handling leder, men inte som ett traditionellt vetenskapligt experiment, utan den fundamentala frågan är: *Vad om?*¹⁹⁵ Schön summerar vad detta *praktiska försök* innebär:

When the practitioner reflects-in-action in a case he perceives as unique, paying attention to phenomena and surfacing his intuitive understanding of them, his experimenting is at once exploratory, move testing, and hypothesis testing. The three functions are fulfilled by the very same actions. And from this fact follows the distinctive character of experimenting in practice.¹⁹⁶

Vid vissa extraordinära tillfällen gör människan mer aktiva överväganden. Det är det värde hon ger en specifik handling som avgör graden av reflektion över hennes fysiska förhållningssätt – en elektrisk installation eller att röja minor är två dramatiska exempel.

Om vi framför oss ser en person i färd med att packa sin fallskärm lägger vi märke till en extraordinär känslighet och iakttagelseförmåga. Personen litar inte bara på sin syn, utan tar också hjälp av känslan, kanske också av hörseln. Hon ser just denna fallskärm som unik och hennes förmåga att tänka generellt blir här en faktisk fiende till arbetet. Det är nödvändigt att undersöka det specifika hos just denna fallskärm idag – även om hon har packat fallskärmar hundratals gånger tidigare. I ett sådant arbete kan vi som betraktare se en viss kvalitet, som jag vill kalla en förhöjd sinnlig känslighet. Denna mottaglighet för objektet är en grund för att se vad som kan hända i förlängningen av nuet, att försöka uppleva vad som kan ske om linorna till skärmen är tvinnade. Detta upplevande är något mer än nykter saklighet, det är något som kräver föreställningsförmåga, som bland annat innebär en förhöjning i mottaglighet och en förmåga att se det unika eller det specifika och att ana framtida kombinationer av sina intryck. Vi skulle antagligen också se en passion för uppgiften och en stark närvaro. Detta utan att fallskärmspackaren har eftersträvat något känslotillstånd eller vilja att vara duktig i allmänhet. Uppgiftens dignitet ger handlingen dess specificitet.

Vi kan tänka oss att vi ser en annan fallskärmspackare med ett annat förhållningssätt till uppgiften. Denna person utgår från att skärmarna är ungefär likadant fungerande och att inget anmärkningsvärt kan ha inträffat sedan igår, då allt fungerade väl. Hon är självklart noggrann, men arbetar med den rutinerades självklara inställning. Hon gör egentligen inget annorlunda än den förste packaren. Ändå skulle vi se en skillnad i kvalitet

och närvaro. Med två termer som ofta används inom teatern vill jag beskriva det som att den första arbetar med *specificitet* och den andra i *allmänhet*.

Ett annat exempel kan komplettera mitt resonemang. Jag ser en flock måsfåglar i kikaren. Jag konstaterar utifrån mitt generella tänkande att det är just måsar, och ser därför inte trutarna bland dem. Såg jag efter nog skulle jag se att en av dem tillhörde medelhavsrasen med gula fötter. Men för att upptäcka detta krävs ett annat seende än det jag har i allmänhet – jag skulle behöva söka efter det unika i denna flock. Det är ornitologen med detta seende som upptäcker rariteterna.

Jag har talat om en känslighet och öppenhet som går utöver vardagens och denna känslighet ska inte förväxlas med känslighet. Det finns goda skäl till att se de företeelserna som två motpoler. Få av oss skulle vilja hoppa med en fallskärm packad av en person starkt påverkad av emotioner eller en oerhört optimistisk person! En person som är starkt engagerad i en känsla kan lätt bli blockerad från den känslighet som innehåller en öppenhet för omvärlden.

När jag är i uppgiften – och efteråt – får jag hållbara bevis för om min anpassning var ändamålsenlig. I en del fall kan jag ändra mig under arbetet, men i andra fall måste jag fullfölja det jag påbörjat och sedan börja om. Detta att anpassa sig till uppgiften har som grund att jag studerar mitt objekt, oavsett om det är en människa eller ett ting eller ett fenomen. Men det är inte vilka studier som helst. Om jag ska fånga en panikslagen katt i en lägenhet är det inte säkert att jag är mest hjälpt av anatomiska kunskaper om rovdjur eller siameskattens historik. Jag behöver däremot veta hur snabb just denna katt är, om den har speciella favorittillhåll och om den gärna bits eller klöser. Hur nära kan jag komma innan den flyr? Kan jag kasta en filt över den från det avståndet eller ska jag helt nonchalera den och lägga fram mat? I detta arbete är min egen kropp aktiv: jag kryper, jag lockar och jag försöker upptäcka mönster i kattens beteende. Jag har ett intensivt fokus på katten, inte på mig själv. Min framgång är beroende av hur mycket min kropp har anpassat sig till katten. Anpassning handlar alltså i detta resonemang inte om underordning, utan om att nå ett mål.

Ovanstående reflektioner är inledningen på en diskussion om en aspekt på människans handlingar. Som framgått är mina exempel all dagliga och nästan helt utan referenser till teoretiska resonemang. De speglar min egen förståelse av den kroppsliga anpassningen inför olika typer av uppgifter. I det följande kapitlet kommer jag att belysa villkoren för skådespelarens handlande med hjälp av en inledande utblick mot sociologiska och psykologiska teorier.

6.

Grepp på *handling*

Herr K. förebråddes för att han alltför ofta lät önskan bli tankens fader. Herr K. svarade: ”Det har aldrig funnits någon tanke som inte har haft en önskan till fader. Det enda man kan ha delade meningar om är vilken önskan det är. Man behöver inte miss-tänka ett barn för att sakna fader bara därför att man nödgas fastställa att det är en svår sak att fastställa faderskapet.”¹⁹⁷

Pragmatikerns behov

När jag nu granskar begreppet *handling* kommer jag att ta hjälp av idéer och teorier från socialpsykologin och jag kommer också att tangera psykologiska resonemang. Detta sker inte i egenskap av kritisk filosof eller socialpsykolog: mitt perspektiv är teaterns praktik. Funktion och brukbarhet är ledstjärnorna i denna diskussion. Utifrån pragmatisk grund låter jag mig inspireras och stimuleras av olika resonemang som berikar synen på den handlande skådespelaren och i ett senare kapitel i denna andra del av avhandlingen redovisas olika strategier i arbetet med scenens fysiska handling. Syftet är att visa på likheter mellan socialpsykologisk handlingsteori och förhållningssätt hämtade från ett urval teaterpraktiker. På detta sätt vill jag lägga en grund för en genomgående diskussion om skådespelarens arbete med rollens relationer och intentioner. Jag söker inte efter legitimitet för olika arbetssätt genom att vända mig till en samhällsvetenskap, som till exempel socialpsykologin, utan frågan är här vilken handlingskunskap i teatern jag vill medverka till.

För att illustrera ett synsätt som jag menar har drag av allmängods i skådespelares förhållningssätt, citerar jag följande ofta hörda deviser:

”Agera inte – reagera!”

”Jag kan inte spela drottning, men min omgivning kan behandla mig som om jag vore drottning”

”Utan du, inget jag”

Dessa exempel, och andra med liknande innebörd, betonar relationens betydelse för gestaltningen och de bär också på ett etiskt budskap som betonar samspel och lyssnande. Denna betoning av relationens roll i skådespelarens arbete är också genomgående i många grundövningar inom teatern, där studenten lär sig att uppmärksamma omgivningen och att reagera på kollegernas handlingar. Jag vill koppla denna arbetsinställning till en diskussion om handling som kan hänföras till ett teoretiskt fält: socialpsykologin.

Sociologiska handlingsteorier är naturligtvis inte utformade som en diskussion om skådespelarens handlingar – idéerna gäller för vardagens mänskliga handlingar och sociala samspel, även om teatermetaforer mer eller mindre tacksamt används.¹⁹⁸ Skådespelarens arbete med handling i en scenisk situation har andra förutsättningar och målsättningar än vad vi möter i vardagen – men kan inte å andra sidan isoleras från vardagens handlingsstruktur. Det är alltså spännande att upptäcka skillnader och likheter mellan synen på handling om källan är socialpsykologer och filosofer, eller teaterpraktiker.

Min inriktning i denna skådespelarkontext är på vad som inom handlingsteorin kallas för *relationism* och *intentionalitet*, alltså de fält där man undersöker en människas relationer och avsikter. En del utrymme ägnas åt att diskutera socialpsykologiska synsätt på vad som orsakar, skapar eller utlöser en mänsklig handling.

Samspel och relation

Som sociologen Joachim Israel (1920–2001) påpekar i inledningen till sin bok *Handling och samspel* behöver man en handlingsteori om man vill tala meningsfullt om *handling*.¹⁹⁹ Utifrån ett socialpsykologiskt perspektiv behandlar Israel handlingsteorier av bland andra den inflytelserike amerikanske socialpsykologen George H. Mead (1863–1931). Inte bara Israel refererar till Mead; också sociologen Johan Asplund hänvisar ofta till hans teorier. Jag kommer att presentera en kort sammanfattning av de aspekter jag vill ta fasta på hos Mead, och de aspekterna kommer också att skapa en ledstång för min fortsatta diskussion.

En huvudlinje i Meads tänkande är hur individens medvetande, eller förmågan att vara medveten om sitt *själv*, skapas genom att ta rollen av *den andre*.²⁰⁰ På detta sätt kan individen göra sig själv till sitt eget objekt.²⁰¹ Denna process startar hos barnet genom den grundläggande *leken*: i barnets lek tränar det olika typer av rolltagande och gör sig då medvetet om vad för respons dess handlingar väcker hos en annan person.²⁰² Andra människors attityder integreras i individen och det är enligt Mead det för-

sta stadiet i konstituerandet av ett själv. Senare förmår individen även generalisera dessa attityder till en vidare social nivå, till vad Mead med en central term kallar *the generalized other*. Den personliga erfarenheten bildar alltså en grund för en vidare förståelse av det sociala sammanhang som skapar självet.²⁰³ Meads socialpsykologiska synsätt innebär att självet konstitueras utifrån en social ordning, inte att självet är utgångspunkten för en social ordning.²⁰⁴

Enligt Charles Morris ser Mead gester som ett förstadium till språket och deras syfte är inte att vara *uttryck för* känslor, utan de är ett socialt fenomen, något som bildar grunden för kommunikation.²⁰⁵ På samma sätt är språket, enligt Mead, inte ett uttryck för inre liv, utan mer av ett socialt och relaterande verktyg: "We want to approach language not from the standpoint of inner meanings to be expressed, but in its larger context of co-operation in the group taking place by means of signals and gestures."²⁰⁶ I analogi med detta tänkande är begreppet *mening* beroende av en relation; meningen med vad vi säger är det svar vi tenderar att få, inte bara av andra, utan vi svarar också oss själva: "The response to the vocal gesture is the doing of a certain thing, and you arouse that same tendency in yourself. You are always replying to yourself, just as other people reply."²⁰⁷ Så blir också vårt tänkande en internaliserad relation och Mead menar att vårt individuella tänkande är möjligt bara i ett slags dialogform med oss själva. Den yttre kommunikationen med någon annan bildar en modell för vår tankeverksamhet.²⁰⁸

Denna starka betoning av varje individs samspel med sin omgivning förnekar inte vår unicitet eller individualitet. Mead menar visserligen att vårt inre liv i någon mening intervereras av vår sociala omgivning och konstitueras i en social process, men varje person har ett unikt perspektiv eller är en individuell reflektion av detta sociala sammanhang.²⁰⁹

Israel förtydligar Meads relationistiska tankegångar genom att ställa två synsätt mot varandra: ett individualpsykologiskt kontra ett relationistiskt, som jag här vill kalla socialpsykologiskt. Det senare perspektivet betonar inte bara människans handlande, utan framför allt det som sker mellan människor, deras interaktion eller samspel. Mead, menar Israel, ser *jaget* eller *medvetandet* som en process som står i samspel med någon eller något i dess omgivning, alltså något funktionellt i stället för substantiellt. Att etablera relationer är att handla och *medvetande* är en handlingsrelation mellan mitt jag och omgivningen. Medvetandet är alltså inte, med detta synsätt, en individuell, psykologisk instans: "Relationismen får därmed en bas för dess grundläggande tes om att ersätta 'psyket' som en inre egenkap eller instans, som något *vi har*, med något *vi gör*."²¹⁰ Fokus går från de separata aktörerna till den helhet som förhållandet emellan dem skapar.²¹¹

Johan Asplund exemplifierar Meads tankegångar om *mening* i gester (med gester menas här såväl verbala som icke verbala handlingar):

Min gest (begynnande handling) ger upphov till din gest, och din gest ger upphov till en ny gest från min sida, osv. Du fullbordar eller vidareför min gest, och vice versa. *Meningen* med våra gester ligger inte förborgad i de enskilda gesterna och är inte uppstyckad i något slags bitar. Ej heller har gesterna en mening som skulle finnas före och oberoende av vår konversation. Meningen är i stället någonting pågående, en process; den uppstår och modifieras under konversationens gång.

Jag kan strängt taget inte mena någonting med mina gester med mindre att det finns en motpart som responderar på dem. Jag ser vad jag menade med min gest genom att iakta *dess fortsättning* i ditt beteende. Om denna fortsättning *uteblir*, så förblir meningen med min gest *oartikulerad*.²¹²

Det är denna betoning av *relationen* som är intressant ur ett skådespelarperspektiv. Den anknyter till diskussioner som jag senare kommer att föra i separata kapitel och som rör olika teaterpraktikers betonande av den sceniska relationen. Som jag senare kommer att visa är liknande tankar vanliga inom delar av teaterns praktik. Denna relationistiska syn är också en utgångspunkt för det praktiska arbete som redovisas i slutet av avhandlingen. Där hoppas jag också kunna visa att detta synsätt är förlösande och bildar en god arbetsgrund för arbetet med scenens handlande.

Individualpsykologiska synsätt

Ett motsatt synsätt, alltså vad Israel kallar individualpsykologiskt, skulle kännetecknas av att en viss karaktärstyp eller person med en viss psykologisk bakgrund eller tänkt inre kärna tenderar att handla på ett speciellt sätt. Israel hänför Freuds teorier till denna fälla och menar att talet om medfödda drifter som söker utlopp eller tillfredsställelse och individen som en given struktur, är exempel på en individualistisk ideologi: ”Föreställningen om en fast, konstitutionellt förankrad mänsklig natur som strävar efter lust förmedlar en abstrakt bild av människan. Individen som bärare av dessa egenskaper är det primära, samhället det sekundära.”²¹³ Objektrelations-teorin, som kan ses som en vidareutveckling av psykoanalysen, utgår från hur de tidiga föräldrarelationerna påverkar senare sociala relationer.²¹⁴ Också här ses den individuella psykiska erfarenheten som en nyckel till sociala relationer och skulle då, med Israels synsätt, kunna hänföras till den individualpsykologiska sfären. Denna uppdelning med ett socialpsykologiskt synsätt kontra ett individualpsykologiskt dito är naturligtvis hårdragen och bär på svagheter. Även om Freud och hans efterföljare talar om

drifter innebär det inte att de menar att individens psykiska växt skulle ske helt fristående från det omgivande samhället eller yttre objekt.²¹⁵

Jag vill gå vidare från Israels perspektiv med en summarisk överblick av teorier som jag menar aktualiseras genom hans resonemang. I psykologins historia finns flera exempel på typ- eller temperamentsläror som kartlägger karaktärsdrag eller dispositioner för ett visst sätt att handla. En känd representant är naturligtvis psykiatern Carl Gustav Jung (1875–1961), vars lära bland annat karaktäriserar olika människotyper utifrån olika motpoler: extroverta eller introverta, eller intuitiva eller förnimmande.²¹⁶ Längre tillbaka i historien finner man *temperamentsläran*, som förklarar människans karaktär med utgångspunkt i fördelningen av de olika kroppsvätskorna. Flegmatikern, kolerikern, melankolikern och sangvinikern menar man utmärks av ett överskott av slem, gul galla, svart galla respektive blod. Den tyske psykiatern Ernst Kretschmers typlära från 1900-talet fokuserar på den yttre konstitutionens samband med den psykiska läggningen: pyknikern skulle vara disponerad för en utåtriktad läggning, den leptosoma eller magerlagda typen mer inåtvänd och atletikern anses vara såvligt lagd.²¹⁷

Även om dessa teorier verkar föråldrade eller rent kuriösa saknar de inte aktualitet. Lennart Sjöberg, forskare i psykologi, uttrycker hård kritik mot de personlighetstester som idag ofta används i arbetslivet. Han riktar speciellt in sig på *Myers-Briggstestet*, som med utgångspunkt i Jungs typlära delar in människan i 16 olika typer. Enligt Sjöberg saknar dessa tester helt vetenskaplig grund, och han anger skäl till deras popularitet: ”Det är enkelt, förföriskt enkelt, att tänka på människor i termer av typer. Så har det spekulerats sedan antiken. Samtidigt finns en mycket omfattande modern forskning som visar att typologier är värdelösa som beskrivning av människor.”²¹⁸

Ytterligare ett motsatt synsätt till den relationistiska hållningen är de populära föreställningarna om ett avläsbart *kroppsspråk*, där olika hållningar, rörelser och gester sägs betyda eller uttrycka olika känslor och attityder, ofta med hänvisning till biologiska lagar.²¹⁹ Jag tänker inte gå in närmare på det fenomenet här, då jag tror det är välbekant för läsaren.

I diskussionen om hur biologiska och genetiska faktorer överhuvudtaget tänks styra eller predestinera människan till ett visst sätt att handla finns ofta en underförstådd premiss, den att dessa faktorer är odynamiska och konstanta. Här tangerar man diskussionen om i vad mån biologiskt *kön* förklarar sociala förhållanden. Socialantropologen Lena Gemzöe ger i sin bok *Feminism* en överblick av olika feministiska forskningsinriktningar och visar på spridningen mellan olika synsätt på *könens natur* hos bland annat radikalfeminism och liberalfeminism.²²⁰ I detta sammanhang är det intressant hur Gemzöe lyfter fram skillnaden mellan ett *essentialistiskt* och ett *konstruktivistiskt* synsätt, där det förra ser könsskillnader som inneboen-

de och det senare som socialt konstruerade.²²¹ Också allmänna hänvisningar till *den sanna naturen* och *eviga drivkrafter* eller rentav till *hur grottmänniskorna levde* kan hänföras till ett mer individualpsykologiskt eller biologistiskt tänkande: vi gör vad vi gör mer som biologiska än sociala varelser. Sammanfattningsvis vill jag kalla ett synsätt som betonar bakgrund, erfarenheter, karaktär eller biologi som orsaker till handlingar för ett *determinerande* synsätt.

Också detta senare synsätt finner man i teaterns praktik och det kan vara till stor hjälp för att förstå andra epokers syn på den dramatiska karaktären. Med ett determinerande synsätt inom teatern menar jag att rollgestaltens handlingar motiveras med hjälp av bland annat karaktärsdrag, erfarenheter, kön eller ålder. Hamlets vankelmod i de sceniska valen kan då förklaras av att han är flegmatiker, och Fröken Julies val motiveras av att hon är en hysterika eller fått en alltför otraditionell uppfostran. Detta synsätt står i kontrast till en diskussion där rollfigurernas mål, intentioner eller vilja betonas. Men jag vill betona att denna motsättning i praktiken inte är absolut: i en tänkt diskussion om varför en roll handlar på ett speciellt sätt betonas troligen såväl bakgrund och karaktärsdrag som vilja och mål.

Orsak eller skäl

Motsättningen mellan olika förklaringsmodeller för handlingar speglar, enligt Israel, också en motsättning mellan olika vetenskapliga traditioner och metoder. Israel ställer en naturvetenskaplig förklaringsmodell mot en mer samhällsvetenskaplig:

När det gäller mänskliga handlingar eller samhälleliga fenomen existerar inte generella lagar av samma typ som inom naturvetenskapen. Ett av skälen är att mänskliga handlingar och samhälleliga fenomen uppvisar stora variationer, beroende av individuella skillnader eller historiska omständigheter. En rad forskare inom samhällsvetenskapen, inklusive mig själv, hävdar därför att orsaksförklaringar inte går att använda inom detta område. [— — —] Ett alternativ till kausalförklaringar är teleologiska förklaringar som hänvisar till en handlandes målsättning och de medel med vilka han tror sig kunna uppnå den. [...] Vid teleologiska förklaringar talar man inte om orsaker utan anger skäl till en tro eller övertygelse om att något skall inträffa. Skäl är i motsats till orsaker *tolkningar* rörande den handlandes föreställningar, kunskaper och de målsättningar han vill uppnå.²²²

Samma ståndpunkt finner man hos den analytiska filosofin: "The attempt to find causes (sufficient conditions) for human actions is a failure [...] because the whole attempt is misplaced: we should be looking not in the realm of causes but in the realm of reasons."²²³

I vårt vardagsliv är inte dessa motsättningar absoluta; en stunds själv-rannsakan leder troligen till att vi ser oss själva i ett icke överblickbart fält mellan dåtid och framtid, där vi inte speciellt reflekterade över *varför* eller *för vad* vi gjorde en viss handling, alltså vad som *orsakade* den eller vilka *skäl* det fanns för händelsen.

Ett grundläggande filosofiskt resonemang är den så kallade *kausalteorin*. Enligt denna kan orsaker aldrig ligga i framtiden, det vill säga efter att något har inträffat. All orsak måste komma före – eller åtminstone inte efter – effekten.²²⁴ Alltså kan framtiden, som är icke-existerande, aldrig orsaka något i nuet. Men *tanken* på den önskade framtiden existerar ju i nuet och kan då orsaka en handling mot *en i nuet önskad framtid*. Denna distinktion är värd att hålla i minnet i mitt vidare resonemang som i mångt och mycket kommer att handla om framtidsstyrd handling.

En diskussion om vad som styr människans handlande tangerar en av alla tiders största – och olösta – filosofiska frågor: den fria viljan. Men skådespelaren hanterar i sin konstruktion av rollens handlingsval just denna fråga. Det finns alltså i detta sammanhang skäl till att försöka ringa in några grundläggande synsätt på denna omfattande fråga.

Intention och vilja

Talaren tänker inte innan han talar, inte heller när han talar; hans tal är hans tanke.²²⁵

I anknytning till hur jag ovan beskrivit relationismen, och speciellt med utgångspunkt i citatet från Johan Asplund (se s. 127) ser jag på *viljan* som en *relation i handling*. Med utgångspunkt i citatet av Joachim Israel på förra sidan kopplar jag samman handlingen med ett *mål* och de medel med vilka man uppnår målet, alltså vad Israel kallar en *teleologisk* förklaringsmodell. Jag ämnar nu bygga vidare på resonemanget om graden av avsiktlighet i en persons handlingar, alltså handlingens intentionalitet och vår vilja.

Åsikten att människans handlande är intentionellt eller *teleologiskt* inriktat innebär inte att människan är ständigt och medvetet planerande och rationellt kalkylerande inför de situationer livet erbjuder. Graden av medvetenhet varierar: om jag ska planera en middag för tio personer är jag mer medveten om mina intentioner än om jag gör mig en smörgås till frukost. De handlingar vi utför i våra liv kan ses som ordnade i hierarkier, det vill säga att vissa handlingar är överordnade andra vad gäller medvetandegrad.²²⁶

För var och en som ser tillbaka på vad han gjort de senaste timmarna

framgår det tydligt att de flesta handlingar har skett oreflekterat och resan till jobbet kan ha skett utan ett enda medvetet övervägande. Ser jag på det senaste spontana samtalet jag förde, hade jag inte planerat en enda fras i förväg, utan jag registrerade mitt tal först i samma ögonblick det kom ut mellan läpparna; under samtalets gång upptäcker jag vad jag säger. Och inte nog med det: människors liv är uppenbart fyllda av felhandlingar, misstag, självdestruktiva val och rena dumheter. Vi kör in fel nyckel i låset, gör självmål, bryter armen, blir missförstådda, röker och är rädda för spindlar. Människan gör och säger ibland vad hon säger sig inte vilja och rakt inte har planerat.

Det finns skäl att problematisera termerna *vilja* och *intention*: om en person snabbt drar undan handen från ett varmt föremål, handlar hon då utifrån sin vilja? Reflexen är en kroppens intention att undgå skada men inget medvetet val sker, rörelsen är *förreflexiv*, men tillgänglig för full förståelse efter det att den utförts. Om någon ideligen stryker sig över sitt hakskägg, ska vi se det som uttryck för en vilja? Om någon ständigt kommer för sent till möten eller lektioner hävdar hon att det absolut inte är uttryck för någon vilja, utan snarare tvärtom – det sker mot hennes vilja. Kan man alltså tala om att vi är styrda av vår vilja, när vi gör en handling oreflekterat, omedvetet och ibland även mot våra uttalade mål? Denna diskussion hänger samman med synsättet på hur skådespelaren praktiskt ställer sig till att han medvetet väljer de handlingar som för rollen kan vara omedvetna. Skådespelaren kan alltså medvetet undersöka såväl rollens omedvetna som omedvetna val.

Omedvetet handlande

Handlingar är alltså till stor del omedvetna, eller förreflexiva, men om någon bad oss ange skäl eller orsaker för vårt agerande skulle det antagligen vara möjligt, om inte annat efter en stunds eftertanke: "If I reflect on how I experience goals, I find that they are by no means constantly before my eyes throughout the whole action; they generally come into my consciousness only at certain moments, moments of decision about the goal or the path to the goal. But if questioned, I can almost always give information about my goals."²²⁷ Ett praktiskt exempel är att jag registrerar i efterhand att jag tagit av mig tröjan och förstår då att jag varit för varm och ville bli svalare. Likadant upptäcker jag i ett samtal kontinuerligt vad jag säger, men jag kan oftast senare redogöra för vad jag sagt och varför. Våra förreflexiva handlingar framstår alltså inte som mysterier för oss själva och i de flesta fall kan vi förstå den vilja eller intention som orsakade dem, men som jag vill visa senare gäller det inte för alla omedvetna handlingar.

När jag använder termen *förreflexivt* gör jag det i analogi med den psykodynamiska termen *det förmedvetna*, alltså den del av vårt omedvetna som är tillgänglig för det medvetna och alltså inte bär på bortträngt material.²²⁸ Det förmedvetna är med denna definition en mycket vid kategori: det är vad som i ögonblicket inte är medvetet, men som kan göras medvetet. Ett enkelt exempel kan visa på vad som menas med detta: om jag ber någon att minnas det första telefonnummer hon hade, brukar personen kunna få fram det på någon sekund, även om hon inte har tänkt på denna sifferkombination på många år. Detta skikt av det omedvetna gick att nå med "en skärpning av uppmärksamheten".²²⁹

Med viss tveksamhet använder jag en av vår tids starkaste retoriska figurer: *att hänvisa till modern hjärnforskning*, väl medveten om att det är ett fält där ny forskning ofta och snabbt stjälpur gamla sanningar. Jag nöjer mig med att citera ett av de senaste auktoritativa verken: "De flesta kognitionsforskare är idag av den uppfattningen att de medvetna tankarna och förnimmelserna spelar en blygsam roll i vårt mentala liv – den stora merparten av alla mentala operationer utspelar sig utan att nå medveten nivå".²³⁰ Mark Solms och Oliver Turnbull redovisar också forskning som kommit fram till

att 95 procent av våra handlingar initieras på omedveten nivå. Utifrån den mätmetoden skulle alltså endast 5 procent av beteendet ha sitt ursprung i medvetna överväganden. Oavsett vilken typ av tester som används, är dagens kognitionsforskare eniga med Freud på denna punkt: Våra medvetna tankar och förnimmelser utgör endast en mycket ringa del av allt det som hör till vårt psykiska liv.²³¹

Dessa citat säger självfallet inget om vad det är som *styr* våra omedvetna eller icke-reflekterade handlingar: om det är bortträngt driftsmaterial, som i det freudianska *det omedvetna*, eller om det är biologiska instinkter eller behov, eller kulturellt betingade önskningar och viljor.

Eftersom så mycket litteratur om teater, alltifrån Stanislavskij till Keve Hjelm, hänvisar till det omedvetna i alla dess olika betydelser, vill jag stipulera mitt egna bruk av ordet. I det följande kommer jag att använda termen *omedvetet* i en vardaglig betydelse, det vill säga *icke-medvetet* eller *förreflexivt*, för att hänvisa till handlingar som sker med automatik eller utan medvetna val.

Till vardags används ofta uttrycket *det sker omedvetet* när något sker helt oreflekterat. Ibland och om en viss typ av handlingar används detta uttryck för att implicera att handlingen är avslöjande på ett psykologiskt plan, att den bär på ett för den handlande okänt, obekvämt eller till och med hotande avslöjande. Denna senare typ av omedvetna handlingar kan hänföras till vad som inom den psykodynamiska traditionen kallas för *felhand-*

lingar. Sigmund Freud och den psykodynamiska traditionen innefattar bland omedvetna handlingar bland annat felhandlingar och felsägningar, ibland mer populärt uttryckt som *a Freudian slip of the tongue*; glömska av namn och även de små och vanemässiga handlingar en person utför utan att mena något alls – säger hon sig åtminstone. Inom den psykodynamiska traditionen ses dessa handlingar som exempel på *bortträngning*. Freud menar att dessa handlingar inte är slumpens verk, utan bär på intentioner som är möjliga att spåra med samma fria associationsteknik som används i psykoanalys.²³²

För omgivningen kan ibland felhandlingar och felsägningar vara mer uppenbara än de är för den agerande själv. Socialpsykologen Hans Berglind anför ett exempel om en person som råkar slå sönder en vas, förknippad med en obehaglig person, och naturligtvis menar personen att det skedde oavsiktligt. Men i den freudianska traditionen kan sådana handlingar anses vara ”omedvetet avsiktliga”.²³³

Berglind lyfter också fram de flerdimensionella valsituationer människan står inför, situationer präglade av känslor som vankelmod, frustration, aggression, kriser, depression och inlärd hjälplöshet.²³⁴ I dessa och många andra situationer gör människan val som utifrån kan upplevas som självdestruktiva, negativa och förstörande, men som kan vara styrda av dolda mål, mer eller mindre omedvetna för den agerande:

En person som stöter på hinder kan genom sitt handlande tyckas försvåra snarare än underlätta uppnåendet av vissa mål. Låt oss i sådana situationer komma ihåg att det ibland finns dolda mål som står på spel. Det kanske i första hand inte gäller att uppnå de mål som för omgivningen ter sig primära utan ibland att handla på trots, för att visa att man själv bestämmer.²³⁵

I dessa mer dramatiska fall är alltså den underliggande vilja som utlöste handlingen inte lika lätt att förklara eller kartlägga som i de inledande exemplen på förreflexiva handlingar. Skälen till dessa handlingar är inte tillgängliga genom bara en skärpning av eftertanke och uppmärksamhet. Det är också dessa dolda eller konfliktfyllda mål som kan erbjuda stimulans och svårigheter för skådespelaren, i det praktiska gestaltandet av världsdramatikens roller. Det är detta fenomen som jag vill illustrera med hjälp av kapitelinledningens Brecht-citat om det okända faderskapet: det finns alltid en önskan bakom en tanke – och likadant bakom en handling.

Freud ger i *Vardagslivets psykopatologi*, utgiven 1901, flera exempel ur skönlitterära verk på felhandlingar och felsägningar. I bland annat Schillers och Shakespeares dramatik arbetar författarna medvetet med att blottlägga rollfigurers omedvetna avsikter genom felsägningar.²³⁶ Inom området felhandlingar menade Freud att August Strindberg står i en klass för sig: ”Av alla de diktare som någon gång yttrat sig om de små symptom- och fel-

handlingarna eller använt sig av dem har ingen förstätt deras hemliga natur så klart eller beskrivit sakförhållandet så kusligt levande som Strindberg, vars geniala insiktsfullhet utan tvivel fick stöd av en djupgående psykisk abnormitet.²³⁷ Vad som hos de klassiska författarna blir medvetna artistiska val, är hos Strindberg ett uttryck för abnormitet. Det är utan tvekan en orättvis behandling Freud utsätter Strindberg för, speciellt som Freud inte exemplifierar bakgrunden till sin kraftfulla patologisering med annat än ett citat ur romanen *Götiska rummen*.

Handling i teatern

Denna samling exempel på olika teorier eller synsätt visar på skilda förhållningsätt när en människas handlingar på något vis ska motiveras, förklaras och förstås – och ur skådespelarens perspektiv framförallt gestaltas. Också Järleby hänvisar till relationistiskt tänkande i sin avhandling om skådespelarutbildning och beskriver utifrån det perspektivet flera av Radu Penciulesscus övningar.²³⁸ Keve Hjelm beskriver hur rollen blir till i relationen till medspelaren och hänvisar inte bara till Mead, utan också till filosoferna Ludwig Feuerbach och Martin Buber.²³⁹ Men varken Järleby eller Hjelm belyser med citat källorna till detta synsätt, utan hänvisar enbart till namnen. Det är en av anledningarna till att jag här tecknat en i teatersammanhang så pass utförlig bild av sociologiska handlingsteorier: det relationistiska tänkandet har drag av allmängods i skådespelares diskussioner om det sceniska samspelet och rollens tillblivande, och en fördjupande teori bör kunna belysa och utveckla praktiken.

I en diskussion om skådespelarens val av scenisk handling vill jag ansluta mig till de resonemang som jag redovisat ovan och i fortsättningen se rollens handlingar som uttryck för någon typ av medvetet eller omedvetet valt mål eller vald avsikt.

Begreppet *handling* är centralt i mitt arbete. Men termen är så självklart allomfattande, speciellt som jag vill använda en bred definition av begreppet, att den riskerar att täcka allt och därmed förklara inget. *Handling* har åtminstone två olika betydelser som är intressanta i en teaterkontext: dels innehållet i en historia, handlingsförloppet – alltså motsvarande *intrig* eller *fabel* – och dels den kroppsliga verksamhet en person utför, det någon *gör*. Relationen mellan dessa två betydelser tydliggörs av Aristoteles: ”med fabel menar jag här kombinationen av händelser”.²⁴⁰ *Händelser* motsvaras i det grekiska originalet av ordet *pragma*, som är mångtydigt, men som bland annat kan betyda *saker som händer*, det vill säga handlingar.²⁴¹

Utgångspunkterna för min diskussion sammanfattas väl av Aristoteles i hans välkända resonemang:

ty tragedin är inte efterbildning av människor utan efterbildning av handlingar, av liv. Ty lycka och olycka ligger i handling, och tragedins syfte är inte att skildra egenskaper hos människor, utan en handling, och till karaktären är människorna så och så, men lyckliga eller olyckliga blir de efter sina handlingar. Det är alltså inte för att efterbilda karaktären som aktörerna handlar, utan de innefattar karaktären i sitt handlande.²⁴²

När jag nu nämnt Aristoteles är det inte en signal för en fortsatt historisk genomgång av handlingsbegreppet inom skådespelarkonsten. En sådan översikt skulle gå långt utanför detta arbetes ramar, och dessutom finns det en ytterst innehållsrik bok som näst intill fyller denna uppgift: *The Player's Passion* av Joseph R. Roach. Även om Roach säger sig skriva en bok där den eviga diskussionen om skådespelarens emotioner står i centrum, blir resultatet i lika hög grad en bok om kroppens och den fysiska handlingens relation till vetenskapliga paradig genom historien. De flesta beskrivningar av skådespelarens arbete berör den eventuella motsättningen mellan – eller det ömsesidiga beroendet av – två olika kategorier, som kan benämnas på många sätt: yttre–inre, yta–djup, fysiskt–psykiskt, kropp–tanke, eller allt oftare idag: *the mind-body problem*.

En diskussion om skådespelarens varierande arbetsmetoder är beroende av respektive epoks idéhistoriska paradig, eller med Roachs ord: "The history of the theater is a history of ideas."²⁴³ Roach betonar hur ord som *naturlig*, *inspirerad* eller *vetenskaplig* har haft olika betydelser under olika epoker och varnar för förenklingar och bristande historicitet.²⁴⁴ Jag kommer att beröra detta område vad gäller Stanislavskijs terminologi i nästa kapitel, "Stanislavskij och skådespelarens handling".

Om handlingens funktionalitet

Det finns vissa kvaliteter för den sceniska handlingen och frågan är hur dessa kan namnges. En kvalitet som är möjlig att diskutera är hur väl en handling tjänar sitt syfte, det vill säga om den för rollfiguren mot dess valda mål.²⁴⁵ Det kan verkligen anses vara en extremt funktionalistisk syn på handling, men den är inte för snäv om man väljer att använda en bred definition av begreppet handling. Allt som sker i en kropp kommer ur ett ändamål, oavsett om människan vet om eller har valt handlingen och ändamålet. Denna diskussion är densamma som jag fört i min tidigare presentation av de socialpsykologiska handlingsteorierna.

Om vi ser på handlingen att klyva ett vedträ, så vet vi hur slutresultatet ska se ut och vi kan vidta en räckta mått och steg för att uppnå detta mål. Vi skaffar en yxa med tillräcklig tyngd och skärpa, vi vill ha en huggkubbe och fritt utrymme över huvudet. Vi kan föreställa oss den framtid då vi

låter yxan falla genom luften mot det uppställda vedträet. Jag menar att man kan tala om en kvalitet i detta handlingsförlopp och den kvaliteten avgörs främst av hur vedträet ser ut *efter* hugget, alltså handlingens resultat. Om vi observerade förloppet noga kunde vi ha anat oss till utfallet: kanske är yxan för lätt i relation till den kvistiga ekstubben som ska klyvas, eller huggaren tittar på yxan i stället för på vedträet när hugget faller. Men vårt avgörande om handlingens kvaliteter ställs naturligtvis i relation till om målet uppnåddes eller inte: är vedträet kluvet eller inte?

Den finlandssvenske skådespelaren Martin Kurtén brukar använda en övning som går ut på att en student först noga får undersöka ett mynt för att sedan ur en mängd mynt identifiera detta specifika mynt. När studenten har pekat ut det rätta myntet frågar Kurtén åskådarna om de tyckte att studenten *var bra* och just detta ordval förvånar åskådarna. Handlingen att lösa den lekfulla uppgiften förväntas inte gå in under kategorin *vara bra*. Jag tolkar det som att Kurtén vill påvisa handlingens och uppgiftens centrala roll för allt sceniskt arbete. Man kan inte *vara bra* i allmänhet, eller genom att ha en viss utstrålning, energi eller charm, utan kvaliteten ligger i att lösa uppgiften, som den var ställd.

Annorlunda förhåller det sig när det finns en fastlagd handlingsnorm, ett koreografiskt ideal att uppnå eller en tradition att erövrå. Det finns ett idealt sätt i kabukiteatern att med solfjädern visa hur körsbärsblomman faller från trädet. Det finns en överenskommelse i traditionen eller en kanon för hur vissa händelser ska berättas. Där finns en norm att leva upp till.

Den rent funktionalistiska syn jag beskrivit ovan är en god utgångspunkt för en diskussion om handlingars kvaliteter. Men för egen del vill jag betona ytterligare några aspekter, som kanske bättre beskrivs som ett slags ideal för skådespelarens fysiska handling. En del av dessa ideal är mycket fasta medan andra ständigt förändras. De påverkar undervisningen konkret, men är på något sätt undflyende, och varje försök att klå dem i ord tenderar att hamna antingen i rigid etikettering eller allmänt formulerade sanningar om den goda konstupplevelsen: vem vill inte uppleva sanning, berörande upplevelser och rika, personliga berättelser framburna av den organiska kroppsligheten hos väl centrerade skådespelare? Ändå vill jag försöka, i trots mot den lättja som yttrar sig i att lättast finna fel och brister hos skådespelaren.

Jag letar efter *specificitet*, alltså att inte vara allmän i det sceniska handlandet. Den uppnås genom en kroppslig känslighet för de unika krav varje scenisk situation bår på. Det är en detaljrikedom som kommer ur en noggrann formulering av den sceniska uppgiften.

Jag letar efter *sinnlighet*, en närvaro i relationen till motspelare och publik som är det samma som öppenhet och mottaglighet.

Jag söker en *rikt handlande kropp i flöde*, med den lätthet som kommer ur kunnande.

Jag letar efter *förvåning* och en förmåga att förundras över det som är vardagligt, det handlande som ger åskådaren en aktiv och undersökande osäkerhet.

Jag letar efter en *förståelse* för det egna handlandet, den som ger åskådaren en grundtrygghet i att det lönar sig att försöka se samband i det sceniska berättandet.

Jag söker *ansvarighet* för handlingsvalen, i en förståelse av att dessa val bär fram en viss syn på människan och världen.

Dessa deviser har sin grund i osovrade teaterminnen, med situationer som fascinerat: en skådespelare kastar skor med ursinnig kraft på Castorfs Volksbühne i Berlin, Efremov från Konsträrliga teatern i Moskva äter en imaginär maträtt så åskådaren upplever konsistensen av varje tugga, Olle Lind i Mercuriusteatern improviserar över ett förbiflygande flygplan en sommarkväll i en Goldonipjä; en sökande vid antagningsproven ligger på en soffa, vrider på huvudet och ropar ”Georg!”, tolv studenter hoppar hopprep så att de bildar en helt egen organism, på Berliner Ensemble vänder sig en skådespelare mot publiken, markerar med handen ett pipskägge och säger: ”Ich bin der Lehrer.”

Talet

I ovanstående resonemang om handling innefattas också talet. Däremot lägger jag inte vikt vid den åtskillnad som ofta görs inom filosofin mellan *performativt tal* och vanligt tal. Med performativt tal menas yttranden som utför något, till exempel orden i en vigselceremoni som förklarar två människor som ett gift par, eller ett löfte om att låna ut pengar. Orden i sig, oberoende av deras bakgrund i någon vilja, utför alltså ett slags handling som förändrar världen. För den som vill fördjupa sig i denna problematik hänvisar jag till språkfilosofen John L. Austin.²⁴⁶

I mitt fortsatta resonemang om tal och handling i en teaterkontext menar jag att *meningen med vad som sägs* är det som *yttrandet strävar efter att genomföra*: Om jag frågar ”Vill du öppna fönstret?” kan meningen med det vara att jag vill ha fönstret öppnat. Men yttrandet kan också ha som syfte att fästa uppmärksamheten på att man själv är så trött att man inte kan öppna fönstret. Ett yttrande kan ha som mening något helt annat, rentav motsatt, än vad som sägs verbalt. Rollens vilja eller handlingslinje är alltså inte det som *uttrycks* i den dramatiska texten, utan vad samtliga handlingar – inklusive talet – strävar efter att genomföra.²⁴⁷ Talets intentionalitet kan naturligtvis vara lika verksamt som ett rent kroppsligt handlande. Som jag

Bild 22
145 x 108
109 %

Susanne Karlsson och Monica Wilderoth i *Tredje Rikets fruktan och elände* av Bertolt Brecht.
Teaterhögskolan i Malmö 2000. Foto: Urban Löfgren

vill utveckla senare har talakten på scen i denna mening alltid funktionen av en handling – den är en *ordhandling*, ibland också kallad *talhandling*.

Det kroppsliga handlandet och det rent verbala i talakten är ömsesidigt beroende av varandra. De ger tolkningsramar åt varandra. Det verbala yttrandet är alltså en kroppslig aktivitet, men det har andra fasetter än det fysiska yttrandet. Jag kan till exempel negera mitt eget tal utan svårighet, jag kan hänvisa framåt och bakåt i tiden och ge bakgrund till och uttala mina önskningar om framtiden. Detta är åtminstone mer komplicerat att göra med kroppen – då måste jag anstränga den kroppsliga teckenfunktionen till det yttersta. Ytterligare en skillnad är att språket, i betydelsen ordalydelsen, kan återberättas, men kroppslighet i betydelsen det fysiska låter sig inte återberättas lika entydigt. Därför är våra dramer skrivna: de kunde annars vara koreograferade handlingsbeskrivningar, likt till exempel Eugene O’Neills scenanvisningar.

Sammanfattning

I del II:s inledande kapitel är min avsikt att skapa en grund för min fortsatta diskussion om skådespelarens handling. För det ändamålet tog jag avstamp i sociologisk handlingsteori. Denna är utformad som en diskussion om vardagens icke-fiktiva handlande. Frågan är om denna teori kan erbjuda ett fundament för den handling som sker i den fiktiva värld en skådespelare skapar. Mitt svar utgår från den ståndpunkt jag inledningsvis redogjorde för: vardagens handlingar bildar en referens för förståelsen av skådespelarens handling. Människan – oavsett om hon för tillfället är skådespelare eller inte – kan inte undgå att vara intentionell, i den meningen att inga handlingar kan vara avsiktslösa. Däremot kan olika handlingar anses vara mer eller mindre lyckade val i ögonblicket och de kan naturligtvis betecknas som obegripliga, vansinniga eller motsägelsefyllda.

I diskussionen om det omedvetna handlandet är min ambition att försöka ge en grund till en kommande diskussion om skådespelarens handlingsval. Termen *omedvetet* hörs ofta i en diskussion om skådespelarens relation till rollen, dess tankar och handlingsval, men den diskussionen kan klargöras genom den fördjupning detta kapitel erbjuder.

I kapitlets senare del presenterade jag några grundläggande förhållningsätt för förståelsen av skådespelarens handlande. Genom att beskriva vad jag själv anser vara viktiga kvaliteter i skådespelarens handlande har jag också velat ge en genomlysning av mitt eget seende och min praktik. Min avsikt är att utveckla denna diskussion i flera följande kapitel och där kommer socialpsykologins syn på den intentionellt och relationellt handlande människan att vara en återkommande referenspunkt.

Den breda definitionen av *handling* jag föreslår i en teaterkontext innebär inte att handlingen skulle utgöra essensen av *varat* hos en viss roll; överhuvudtaget fokuserar såväl min undervisning som detta avhandlingsarbete på skådespelarens och rollens handlingar i relationen, inte på en tänkt essens hos en karaktär. Men handlingar är det sinnligt uppfattningsbara hos rollfigurerna och skapar åskådarens bild av pjäsens förlopp och upptäckt av rollernas liv. Den värld av handlingar som skådespelaren erbjuder åskådaren bildar en mångfasetterad, dynamisk och relationell grund att skapa vidare på. Lite polemiskt uttrycks detta förhållningssätt av Oscar Wilde i en typisk paradox: "It is only shallow people who do not judge by appearances. The true mystery of the world is the visible, not the invisible."²⁴⁸

7.

Stanislavskij och skådespelarens handling

Meningar om Stanislavskij

I en diskussion om skådespelarens fysiska handling är det nödvändigt att förhålla sig till Konstantin Stanislavskijs grundläggande undersökningar av ämnet. Mina ganska talrika hänvisningar till Stanislavskij grundar sig på hans omfattande metodiska diskussion om skådespelarens arbete. Han förhåller sig till skådespelarmetodik som Aristoteles förhåller sig till poetiken: de har ställt frågor man måste relatera till. Den engelske skådespelaren Michael Redgrave uttryckte det redan på 1950-talet: "For the work of Stanislavski is the only successful attempt which has ever been made to come to terms with the fundamentals of the actor's art."²⁴⁹ Detta gäller i hög grad fortfarande. Bland annat Jerzy Grotowskis laboratoriearbete, amerikansk gruppteater, Brechts teaterpraxis och performance-traditionen har alla lagt nya perspektiv till och förändrat skådespelarkonsten, men alla har de tagit ställning i relation till Stanislavskijs arbete.

Att beskriva Stanislavskijs arbete är problematiskt. Inte för att det saknas litteratur eller vittnesbörd, utan för att Stanislavskijs livslånga konstnärskap och de olika faser det genomgick inte låter sig reduceras till enkla metodiska formler. Stanislavskijöversättaren Martin Kurtén skriver i en kommentar:

Vi använder begreppet Stanislavskij som om det var entydigt och stod för något vi alla känner till, fastän vi i själva verket inlägger i det en mängd olika betydelser ofta av starkt avståndstagande karaktär. Det förefaller som om vi alltför jämt vore fixerade vid bilden av den naturalistiske Tjechov-tolkaren från sekelskiftets Konstnärliga teater: Grodors kväkanden och hundars skall! Sentimentalt känslösvall i oändligt utdragna stämningbilder.²⁵⁰

Den svenska diskussionen om Stanislavskij präglas, i den mån den förekommer, främst av läsningen av *En skådespelares arbete med sig själv*, som först utkom i Sverige 1944.²⁵¹ Kurtén, som sedan mitten av 1980-talet försökt vidga synen på Stanislavskijs arbeten, framhåller hur äldre översättningar av Stanislavskij felaktigt använt termen *inlevelse* där det rättare borde ha hetat *upplevelse*.²⁵² Det är ur bland annat denna grogrund en del missuppfattningar har spirat, främst då att Stanislavskijs skådespelarträning skulle ge en genremässig begränsning hos skådespelaren. Den skulle leda enbart till det som – ibland vagt – kallas *den psykologiska realismen*. *En skådespelares arbete med sig själv* behandlar dessutom bara arbetet med vad Stanislavskij kallade *den inre tekniken*. Materialet som rör skådespelarens *yttre teknik* och *arbetet med rollen* har publicerats långt senare och inte nått samma spridning.

Michael Redgrave visar med ett minnesvärt citat att situationen inte har sett så annorlunda ut i England. Han skriver, apropå *An Actor Prepares*:

Quite a few actors have, I know, read it and have found it immensely stimulating. Other actors have read it, or partly read it, and find it fairly frustrating. Some others again say they have read it when what they mean is that they have always meant to read it. Some have read some of it and will, frankly have none of it. Some would sooner be seen dead than reading it. For all I know some may even have died reading it. Very few have read it again.²⁵³

När Karin Helander beskriver det svenska bruket av Stanislavskijs metoder under 1940- och 50-talet framgår hur namnet Stanislavskij för den tidens teaterdebatt var synonymt med ofta kvävande krav på total inlevelse och identifikation med rollen.²⁵⁴ Det är denna begränsade syn på Stanislavskij och inte hans diskussion om den fysiska handlingen, grotesken eller operakonsten, som i mångt och mycket färgat synen på hans arv, alltifrån Brecht till idag.

Anders Ek menar i artiklar från sent 40-tal att han söker identifikation genom ett totalt uppgående i rollen, vilket är såväl psykiskt som fysiskt oerhört krävande. Erland Josephson anser att Stanislavskijs inflytande – om än misstolkat – fick konsekvenser för många av 50-talets aktörer. Att kväll efter kväll uppsöka den totala inlevelsen blev en ofta alltför tung uppgift i längden för skådespelare som Inga Tidblad och Anders Ek eller för Bengt Ekerot och Ulf Palme, som båda relativt tidigt lämnade scenen.²⁵⁵

Ur ett nutida perspektiv är det lätt att stämpla denna hängivenhet för absolut sanning och känslomässig identifikation som en aning patetisk eller romantisk, men för Anders Ek och Bengt Ekerot var detta krav på inlevelse förbundet med politisk radikalitet.²⁵⁶ Detsamma var fallet bland flera av skådespelarna inom den tidiga amerikanska *Method Acting*-traditionen.

Termer med problem

Man möter ibland uppfattningen att Stanislavskijs arbete har förbindelse till Freuds teorier, bland annat eftersom båda använder termen *det omedvetna*. Freud översattes till ryska 1910 och enligt Stanislavskijforskaren Sharon M. Carnicke rekommenderades Stanislavskij att läsa Freud 1911, men det finns inga bevis för att Stanislavskij gjorde så.²⁵⁷ Om man söker efter Stanislavskijs influenser från psykologin under denna tid finner man i första hand den franske psykologen Théodule-Armand Ribot: det är hos honom Stanislavskijs arbete med emotionellt minne har sitt ursprung.²⁵⁸

Stanislavskij talar gärna om ”*den organiska naturens undermedvetna skapande!*”²⁵⁹ En av ”systemets” grundpelare är att detta *undermedvetna*, som inte kan kommenderas direkt, ska lockas till skapande med *medvetna* medel. Stanislavskij använder, enligt Carnicke, termen *det omedvetna* som en övergripande beteckning för *det undermedvetna* och *det supermedvetna*.²⁶⁰ Termen *det supermedvetna* – eller *det övermedvetna* – har sitt ursprung i hans starka intresse för yoga. När Stanislavskij använder dessa senare termer hänvisar han till en transcendent nivå, alltså utanför individen, där skapandet har sitt ursprung: ”Allt förberedande arbete med en själv och med rollen strävar till att bereda jordmånen för de verkligt levande, organiska, naturliga lidelserna, för själva inspirationen, som slumrar i det övermedvetna.”²⁶¹

Men samtidigt menar Stanislavskij att det *undermedvetna* är ständigt närvarande i våra liv och tillgängligt efter bara en snabb reflektion eller eftertanke.²⁶² För en nutida läsare ger detta resonemang associationer till den psykiska instans som Freud kallade *det förmedvetna*.

Min summariska genomgång av Stanislavskijs olika beteckningar för *det omedvetna* visar på de svårigheter en nutida läsare ställs inför. Först och främst finns ett översättningsproblem: de ryska termerna låter sig inte självklart adapteras till vårt bruk av motsvarande termer. För det andra är Stanislavskijs eget bruk av termerna inkonsekvent, vilket är helt naturligt eftersom han var verksam under en lång tid och ständigt utvecklade såväl terminologi som praktik. Stanislavskij påstod inte heller själv att han hade en vetenskaplig terminologi. För det tredje är Stanislavskijs språkbruk präglad av vad jag vill kalla en österländsk andlighet, medan en nutida läsa-res associationer lättare går till modern psykologi. För det fjärde är termen *det omedvetna* omstridd också i dag: det finns ingen samsyn mellan låt säga en freudian, en jungian och en neurolog om termens betydelse. Slutligen tillkommer en politisk dimension, som jag vill uppmärksamma närmare i samband med diskussionen om den sene respektive den tidige Stanislavskij: man får aldrig glömma att Stanislavskij under många år var verksam i ett stalinistiskt system. De sovjetiska redaktörerna ogillade Stanislavskijs

alltför ”idealistiska” språkbruk och påverkade det i en mer historiematerialistisk riktning.²⁶³

Dessa problem gäller inte bara vid diskussionen om det omedvetnas roll i skådespelarens skapande, utan i alla diskussioner om nyckelbegrepp hos Stanislavskij: termer som *problem*, *uppgift*, *överuppgift*, *fysisk handling*, *psykoteknik* eller *upplevande skådespelarkonst* är alla konstruktioner vad gäller översättningar och historiska betingelser. Jag menar att vid diskussioner som hänvisar till Stanislavskij i allmänhet ska man beakta ovanstående problem. Den engelske Stanislavskijöversättaren Jean Benedetti pekar på den terminologiska diskussionen: ”The difficulty is that words that are ordinary in Russian are not always ordinary or idiomatic when translated into other languages. [...] Where you find two or three Stanislavski specialists together, you will find a heated debate about words.”²⁶⁴

Stanislavskij och den fysiska handlingen

Under den senare delen av sitt liv, från cirka 1925 till 1938, anses Stanislavskij ha koncentrerat sitt arbete till det som kommit att kallas *de fysiska handlingarnas metod*, även om Stanislavskij själv ofta undvek ordet *metod*. Tydligast är denna arbetsinriktning beskriven i *Stanislavski in Rehearsal*, skriven av Vasilij Toporkov som var skådespelare i Stanislavskijs uppsättning av *Tartuffe*. Det är den bok som Jerzy Grotowski framhöll som den viktigaste källan för förståelsen av Stanislavskijs arbete med den fysiska handlingen.²⁶⁵ När Bertolt Brecht vid Stanislavskijkonferensen i DDR 1953 kom i kontakt med några moderna beskrivningar av Stanislavskijs arbete, bland annat Toporkovs bok, ledde detta också till att Brecht något reviderade sin kritiska syn på den sovjetiske teaterpedagogen och menade att arbetet med den fysiska handlingen troligen var Stanislavskijs mest betydande bidrag till en ny teater.²⁶⁶ Ett skäl till denna omprövning kan ha varit att Brecht vid denna tid befann sig under en viss press: hans egen metod ansågs i DDR vara väl experimentell och från officiellt håll sågs gärna att Berliner Ensemble lät sig influeras av metoder som mer anknöt till Sovjetunionen och socialrealismen.²⁶⁷ Delar av Toporkovs bok är översatt till svenska under titeln *Stanislavskij repeterar Tartuffe*, och denna bok ger enligt min mening den tydligaste skildringen på svenska av den fysiska handlingens metod.

I korthet innebär den fysiska handlingens metod att skådespelarens centrala uppgift är att konstruera de handlingar rollen utför för att nå sina mål i pjäsens situationer. Dessa handlingar är rollens *uppgifter*, som kan delas in i mindre *deluppgifter*. En uppgift betecknar det som skådespelaren gör i ögonblicket, inte något som projiceras på framtiden. För det framtida




Bild 23
110 x 171
100 %

Stanislavskijs diagram över vägen till rollgestaltningen. Ur *Att vara äkta på scen*.

målet, målet för rollens strävan genom det sceniska förloppet, används termen *överuppgift*.²⁶⁸

Via handlandet förstår och fysikaliserar skådespelaren rollens viljor, tankar och känslor. De fysiska handlingarnas metod är alltså såväl en analysmetod som ett sätt att gestalta rollen genom dess handlingar. Denna förståelsegrund lever vidare i åskådarens upplevelse: det är genom rollfigurernas handlingar som publiken ser, upplever och förstår vad som sker i en pjäs. Stanislavskij betonar att det inre livet och de yttre handlingarna är ömsesidigt beroende av varandra – det är en *psyko-fysisk* teknik – och det är en åsikt som enligt Carnicke i mångt och mycket har anknytning till Stanislavskijs erfarenheter av yoga.²⁶⁹ En nutida uttolkare av Stanislavskijs arbete är den ryska pedagogen Irina Malochevskaia, verksam som professor i regi på Statens Teaterhøgskole i Oslo. Också hon betonar starkt hur varje handling väcker och är oupplösligt förbunden med skådespelarens emotionella liv: ”En presist funnet fysisk handling er i stand til å vekke den riktige psykologiske og emosjonelle naturen hos en skuespiller.”²⁷⁰

Överhuvudtaget är det enligt Carnicke viktigt att tona ner motsättningarna mellan den tidige Stanislavskijs orientering åt känslominnen och den senes orientering mot den fysiska handlingen. Sent i sitt liv hävdade Stanislavskij att det var möjligt att utgå från en känsla i sin gestaltning, på samma sätt som man kunde utgå från en handling. Olika skådespelare behöver olika utgångspunkter och Stanislavskij är oftast mer odogmatisk än sina elever. Carnicke sammanfattar det som att ”the System operates through the mechanism of cumulative practice, not selective theory.”²⁷¹

Jag antydde tidigare den sovjetiska statsideologins roll i förändringen av Stanislavskijs idéer. Även om Konstnärliga Teatern och Stanislavskij på många sätt var gynnade i Stalins Sovjetunionen, kritiserades under 1930-talet såväl Stanislavskijs pedagogiska exempel som hans terminologi. I en övning beskriven i *En skådespelares arbete med sig själv* bränner en person upp pengar,²⁷² vilket ansågs kränkande. Termerna *själen* och *det magiska om* ansågs idealistiska och utmanande för en materialistisk och behavioristisk psykologi, och det är mot denna bakgrund man ibland i stället kan läsa uttrycket *det kreativa om*. Stanislavskij försvarade sin terminologi mot censorerna och resultatet blev ibland kompromisser, som när varje omnämnande av känslor relaterar dem till ett kroppsligt fält. Detta är, enligt Carnicke, ett av skälen till att den sovjetiska traditionen har fokuserat på Stanislavskijs konkret fysiska tradition.²⁷³ Med detta i åtanke fortsätter jag med grunddragen i denna handlingsmetod.

Varje scenisk uppgift innehåller en fråga till kroppen, som egentligen är gestaltningens grundläggande arbetsfråga. I arbetet med läsningen av pjäsen framkommer *de föreslagna omständigheterna* som skapar grunden för rollens handlande. Ur dessa föreslagna omständigheter formuleras arbets-

frågan *Vad hade jag gjort om jag varit i rollens situation?* som allmänt kallas Stanislavskijs *magiska om* – eller *kreativa om*. En mer rättfram formulering finns i en Malmöstudents reflektion över arbetet med en scenisk situation i kursen ”Målbild och ordhandling”: ”Jag märkte att jag blev mer trovärdig i arbetet när jag, istället för att ’spela’ så jävla mycket, koncentrerade mig på att fråga mig själv: Hur skulle jag betè mig om jag befann mig i den här situationen under dessa omständigheter?”²⁷⁴

Rollernas viljor och mål kartläggs under ständiga omprovningar, och olika vägar mot målet prövas. Målet kan vara omedvetet eller medvetet hos rollen, men skådespelaren måste någon gång under repetitionsarbetet ha formulerat detta mål och prövat olika vägar att uppnå det – allt under iakttagande av rollens logiska och konsekventa fysiska handlingar. I arbetsprocessen ingår naturligtvis att målet kan förändras, allt eftersom nya upptäckter görs. Var och en av dessa handlingar består i sin tur av delhandlingar, ett slags stationer som rollen måste passera genom pjäsförloppet. Rollens handlingar i en pjäs bildar den så kallade *genomgående handlingslinjen* och denna leder fram till rollens *överuppgift*, som närmast kan beskrivas som målet för rollens totala strävan genom pjässituationerna: ”den genomgående handlingens linje sammanlänkar alla element till en helhet, som pärlor på en tråd, och styr dem i riktning mot den gemensamma överuppgiften.”²⁷⁵ Inte bara rollen utan även uppsättningen har sin överuppgift och det är vad ensemblen vill berätta, *läsarten* om man så vill. Ibland menar Stanislavskij att uppsättningens överuppgift är att bära fram författarens tankar och intentioner med stycket.²⁷⁶

Denna inriktning på skådespelarens handling är idag närmast allmän-gods, men få har som Stanislavskij diskuterat arbetet med handlingens specificitet och hur den är relaterad till rollens olika uppgifter. Stanislavskij ansåg att de fysiska handlingarna var det element som var tydligast fixerbart för skådespelaren i arbetet med rollen. Han hade tidigare försökt grunda sin metod i arbetet med *emotionella minnen* och med *det skapande tillståndet*,²⁷⁷ men ansåg dem vara för flyktiga och inte tillräckligt objektiva för att skådespelaren säkert skulle kunna ha tillgång till dem varje föreställning. Men det är viktigt att minnas att de fysiska handlingarna bara är en nödvändig men inte tillräcklig del av rollarbetet. De är en ledstång att följa i arbetet på väg mot en emotionell och förnuftsmässig förnimmelse av hela rollen:

Då man låter sig *ryckas med* av de fysiska handlingarna, *avleds* uppmärksamheten från det inre livet, de inre, undermedvetna krafterna i er natur. På detta sätt ger ni dem handlingsfrihet och *rycker dem med* i det skapande arbetet. Med andra ord: inrikta all er uppmärksamhet på att skapa den ”mänskliga kroppens liv”. Därigenom ger ni full frihet åt er natur, som utan att ni är medveten om det hjälper er genom att framkalla, ge liv åt och motivera era fysiska handlingar.²⁷⁸

Stanislavskij betonar alltså att man ska *undvika* den psykiska introspektionen för att kunna uppnå en frihet i skapandet. Det yttre fokuset på de fysiska handlingarna bereder vägen för rollens inre liv.²⁷⁹ Det finns skäl att lyfta fram citat som detta, eftersom den allmänna meningen om Stanislavskijs arbete ofta är den rakt motsatta. Teatervetaren Sven Åke Heed får illustrera denna inställning, som också det inledande Kurtécitatet syftar på:

På teatern arbetar man heller inte längre, när det gäller instudering av en roll, enligt den ryske skådespelaren och regissören Konstantin Stanislavskijs metoder, vilka länge dominerade teaterutbildningen i stora delar av västvärlden. Det handlar inte längre om en absolut identifikation med den rollfigur man gestaltar, utan snarare en analys av personens sätt att fungera i olika givna scener och sammanhang. Varken Peter Stormare hos Ingmar Bergman eller Sven Ahlström i Staffan Valdemar Holms uppsättning tror sig vara Hamlet, men de har däremot en klar bild av hur personen ska gestaltas, grundad på en inträngande analys av figuren snarare än en hänsynslös inlevelse i personens känsloliv.²⁸⁰

Heeds påstående är anmärkningsvärt i sin syn på såväl teaterutbildningar som Stanislavskijs metoder. Som jag har velat påvisa förespråkar Stanislavskij varken "absolut identifikation" eller "hänsynslös inlevelse", likaså leder inte bruket av någon Stanislavskijmetod till att skådespelaren "tror sig vara Hamlet". Stanislavskijs arbete innebär just att analysera och förstå en rolls funktion. Dessutom är Stanislavskijs metoder och deras förändringar ett ämne för diskussion på både teaterutbildningar och teatrar; ofta kritiskt, men också alltmer nyanserat i takt med att nyare forskning publiceras.

Jag har försökt teckna huvuddragen i Stanislavskijs synsätt på de fysiska handlingarna, väl medveten om svårigheterna i en sådan ansats. Jag har valt ut de aspekter jag behöver för att kunna gå vidare i mitt resonemang. Några gånger kommer jag att återkomma till Stanislavskijs namn och lyfta fram andra aspekter på hans arbete, allt styrt av hur jag ser på relevansen av hans tankar för mitt arbete.

Kritik av Stanislavskijs handlingsbegrepp

Varje kritisk granskning av en skådespelarmetod måste ha en förståelse för den kontext i vilken den skapades. En sådan ansats görs av den amerikanska teaterforskaren Natalie Crohn Schmitt i *Actors and Onlookers*. Schmitt gör en kritisk granskning av teaterns handlingsbegrepp med utgångspunkt i Aristoteles och Stanislavskij och menar att den aristoteliska – och föråldrade – synen på vad som är *natur* och *kausalitet* inte bör vara utgångspunkten för nutida, sceniskt handlande. Schmitt ansluter sig till musikern John Cage som, likt Aristoteles, hävdar att konsten ska likna naturen. Men

Cage, som genomgående är Schmitts referenspunkt, menar att den nya fysikens landvinningar under 1900-talet har ändrat vår syn på naturen och därmed också på konsten. Enligt Schmitt menar Cage att:

If there is endless change, things do not move toward a finite end. And nature at large, being indeterminate, cannot be purposeful. [— —] Art, Cage says, must teach us to cease defining our lives in terms of ends and to appreciate our purposelessness. What we are doing is living; rather than moving toward a goal, we are, so to speak, at the goal constantly and changing with it – and art, if it is going to do anything useful, should open our eyes to this fact.²⁸¹

Också kausaliteten ifrågasätts med hänvisning till nya rön inom fysiken: på elektronnivå visar sig fenomen för vilka man inte kan finna några orsaker, och Cage menar att själva konceptet *orsak – verkan* har mist sin mening.²⁸² Schmitt hänvisar också till teaterförnyare från amerikanskt 1960- och 70-tal som Joseph Chaikin och Viola Spolin, som exempel på teaterpraktiker präglade av *goallessness* och *no-mindedness* och fortsätter beskrivningen med exempel på gemensamt framimproviserade teaterföreställningar och experiment med en medskapande publik.²⁸³ På det sättet blir, något överraskande, Viola Spolins improvisationsövningar, som i Sverige ofta används som teatertränings- eller dramaövningar, paradexempel på en teater frigjord från kausalitet. Spolin betonar att skådespelaren ska överge sin självupptagenhet för att i stället relatera till medspelarna, och jag menar att Schmitt förhastat för in denna arbetshållning under etiketterna *goallessness* och *no-mindedness*.²⁸⁴

Schmitt, stödd på Cage, grundar alltså en estetik på läsefrukter ur det som kommit att kallas den nya fysiken. Av detta följer en kritik av Stanislavskijs refererande till *den skapande naturen* och de följer denna methods praxis har gett i vår teater.²⁸⁵ Mot Stanislavskijs hela, avslutade och avsiktsstyrda handling ställer Schmitt slumpen och det avsiktslösa skeendet, mot den isolerade scenen ställer Schmitt konst och publik i ett gemensamt, avsiktslöst varande där allt är möjligt.

Schmitt visar på hur Stanislavskijs arv kan uttolkas på ett sätt som bär på universalistiska anspråk. Stanislavskij syftade till att skapa ett metodiskt skådespelararbete som hade sin grund i modern vetenskap, stödd på objektiva och eviga naturlagar.²⁸⁶ Men jag menar att Schmitt i sin tillämpning av Cages idéer inte har mindre anspråk: egentligen hävdar båda normativt en extrem realism: livet är avsiktslöst, alltså ska konsten också vara det.²⁸⁷

Jag menar att det är ett kategorimisstag att hävda att estetiska ideal ska följa ur naturvetenskapliga nyupptäckter. Samtidigt står ingen arbetsmetod för skådespelare oberoende av sin tids idéströmningar: däremot formuleras konst ofta som en opposition gentemot den rådande idéströmningen eller gängse synsätt.²⁸⁸

I en teaterpedagogisk diskussion är det nödvändigt med en kritisk granskning av Stanislavskijs inflytande på nutida skådespelarkonst och framförallt av hans terminologi och bakomliggande vetenskapliga eller pseudovetenskapliga antaganden. Jag delar emellertid inte Schmitts slutsatser och instämmer inte i argumentationsgången. Det är en skillnad på att kritisera och ifrågasätta handlingars kausalitet och intentionalitet i allmänhet och att ifrågasätta handlingens roll som metodisk grund för skådespelarens gestaltning. Cage och Schmitt gör bådadera. Jag har velat lyfta fram Schmitts resonemang för att de visar på en möjlig – om än mindre fruktbar – väg att granska den fysiska handlingens centrala position i skådespelarens arbete.

I mitt eget arbete använder jag genomgående termer som *uppgift*, *överuppgift*, *kreativa om* och *fysisk handling*, samt *de föreslagna omständigheterna*. Det är termer som förknippas med den sene Stanislavskijs orientering åt den fysiska handlingens metod. Dessa termer kan också tacksamt relateras till handlingsteoretiska diskussioner liksom till idrottspsykologi, vilket jag senare kommer att diskutera. Lika aktivt försöker jag undvika att använda Stanislavskijs terminologi vad gäller *det undermedvetna* – eller *supermedvetna*, *emotionellt minne* eller *det skapande tillståndet*. Både som termer och som företeelser menar jag att de är alltför mystifierande eller oklara för att erbjuda goda arbetsredskap.

Handling eller aktivitet

I flera följande avsnitt kommer jag att utveckla mitt eget förhållningssätt till arbetet med den fysiska handlingen, med referenser till teaterpraktiker, handlingsteorier och egna erfarenheter. Den huvudsakliga referenspunkten är Stanislavskijs synsätt på den sceniska uppgiften och skådespelarens fysiska handling, så som jag tidigare redovisat dem.

Jag vill inleda med att göra åtskillnad mellan å ena sidan en uppenbart intentionell *handling*, som att öppna en dörr för någon, och å andra sidan rörelser utan *scenisk* avsikt, som yttrar sig i en *aktivitet*. I en diskussion om skådespelarens fysiska medel använder jag begreppen *handling* och *aktivitet*. Gränsen mellan handlingar och aktiviteter, som dessa rörelser utan scenisk avsikt kan kallas, beror på *varför* man gör en viss rörelse, inte på rörelsen i sig. Jerzy Grotowski demonstrerade vid en föreläsning hur aktiviteten att dricka ett glas vatten kunde förvandlas till en fysisk handling, genom att han satte den i ett sammanhang: den var en del i en strategi och det fanns en avsikt, en intention, med drickandet.²⁸⁹ Sedd på detta sätt kan alltså en minimal muskelsammandragning runt ögat också vara en medvetet vald fysisk handling, likaväl som handlingen att förgifta ett svärd.

Min utgångspunkt är att kroppen såväl utanför som på scen är *inten-*

tionell, även om en kroppslig aktivitet som ofta anses vara oavsiktlig, inte omedelbart låter sig förstås med hjälp av denna term. En formulering som gör detta förhållningssätt tydligt är: "Kroppen riktar sig mot världen i avsiktliga handlingar".²⁹⁰ Denna diskussion har jag refererat i kapitlet "Grepp på *handling*". I analogi med detta tänkande skulle det inte finnas oavsiktliga rörelser, däremot rörelser vilkas avsikter är omedvetna för den som utför dem. När det gäller det sceniska handlandet är frågan hur pass medvetet skådespelaren har valt en handling och om den kan sägas ingå i fiktionen eller är ett uttryck för privata avsikter. I praktiken bjuder dessa uppdelningar på svårigheter; det är ett delikat fält av avvägningar och kompromisser.

En student beskriver hur det jag ovan kallat aktiviteter gjorde gestaltningen diffusare. Studenterna använder för sådana aktiviteter ofta ordet *pyssel*: "Tydligt hos de andra att se att så fort man tar bort 'pysslet' så sker saker. Viljorna, målen tvingas på något sätt att bli tydligare. Man kan inte gömma sig bakom ett 'smart', täckande pyssel."²⁹¹ En skådespelare kan alltså på scen utveckla ett stort mått av fysisk aktivitet, utan att för den skull utföra handlingar. Dessa aktiviteter bär naturligtvis på en intention, men berättar de om *rollens* intentioner? Mitt intryck är att detta *pyssel* fungerar som ett slags skådespelarens markörer eller tecken för ett äkta och organiskt mänskligt liv hos rollen. Dessa markörer kan bestå av lek med en hårslinga, en viftning med foten, kvävda gäspningar, trutande med läpparna, att stammande söka efter sin replik eller vad helst som ger en bild av ett trovärdigt, vardagligt beteende. En hård dom över dessa sceniska vanor hörde jag en gång i tysk språkdräkt: *Scheisse Naturalismus!* Men dessa aktiviteter kan alltså likaväl fungera som sceniskt handlande om de har en funktion i relation till rollens uppgift eller överuppgift.

För att kunna fortsätta resonemanget slår jag fast ett axiom: rollens väg genom pjäsen är vägen mot ett mål. Självklart kan denna väg, liksom målet, variera mellan olika uppsättningar av en specifik pjäs. På samma sätt omprövar skådespelaren ständigt dessa mål och vilka handlingar som krävs för att uppnå dem under ett uppsättningsarbete: de ligger aldrig konstanta.

Det som ibland kallas *gestik* vill jag i fortsättningen hänföra till skådespelarens fysiska handlingar. När skådespelaren slår ut med båda händerna i midjehöjd eller lägger armarna i kors på bröstet ser jag det som medel eller strategier för att uppnå rollens sceniska mål, inte som tecken på en attityd, signaler för en sinnesstämning eller antydningar om rollens egentliga karaktär. Med detta resonemang vill jag lyfta fram handlingens dynamiska och målinriktade karaktär till skillnad från attitydens eller känslotillståndets mer statiska karaktär.

I August Strindbergs *Fröken Julie* finns en av de mer uppfordrande scenanvisningarna i svensk dramatik:

FRÖKEN

skriker i krampanfall.

Och nu föraktar ni mig! – Jag faller, jag faller!²⁹²

Om nu skådespelaren väljer att följa denna scenanvisning ser jag, i analogi med mitt resonemang ovan, skriken och hopdragningen av kroppen i kramp som handlingar med en intention. Skådespelaren som spelar Fröken Julie vill uppnå något, det finns en intention med orden och handlingen, oavsett om skådespelaren väljer att karaktärisera dem som ett känsloutbrott, en drift med Jean eller ett försök att förstå sina känslor i situationen.

Strategier för handling

Själva den modell man finner hos Stanislavskij för *vilja, handling, uppgifter* och *mål* strider mot de erfarenheter vi har från vardagslivet: som jag diskuterade i förra kapitlet går vi inte igenom våra handlingsval i förväg, annat än i speciella fall. Socialpsykologins diskussion om våra intentionella kroppar och handlingar liknar inte det omedelbara eller vardagliga sättet att se på våra handlingar och deras bevekelsegrunder.

I vardagslivet står vi sällan inför den frågeställning som skådespelaren står inför i arbetet med rollens handling: att fundera över skälet eller orsaken till en viss handling. I stället märker vi i efterhand vad kroppen har gjort och vad vi sagt. Men jag vill framhålla att skådespelarens handlingsmodell behövs, då den är ett verktyg för att föra henne ur den automatik som råder i hennes eget handlande. Om skådespelaren skulle ha som avsikt att utan en handlingsanalys skapa rollens intuitiva, icke-reflekterande handlande, skulle åskådaren få se skådespelarens *privata* intuitiva och icke-reflekterande handlande. Handlingsanalysen är selekterande och skapar medvetenhet. Vad som är skådespelarkonstens signum är att ur denna selekterande analys kunna skapa en syntes, den sceniska närvaron och det övertygade handlandet.

En del av skådespelarens handlande är förelagt: den dramatiska texten. Men allt utanför denna är ett arbete som skapas under repetitionerna. När jag tidigare diskuterat olika handlingsteorier och fokuserat på den ändamålsstyrda handlingen, eller handling som orsakad av ett mål eller syfte, har min diskussion en specifik avsikt: vad är möjligt att arbeta med för en skådespelare och vad ger kroppen den mest stimulerande handlingsimpulsen? Det är att fråga efter en strategi som underlättar den kroppsliga anpassningen för att lösa den sceniska uppgiften. Vid en analys av en situation i ett dramatiskt verk kan man inte efterlikna verklighetens mångfasetterade spel med orsaker och ändamål. En förenkling krävs och denna

förenkling måste vara ett grepp som tjänar och underlättar skådespelarens förkroppsligande.

Detta grepp är i någon mening en *formulerad tanke*, och denna ska hjälpa kroppen till handling. I kapitel 2, ”Om formuleringar”, har jag diskuterat hur denna formulerade tanke vinner på att vara en sinnlig bild. Där gällde min diskussion kroppslig förändring. Också vad gäller rollens handlingar är kroppen betjänt av att ledas av en bild av vad rollen vill uppnå, uppleva och vinna. Den önskade upplevelsen är förlagd till framtiden – helt nära eller fjärran, beroende på uppgiftens art.

Allt tal om en vilja eller önskan som omsätts i handling är att se som en *modell för arbete*, inte en beskrivning av vad som sker i den sceniska fiktionen. I skådespelarens arbete med handlingsanalysen handlar det om att skapa rollfigurens medvetna, omedvetna eller förreflexiva val och så att säga se planen i dessa. Detta innefattar självklart både psykologens och sociologens seende.

Rollens bakgrund och framtid

Den förståelse skådespelaren söker i ett dramatiskt arbete är en förståelse för vilka handlingar rollen kan utföra. Vissa handlingsval är som sagt förelagda – replikerna – men pjäsens förlopp så som det förstås i manuset ska motiveras och rättfärdigas i skådespelarens förkroppsligande. Var finner skådespelaren denna motivation? Om man söker en förståelse av rollen Hedda Gabler finner man den inte nödvändigtvis i hennes bakgrund. I dramat väver författaren Henrik Ibsen in hänvisningar till Heddas bakgrund och historia, alltifrån barndomen till den nyligen genomlidna bröllopsresan. Men utifrån denna bakgrund kan skådespelaren förstå nästan vad som helst, hon kan fritt och allmänt fabulera om Heddas nuvarande agerande och i princip är det mesta möjligt om hon söker efter handlingens motivation *utifrån rollens bakgrund*. Detta gäller även för dramatiskt material som saknar hänvisningar till rollernas bakgrund. Om skådespelaren själv kreerar rollens historia ger denna bakgrund också bara en allmän förståelse för handlingarnas motiv.

Problemet med rollens bakgrund som grund för rollens handlande är inte att denna information skulle berätta fel saker, för självklart har rollens bakgrund betydelse för hur hon agerar idag. Problemet är att den inte ger en grund för skådespelarens konkreta handlingsval. Rollens historia kan på sin höjd ge henne en ungefärlig uppfattning om handlingarna i en viss situation är rimliga eller sannolika utifrån ett allmänt psykologiskt resonemang. Och det är där rollens fysiska handlande tenderar att hamna om bakgrunden får styra – i det allmänna. Skådespelaren som trivs i ett allmänt

spekulerande kring bakgrund – och även kring karaktärsdrag – riskerar att hamna just där i sitt spel: i ett allmänt i stället för specifikt gestaltande.

Med ett annat fokus, alltså vad Hedda vill uppnå i sin framtid, kan skådespelaren formulera målet i form av specifika upplevelser och ur dem härleda situationens specifika handlingar och motivationen för repliken. I en scen kommer den tidigare kamraten Lövborg på besök i Hedda Gablers och Tesmans nya hem. Hedda vill få till stånd ett förtroligt samtal med besökaren och föreslår därför att de ska se på bilderna från bröllopsresan. Om hon i soffan vill få Lövborg att komma en aning närmare henne kan hon vinkla fotoalbumet på ett speciellt sätt. Graden av kroppslig intimitet hon vill uppnå kan i detalj styras av hur hon hanterar fotoalbumet. Dessa handlingar kan formuleras som en hypotetisk uppgift: *Jag vill få Lövborg att sitta så nära mig att vi får kroppskontakt*. Denna deluppgift står i relation till de avsikter hon har med Lövborg inför framtiden, som kan vara att få den nu nyktrare alkoholisten att dricka punsch, att straffa honom för hans förbindelse med en annan kvinna eller att komma över hans bokmanuskript. Att kunna formulera dessa uppgifter inför framtiden innebär inte att förneka att rollen har en bakgrund: det har den naturligtvis, men det är den specifikt formulerade uppgiften och det sinnligt åtråvärda målet som frigör kroppens impulser till kreativt handlande.

Denna diskussion om val, handlingar och vad som styr dessa har en anknytning till Jean-Paul Sartres uttryck *ond tro*. Denna företeelse handlar om hur människan hävdar att hon är deterministiskt styrd av sin bakgrund, alltså arv, miljö, väsen eller karaktär, och på grund av detta inte är fri att välja i sitt liv. *Ond tro* är en typ av självbedrägeri: ”att jag, när jag är i ond tro, maskerar sanningen för mig själv”.²⁹³ Sartre förhåller sig naturligtvis kritisk till detta undflyende från ansvar för det egna handlandet. Om skådespelaren i arbetet med en dramatisk situation letar enbart bakåt efter författarens tänkta recept för rollens handlingar, eller efter sannolika eller troliga bakgrundshändelser, menar jag att han tenderar att underordna sig en given bakgrund. I detta finns en parallell till *ond tro* i Sartres mening, som ju inte handlar om en medveten lögn, utan mer om ett omedvetet självbedrägeri. Skådespelaren mister också förmågan att överskrida författarens tankar, det dramatiska verket och dess tid. Det emancipatoriska i ett arbete med ett dramatiskt material innebär att negera det givna, det för handen varande, och arbeta med vad skådespelaren väljer att se som rollens intentioner och mål. Där kan skådespelaren ge sig en annan frihet, men tvingas också till en hög grad av specificitet.

På liknande sätt väljer jag att tolka Stanislavskijs bruk av begreppet *de föreslagna omständigheterna* som inte bara de bakomliggande faktorerna för rollens nuvarande situation, utan framförallt de föreställningar skådespelaren gör sig om rollens framtid. Det är också detta perspektiv jag undersökt

i mitt arbete med skådespelarstudenterna, som jag senare ska redovisa i kapitlet ”Målbild och ordhandling”.

Bertolt Brecht var naturligtvis mycket intresserad av människans *hållning* inför sina valmöjligheter. Han menade att skådespelaren ska visa fram rollens handlingar så att inte bara valen syns, utan också det skådespelaren har valt att *inte* göra. Han kallade detta förhållningssätt *nichts – sondern*, alltså *inte – utan*:

det innebär att han agerar så att man tydligast möjligt ser alternativen, så att hans spel även låter ana de andra möjligheterna, av vilka det endast framställer en möjlig variant. Han säger till exempel: ”Det ska du betala mig”, och han säger *inte*: ”Jag förlåter dig det”. Han hatar sina barn, och det förhåller sig *inte* så att han älskar dem. Han går framåt till vänster och *inte* bakåt till höger. Det som han *inte* gör måste vara innehållet och upphävt i det han gör. Så kommer varje språklig sats och varje gest att innebära ett beslut, så kan figuren förbli under kontroll och bli testad. Det tekniska uttrycket för detta förfarande heter: fixerandet av *Inte-Utan*.²⁹⁴

I sitt tal till danska arbetarskådespelare frågar Brecht:

Hvordan
Afbilde det menneskelige samliv som noget,
Vi kan forstå og som kan beherskes af os? [– – –]
Man vil iakttage dig for att skønne
Hvor godt du iakttog først.²⁹⁵

I detta sammanhang vill jag klargöra en hållning från min sida. Jag ser denna inställning som en grund för ett etiskt, och inte bara ett estetiskt förhållningssätt: det påverkar gestaltningen om skådespelaren ser rollen som styrd av huvudsakligen determinerande faktorer eller huvudsakligen styrd av sin önskade framtid. Att visa att människan kan välja och inte är ödesstyrd eller determinerad är frigörande för skådespelaren och publiken. Självklart innefattar det även alla självdestruktiva val som världsdramatiken är fylld av: Woyzeck gjorde sitt val, för ur hans perspektiv låg det en vinst i att gå ut i sjön, och Hedda skjuter sig för att döden framstår som ett attraktivare val än ett fortsatt äktenskap med Tesman eller ett framtida beroende av assessor Brack.

Handlandets logik och perspektiv

Undersöker man fysiskt rollens vilja och intentionalitet finner man ett slags handlingslogik ur rollens perspektiv. Denna uppstår med största sannolikhet i den kroppsliga och språkliga relationen till medspelarens vilja. Utifrån sett kan dessa handlingar strida mot såväl rationalitet som förnuft. Hur irratio-

nella rollens handlingar än kan tyckas vara, menar jag att skådespelaren ska se dem som rationella och förståeliga när hon träder in i rollens perspektiv. Hon ska inte välja att se dem som irrationella eller obegripliga, utan de bör på något sätt vara förklarliga ur rollens perspektiv.

Hedda Gablers mer destruktiva val, som att elda upp Lövborgs manus och slutligen begå självmord, är grundade i en önskan om förändring, och dessa val kan ur olika perspektiv kallas patetiska, modiga eller galna. Vad som är förnuft och logik är en fråga om perspektiv.

På samma sätt är Lady Macbeth ett utmärkt exempel på målrationelitet och logisk stringens, inte bara under mordet, utan också i hennes sista scen – sömngångarscenen – när hon försöker gnugga bort de för oss imaginära blodfläckarna. Doktors och Tjänarinnans kommentarer om hennes galenskap speglar inte Lady Macbeths perspektiv.

En student beskriver i samma anda vikten av att se sina rollfigurer ur rollens perspektiv och inte etikettera dem ur ett utanförstående perspektiv: ”Alltså att t.ex. Blanche inte ser sig själv som neurotisk. På samma sätt borde jag insett att Gerda inte heller ser sig själv som förlorad eller olycklig, även om jag och publiken ser det så”.²⁹⁶

I andra typer av dramatisk text är situationer, relationer och pjäsförlopp inte lika självklart givna. Dramatikern Katarina Frostenson inleder sina *4 monodramer* med en text som ger en beskrivning av röstens gestaltning i dramerna:

Röstens tal är inte förberett, det väcks; det liknar stundtals en åkallan, stundtals ett samtal med platsen. Varifrån kommer rösten? Den undran kan emellanåt spännas ut i rummet. Ibland känns det som om ordet föds inne i munnen, alstrat av platsen, ibland som om det uppstår i samtal med sig själv.²⁹⁷

Rollerna i dramerna är ensamma på scenen och texterna är lyriska i den meningen att de saknar en vanlig syntax och raderna är uppbrutna och grupperade i strofer. Som illustration väljer jag ett stycke ur *Nilen*:

litet, rött, står svalget och kan inte sluta sig
vad är jag för kär!
tills nån kommer in, tills nån stiger in till slut
säger nej
säger stopp, står i vägen: ”Nu ska hon hem.
Hem till sig. Sig själv.
Färdiga. Slut.”

(*skeptiskt, undrande*) sig själv ... vilket ljud²⁹⁸

Som läsare av såväl inledning som drama inser jag att denna pjäs ligger utanför gängse konventioner, men skådespelaren som ska gestalta rollen har att förhålla sig till grundläggande frågor och gestaltungsproblem som

inte kan undvikas och som hänger samman med skådespelarens kroppsliga närvaro: *Varför är rollen just på denna plats?* eller *Vad vill hon med sitt tal och sina handlingar?* I den dramatiska texten går det att avläsa ett tema: i min läsning är det bland annat *sömn* och *död*. Men skådespelaren gestaltar inget övergripande tema, utan måste fråga sig vad varje yttrande strävar till: att uttala orden ”vad är jag för kär!” är att göra ett val, ett val som handlar om var hon har blicken, om hon riktar sig till publiken eller inåt sig själv, om hon sitter eller står. Skådespelaren är dömd till konkretion, relation och intention oavsett hur lyrisk eller icke-realistisk framställningen än strävar efter att vara. Ur skådespelarens perspektiv kan en kropp aldrig vara lyrisk, abstrakt eller icke-realistisk; däremot kan rollfiguren utifrån upplevas som sådan och en uppsättning av en pjäs framgångsrikt etiketteras på det sättet. Att skådespelaren eftersträvar en förståelse eller en viss typ av konsekvens i sina val är inte detsamma som att skådespelaren enbart vill spela *realistisk* teater, utan det är ett uttryck för att skådespelaren vet om att hon måste göra val. Om inte dessa val kan ges en grund i någon typ av tanke eller förståelse, fattat i vid mening, kommer de kroppsliga valen att ske med en mer eller mindre dold reservation; de saknar *täckning* som det ofta uttrycks. Det är en situation som skådespelare vill undvika.

Skådespelarens medvetenhet

Utifrån den grundläggande frågan *Vad hade jag gjort under dessa omständigheter?* föds följdfrågor som fördjupar och avgränsar. Svaret på frågorna är fysiska handlingar. Svaren blir beroende av frågornas formuleringar och det sker en pendling mellan fler och mer specifika frågor tills skådespelaren hittar det kroppsliga svar som löser den sceniska uppgiften. Att lösa uppgiften innebär naturligtvis såväl taktiska omvägar som motstånd från andra rollfigurer.

På detta sätt höjer skådespelaren sin medvetenhet om sina fysiska val. Medvetenheten är nödvändig för arbetets utveckling, förmågan att fixera ett förlopp i sin exakthet skiljer enligt Grotowski diletanten från den seriöst arbetande skådespelaren: ”An actor must be able to repeat the same score many times, and it must be alive and precise each time.”²⁹⁹ Och vidare: ”According to Stanislavski: actions which are absorbed (learned, memorized) completely, only these can become free.”³⁰⁰ Skådespelarens medvetenhet är alltså inget som ska lysa publiken i ögonen; tvärtom: skådespelarens kunskap om sina val finns för att föreställningen ska ha det spontanas kvalitet och för att skådespelaren ska kunna vara närvarande i nuet. En annan aspekt av detta fenomen är att improviserat skådespeleri paradoxalt nog ofta kan verka planerat och med en tydlig medvetenhet.

Skådespelaren har fokus på att skapa situationen gestaltningsmässigt, men också dramaturgiskt.

Men att vara helt medveten om varje handling är för skådespelaren inte utan problem. Det kan ge upphov till att man betraktar sig utifrån, att rörelserna blir mekaniska och känns oorganiska. All denna detaljkunskap om en process kan alltså vara rejält hämmande. Kraven som ställs på skådespelaren är motsägelsefyllda: hängivenhet och nykter distans, medvetenhet om varje kroppsligt uttryck och en hel, handlande kropp i en levande situation. Det krävs på något sätt en metod för att den analytiska och medvetna processen, som är en nödvändig del av arbetet, inte ska synas som ett privat förhållningssätt. Skådespelaren kan lika lite som någon annan människa glömma något avsiktligt; däremot kan hon skapa stimulerande arbetsuppgifter och handlingsprojekt som upptar hennes medvetande till den grad att hon är absorberad av dem. I vardagen rör vi oss, handlar och strävar mot olika mål, men vi reflekterar inte alltid medvetet över de medel vi använder, om vi inte befinner oss i extraordinära situationer. En rollperson befinner sig inte nödvändigtvis i sådana situationer pjäsen igenom, men skådespelaren har i sina handlingar den närvaro och kvalitet som man finner i en extraordinär situation.

Medvetenheten om rollens sceniska handlingsval är förknippad med medvetenheten om målet. Om man frågar en skådespelare om skälen eller *för vad* rollfiguren utför en viss handling, så får man troligen till svar någon typ av mål. Det kan vara kortsiktigt, som att slå upp ett paraply för att slippa bli blöt, eller långsiktigt, som att ha ihjäl någon för att själv bli kung. Tanken på målet innehåller någon typ av föreställning om hur det är när det är uppnått. Ibland kan denna föreställning vara bildrik, stimulerande och fylld av konkreta och givande sinnesintryck, ibland mera vag och anad. Som jag skrev tidigare kan målet för en roll vara såväl omedvetet som självdestruktivt, men i det arbetssätt jag beskriver är skådespelaren medveten om handlingsvägarna och vart de leder.

I det sceniska arbetet är det lämpligt att tala om flera mål eller uppgifter: målet för varje enskilt handlingsmoment – uppgiften, och slutmålet – överuppgiften. I Brechts *Den goda människan i Sezuan* kan Shen Tes slutmål formuleras som en vilja att uppfylla Gudarnas önskan om godhetens existens bland människorna. För att nå dithän skänker hon ris till Fru Shin. När hon skänker ut av riset lyfter hon upp säcken med ris, och så vidare. Varje delhandling i den genomgående handlingslinjen är relaterbar till slutmålet. Men i scenen med Fru Shin ligger inte Shen Tes sceniska fokus på överuppgiften, det är inriktat på relationen till motspelaren och hur denna yttrar sig i hanterandet av rissäcken och skålen. Tanken på målet är här – precis som i det tidigare exemplet med barnet som skulle sova – något som drar uppmärksamheten från den sceniska relationen.

Det sceniska målet styr handlandet i en situation, men därmed inte sagt att skådespelarens fokus ligger på målet. Om vi jämför med fotboll så är målet att vinna matchen. De handlingar som leder till detta mål är att det egna laget får in bollen i motståndarens mål och att motståndarna förhindras att få in bollen i det egna lagets mål. Detta leder inte till att alla spelarna är fokuserade på att ständigt och jämt sparka bollen mot motståndarmålet. Vi ser i matchen bakåtpassningar, tacklingar, simulering av fall, trakasserier av motståndaren och det ledande lagets långsamma hantering av bollen. Även i en så pass entydig företeelse som fotboll kan vi se raffinerade tekniker för att uppnå ett enkelt mål. En ständig fokusering på målet eller bollen brukar utmärka knattefotboll: alla springer åt det håll där bollen är och sparkar sedan bollen febrilt mot målet. Med den liknelsen vill jag uttrycka att ett sådant förfarande är lika improduktivt vad det gäller den sceniska uppgiften.

Det yttre objektet

Vad göra med all medvetenhet? I arbetet med en pjäs lär sig skådespelaren fakta om författaren och tidsepoken ifråga, prövar och förkastar olika vägar mot målet, utforskar handlingars variationer i tempo, prövar röst och rörelse i relation till rollfigurens avsikter och vet till på köpet hur pjäsen ska sluta. Allt detta är nödvändiga moment i arbetet, men det är moment som inte ska uppta medvetandet i den sceniska situationens möte med en publik. Det krävs hos skådespelaren en strategi för att lägga åt sidan det hon vet såväl om sitt eget arbete som om målet, för att i stället låta relationerna dominera medvetandet. Situationen måste göras så attraktiv och handlingsmättad att det är den som ockuperar skådespelaren. Det är denna process som ligger nära Stanislavskijs krav på arbetet: från det medvetna till det omedvetna. Det är också denna process som skiljer repetitionsarbetet från föreställningsarbetet. I analogi med detta synsätt är repetitionsprocessen ett arbete för att – enkelt uttryckt – glömma reflektionen över de medvetna valen för att i fullt förtroende kunna inrikta sig på situationen i nuet, som är det enda som kan ge närvaro i medspelare, publik och rum, de objekt som omger rollen.

I inledningen till del II beskrev jag studiet av ett objekt – en trilskande katt – och vilka strategiska överväganden det innebar. Michael Chekhov beskriver hur detta undersökande av objektet är ett mentalt *gripande* av det, skådespelaren befinner sig *med objektet*, är rentav närvarande *i* det:

without moving physically, we must move our whole being towards the object.[- - -] The last step is to "take" the object and keep it – to such an extent that you will not know whether the object has you, or you have the

object – you become one with it. And when you become one, a miracle happens – you know exactly how heavy it is, what shape it is, what noise it makes, what shape it is from all sides at the same time. With our eyes we see the surface.³⁰¹

Stanislavskij har en nästan snarlik, men något mer konkret syftande formulering: ”Man måste se objektet i ögonen, släppa in hans blick i själen, ana sig till vad han känner.”³⁰² Allt detta kan beskrivas som en sinnlig och kroppslig kunskapsprocess där man föreställer sig och upplever objektets egenskaper, det må vara om man nu väljer att faktiskt greppa och undersöka objektet eller mentalt närma sig det. Det är värt att uppmärksamma hur såväl Chekhov som Stanislavskij i dessa citat låter skådespelaren fokusera utanför sitt jag för att nå den kroppsliga strategin. Det är inte introspektion som krävs utan närmast en besatthet utav omvärlden. *Närvaro* är, som jag tolkar dessa texter, något skådespelaren finner i relationen till medspelare, rum och publik, inte hos sig själv. Citaten pekar mer mot den socialpsykologiska handlingsdiskussion jag redogjort för, än åt psykologisk introspektion; eller med Brecht: ”Sociologen är vår man.”³⁰³

Sammanfattning

I detta kapitel har jag diskuterat möjliga strategier för skådespelaren att skapa en grund för scenens fysiska handling. Till utgångspunkt tog jag några grundläggande element ur Stanislavskijs arbete med den fysiska handlingen. Avsikten är också att visa på den kritiska diskussion som förs om Stanislavskijs metodiska anspråk. Även om Stanislavskijs praktik och terminologi om den fysiska handlingen erbjuder konkreta verktyg i undervisningen, är min ambition också att hålla vissa av hans förklaringsmodeller på armlängds avstånd. Det gäller i första hand hans romantiskt färgade syn på skådespelarens skapande, men också hans dragning till ett mystifierande språkbruk.

Min inriktning har varit att med olika exempel visa på hur skådespelarens fokus utanför sig själv, på medspelare och den sceniska uppgiften kan befria skådespelaren från en hindrande självmedvetenhet och ge en ökad specificitet i handlingen. Jag tillämpar också den diskussion om intention, relation och omedvetet handlande, som jag förde i avsnitten om socialpsykologiska handlingsteorier, på det sceniska arbetet. Dessa frågor diskuteras konkret i studenternas utvärderingar av kursen *Målbild och ordhandling* i kapitel 10.

I nästa kapitel utökar jag antalet röster i diskussionen om skådespelarens fysiska handlande. Samtidigt snävar jag in diskussionen till att alltmer fokusera på brukbarheten i olika tankekonstruktioner.

8.

Fyra röster om relation, handling och mål

Ett urval av röster

För att ge ökad tydlighet åt den diskussion jag fört hittills, kommer jag att relatera till fyra regissörer, pedagoger och skådespelare, som alla har det gemensamt att de har arbetat eller arbetar praktiskt nära skådespelaren och hennes arbetsprocess. De fyra är Konstantin Stanislavskij – som här presenteras ur en annan aspekt än tidigare –, Michael Chekhov, Robert Cohen och Declan Donnellan. Ingen av dessa får en heltäckande presentation, utan jag har gjort ett urval som behandlar skådespelarens *handlings- och tankestrategier* i arbetet med den sceniska uppgiften.

Citaten är valda för att de tydliggör de aspekter jag undersöker. Utan problem hade jag kunnat citera ett stort antal scenkonstnärer som motsäger mina valda citat på punkt efter punkt. Citaten finns här som en del av mitt arbetsmaterial. Jag har valt dem för att de inspirerat mig och gett nya uppslag. Ofta har de förtydligat något jag redan arbetat med eller konkretiserat något vagt upplevt.

Inget praktiskt arbete ska legitimeras genom hänvisningar till en auktoritet; däremot kan citaten ge en förståelse av det praktiska arbetsarv som alltid finns närvarande i teaterns praktik.

Stanislavskij: skapande fantasi och ordhandling

En skådespelare måste älska att fantisera och han måste kunna fantisera³⁰⁴

I detta sammanhang vill jag uppmärksamma en sida av Stanislavskij som inte är lika känd som hans idéer om känslominnen och den fysiska hand-

lingens metod. Det handlar om bildskapandets betydelse för relationen mellan rollerna.

Som exempel på vad Stanislavskij kallar *passivt* fantiserande vill jag citera följande:

Framför allt kan man för sin inre syn föreställa sig alla slag av gestalter, levande väsen, människor och deras yttre, landskap, tingens materiella värld, föremål, miljöer osv. Vidare kan man för sin inre hörsel höra alla möjliga ljud, melodier, röster, betoningar osv. Man kan förnimma alla möjliga känslor inspirerade av känslominnet (det affektiva minnet). Man kan vårda och smaka på dessa visuella, auditiva och andra gestalter. Man kan beundra dem passivt, liksom från sidan, utan försök till aktiv handling. Kort sagt man kan vara åskådare till sina egna fantasier.³⁰⁵

Stanislavskij arbetar vidare med sin uppgift och gör sig medvetet mer aktiv i fantasin:

Man kan vara åskådare till sin fantasidröm, men man kan också bli en handlande person i den, dvs. med tankens hjälp försätta sig mitt i de omständigheter, de betingelser, de levnadsförhållanden, den inredning, bland de föremål osv. som fantasin skapat, och inte längre betrakta sig som en utomstående åskådare utan se bara det som finns omkring en själv. Med tiden när denna känsla av "varat" förstärks kan jag bli den aktiva huvudpersonen mitt i fantasins betingelser och i tanken börja handla, vilja något, sträva efter något, försöka uppnå något.³⁰⁶

Vad Stanislavskij här beskriver är ganska exakt det som inom idrottspsykologin idag kallas för att visualisera. Jag behandlar denna aspekt av visualisering i ett kommande kapitel, "Tanke, handling och känsla". Den framgångsrika visualiseringen präglas, liksom i citatet ovan, av att så många sinnen som möjligt används. Men Stanislavskij pekar också på skillnaden mellan ett objektivet och ett subjektivt perspektiv. I det första citatet upplever man skeendena utifrån, genom en objektiv kamera. I det senare citatet är det den egna kroppen som tar aktiv del i skeendena och perspektivet är den egna blickens. Här betonas också det intentionella hos rollen, och resultatet av visualiseringen blir handling för att uppnå ett mål. Stanislavskij betonar alltså skillnaderna i perspektiv när han arbetar med sin föreställningsförmåga. När man inom idrottspsykologin diskuterar hur olika typer av visualisering är lämpade för olika typer av motorisk aktivitet, har det subjektiva seendet visat sig ge mer känsla för hur rörelsen *upplevs*, det vill säga betonat det kinestetiska sinnet.³⁰⁷ Att visualisera eller skapa bilder kan låta som en introvert sysselsättning, som ett meditativt, flytande tillstånd som för en till fjärran stränder, men i exemplen ovan är det påtagligt hur bildernas syfte är att skapa betingelser för handling.

I arbetet med *Tartuffe*, som kom att bli Stanislavskijs sista uppsättning

1938, betonar han hur bildskapandet tjänar just relationen och ger ett fokus som är helt inriktat på motspelaren. Det gäller i lika hög grad talet som den kroppsliga handlingen:

Och det är nödvändigt att själv kunna se klart och tydligt för att tvinga motspelaren att lika klart och tydligt se allt det ni talar med honom om. Den muntliga handlingens område är enormt. Man kan återge tanken i en sats, genom en betoning, med ett utrop och med ord. Överförandet av tanken är just handlingen.³⁰⁸

I sin regiinstruktion till scenen mellan Orgon och Cleante betonar Stanislavskij bildens karaktär av helhet och samtidigt närvaron i motspelaren:

Upprör honom med fasa och gråt eller vad ni finner bäst. Om detta inte påverkar honom, lägg då till ännu fler färger, ännu fler påhitt men tänk inte på betoningen. Man skall inte säga en mening utan måla en hel bild. Slå inte sönder Venus och visa bitarna, utan visa henne i sin helhet. Publikens avleder skådespelaren från hans skapande. Men genom viljan, rytmen och färgstarka "bilder" måste man få sin motspelare intresserad. [...] Då ni inte känner till hans kommande drag följer ni hans röst, tonfall, blick och varje muskelrörelse. Ni måste orientera er efter motspelaren, hur ni skall agera vidare. Då kan det bli en verklig handling.³⁰⁹

Här ger Stanislavskij också en målande beskrivning av vad det innebär *att byta medel*. Detta byte av strategier utlöses inte genom att skådespelaren har en fastlagd plan för sitt agerande, utan han är beredd till ständiga omprovningar och anpassningar, men alltid i relation till målet.

Michael Chekhov: viljan som bild

Om man intresserar sig för kroppen och den fysiska handlingens metodik finns material att hämta hos andra än Stanislavskij, även om det är svårt att komma förbi honom, på samma sätt som modern psykologi bara undantagsvis står oberoende av Freud. Båda lade grunden till en modern inriktning av sina respektive verksamheter, båda fick en mängd efterföljare och båda hade erfårit fadersuppror.

En av Stanislavskijs elever var Michael Chekhov (1891–1955), brorson till författaren Anton Tjechov, och han är värd att granska något närmare, speciellt som hans namn på senare tid uppmärksammats allt mer. Efter att ha arbetat med Stanislavskij under främst 1910-talet sökte sig Chekhov utomlands och utvecklade en egen pedagogik framförallt i USA, men också i Baltikum och England. Under senare delen av sitt liv var han verksam i Hollywood och undervisade där bland andra Yul Brynner och Marilyn Monroe. Mitt intresse för Michael Chekhov och mitt bruk av honom kan illustreras av några nycklepisoder och hållpunkter.

Ett genomgående tema i Chekhovs pedagogik är arbetet med *föreställningsförmåga*. Ett exempel, som har karaktären av en anekdot eller skröna, visar på en av Chekhovs inspirationskällor. När Michael Chekhov 1915 turnerade tillsammans med skådespelaren och regissören Jevgenij Vachtangov hände det sig en kväll att de spelade biljard. Spelet var uselt och ingen av dem lyckades sänka några bollar. Plötsligt ber Vachtangov om Chekhovs uppmärksamhet och ändrar hela sin fysiska hållning och attityd. Han spelar och sänker alla bollarna en efter en. När den förbluffade Chekhov frågar hur detta var möjligt berättar Vachtangov att han föreställde sig att han var den främste biljardspelaren någonsin och övertog dennes hållning, rörelser och sätt att tänka.³¹⁰

Nästa viktiga hållpunkt är Chekhovs syn på vad scenisk vilja är och den skiljer sig något från Stanislavskijs beskrivning: viljan är helt enkelt att se det resultat man vill uppnå framför sig. Den är för Chekhov det samma som *bilden av målet*:

I suggest that we do not try to find out the objective as the pure understanding of what we want to do, but to see the result achieved. That is the objective for me and that is the *will* on the stage. If I want to shake hands with someone, for instance, I may say that I want to shake hands with her, but if I don't see myself doing it, then how shall I do it? Then it is the intellect. But if I *see* that I am shaking hands, then I see a picture that leads my will. To anticipate, to foresee, that is the real objective.

When I was a young actor under Stanislavsky, I could not realize this difference for a long time. Then I realized that I must always have a picture before me, and after that, all went well.³¹¹

Chekhovs mest kända arbetsbegrepp är *den psykologiska gesten*. Utgångspunkten är förmågan att skapa en mental bild, en visualisering av en tänkt gest. Men det är inte vilken gest som helst, utan Chekhov menar att en psykologisk gest sammanfattar karaktärens psykologi och bildar grunden för hur skådespelaren tar sig an en viss karaktär. Meningen är att ur en verbal formulering skapa grunden för en fysisk inställning till arbetet.³¹² Chekhov utsträcker resonemanget till att den psykologiska gesten kan innefatta en rolls grundhållning, men den kan också finnas bara i ett mindre moment. Chekhov betonar skillnaden mellan skådespelarens faktiska handlingar på scenen och den psykologiska gesten. Den psykologiska gesten är en sammanfattning av gesten och känslan som förbinds med den.³¹³

Take a certain gesture, such as "to grasp." Do it physically. Now do it only inwardly, remaining physically unmoved. As soon as we have developed this gesture, it becomes a certain "psychology," and that is what we want. Now on the basis of this gesture, which you will do inwardly, say the sentence, "Please, darling, tell me the truth." While speaking, produce the gesture inwardly. The more you will do these gestures, the more you will see that

they suggest a certain kind of acting. They call up feelings, and emotions and will impulses. Now do them both together – the gesture and the sentence. Then drop the physical gesture and speak, having the gesture inside only.³¹⁴

Chekhov använder språkets metaforiska skikt som grund för det han kallar psykologiska gester. Det finns en parallell till de tidigare nämnda Lakoff och Johnson som på liknande sätt hänvisar till vårt språks kroppsliga bas (s. 66 ff.). Chekhovs resonemang antyder ett teoretiskt perspektiv som grund för hans konstnärliga val:

All languages use idiomatic expressions related to physical activity and gesture to describe complicated psychological states. These imagined movements, which have become enchanted in our speech and thought, are gestures of everyday life. But as applied to our psychological life, we produce them in our minds instead of in our bodies.³¹⁵

Den amerikanske regissören Charles Marowitz skriver i sin Chekhovbiografi att ”The psychological gesture is in many ways the most ambiguous of his insights, and the words themselves are rather misleading. It is not so much a psychologically crafted physical gesture per se, although it may take that form; it is more like a seedbed from which all physical characterization stems.”³¹⁶ Att exakt säga vad Chekhov avser med den psykologiska gesten är alltså inte helt lätt, men det är ett suggestivt och inspirerande koncept.

I en magisteruppsats från 2005 beskriver Pär Malmström sitt arbete med den psykologiska gesten under sitt sista utbildningsår. I Malmströms fall handlar det om att skapa sig inre bilder av sin karaktär och sina mål och han beskriver med konkreta exempel, bland annat hämtade från Strindbergs *Ett drömspel*, hur arbetet med denna teknik berikade agerandet.³¹⁷

De hållpunkter jag beskrivit ovan, alltså *föreställningsförmåga*, *bildmässig syn på målet* och *psykologisk gest*, har varit en viktig inspiration i det praktiska arbetet med handling, mål och bildskapande, som jag redovisar i den kommande diskussionen om studenternas arbete i kapitel 10.

Konkret och andligt hos Chekhov

Mitt intresse för Chekhov är alltså selektivt och jag vill visa på några problem med att använda hans mer esoteriskt färgade arbetstankar. Jag vill också visa på hur han överskred Stanislavskijs system genom att betona vikten av en bildskapande fantasi.

Chekhovs synsätt skiljer sig ibland avsevärt från Stanislavskijs och på ett sätt är hans metod påfallande icke-fysisk: den vanligaste instruktionen är *Föreställ dig att ...* När Stanislavskij förespråkar logik och konsekvens i

enlighet med den skapande naturens lagar, säger Chekhov frankt att vi inte ska söka efter orsaker: "In our art we don't have to have reasons."³¹⁸ Chekhov har en stor tilltro till skådespelarens föreställningsförmåga och bildskapande. Han kräver helt enkelt att skådespelaren ska kunna gråta eller känna hat utan någon orsak, annars är man inte begåvad för yrket.³¹⁹ Hans egen tillgång till fantasivärlden är omedelbar och han gör ofta generella uttalanden utifrån sin egen bildskapande förmåga.

I alla Chekhovs pedagogiska förklaringar anar man hans egen starka föreställningsförmåga och omtalade förvandlingskonst. Hans skådespeleri utmärktes av stor fysisk fantasi och gestaltningskraft. I mindre roller under elevtiden hos Stanislavskij kunde Chekhov utmejsla karaktärer som övertog hela föreställningens fokus.³²⁰ I en övning med emotionellt minne övertygade Chekhov med en gripande scen från sin fars begravning. Efteråt omfamnade Stanislavskij Chekhov, lycklig över ett så starkt bevis på effektiviteten i detta arbetssätt. Dessvärre fick Stanislavskij strax därefter reda på att Michael Chekhovs far fortfarande levde. Chekhovs arbete hade inte grundats i något känslominne, utan byggde på ett förutseende av händelsen, alltså på hans föreställningsförmåga. Efter denna incident fick Chekhov lämna undervisningen på grund av hans, som det hette, överhettade fantasi.³²¹

Det finns ett problem med Chekhovs lyriska, men självklara bruk av föreställningsförmågan. Han förutsätter att det finns en de facto existerande fantasivärld utanför människan, åtminstone för de skapande konstnärerna: "How can we question the beliefs of these master artists and writers that their imaginative life came to them from outside themselves? [— —] The conviction that there is an objective world in which our images lead their independent life widens our horizon and strengthens our creative will."³²² Det är mot denna bakgrund Chekhov kritiserar användandet av personliga känslominnen. Trots att Chekhov i sin pedagogik huvudsakligen är mentalt orienterad, förhåller han sig skeptisk till bruket av personliga minnen. När en elev talar om minnets roll påpekar Chekhov att det är bättre att visualisera än att leta i sitt minne. Den skapande fantasin är pålitligare. Det personligt emotionella minnet drar skådespelarens uppmärksamhet mot det som vi skulle kalla det privata. Enligt Chekhov använder man inte sitt privata liv eller vanor och beteenden i sin sceniska gestaltning, eftersom det förminskar oss. Om skådespelaren arbetar med till exempel minnet av en döende släkting som känslominne löper han enligt Chekhov dessa risker:

You will get certain feelings, perhaps strong ones, but they will be of a different kind than we are aiming at in our work – they are not to be shown. They will have a certain personal color which makes us a little smaller and

makes the audience suspicious whether consciously or un-consciously, and the actor can become hysterical after a certain period of time if he works in this way³²³

När Chekhov träffade Stanislavskij våren 1929 i Berlin kritiserade han dennes arbete med känslominnen och menade att de ledde skådespelarna till just hysteri.³²⁴ I stället hänvisar Chekhov till *det kreativa jaget* eller *det högre jaget*. I dessa alternativa skepnader finner skådespelaren nya rörelser och röster, som hon utvecklar i samband med begreppet *atmosfär*. Med atmosfär menar Chekhov den speciella stämning som finns på en plats och som det är nödvändigt för skådespelaren att lyssna av.³²⁵ Det mest anmärkningsvärda i Chekhovs pedagogik är antalet koncentrationsskikt en skådespelare förväntas behärska samtidigt. Det står i bjärt kontrast till Stanislavskijs med åren allt mer renade linje: den fysiska handlingens metod.

Man är enligt Chekhov både sig själv och ett högre skapande väsen och man kan ha sin uppmärksamhet hos båda. Detta att man kan betrakta sig utifrån under sitt spel är väl de flesta skådespelare överens om, men Chekhov går längre än så. Han talar om två olika personligheter, alltså ett helt delat medvetande som det sista och högsta stadiet i den skapande processen. I detta delade medvetande eller då man använder sig av sitt *högre jag* betar sig naturligtvis kroppen annorlunda än i sin vardag; där är den fri att skapa vilka referenser den vill. Man kommer osökt att tänka på Chekhovs andliga intressen. Han blev så småningom övertygad antroposof med personliga kontakter med Rudolf Steiner, så självklart är en självständig andevärld inte lika främmande för Chekhov som för de flesta av oss. Han var, liksom Stanislavskij, också intresserad av hinduismen. I förbindelse med detta intresse utvecklade han övningar i vad han kallade *ustrålning*. Stanislavskij och hans assistent Leopold Sulerzhitskij hade under 1910-talet undersökt hur skådespelaren kunde utstråla universella livsstrålar, *prana*.³²⁶ Chekhov fortsatte senare med snarlika övningar: "Walking in a circle, let your inner soul radiate from your chest. Send out the invisible rays from your fingers and palms. Proudly radiate all the artistic energies from inside of you."³²⁷

Det som för min diskussion är intressant hos Chekhov är synen på den mentala aktiviteten som ska vägleda eller stimulera det fysiska förhållnings sättet. I Chekhovs arbete betonas skådespelarens inre – men inte privata – värld som en livfull arena i flera dimensioner där allt verkar möjligt. Det finns hos Chekhov en tilltro till tankens kraft och till skådespelarens kreativa förmåga att överskrida författarens intentioner. Han förebådar också på många sätt en mer dekonstruerande syn på pjäsen och en självständig syn på skådespelarens kreativitet. I hans tro på att bilder kan skapa betingelser för skådespelarens arbete med rollen ligger, liksom hos Stanislavskij,

en anknytning till visualisering som den används inom idrottspsykologin. Det ligger något av modern självhjälpsterapi i denna tilltro till potentialen hos varje människa: det handlar bara om att ta bort hindren för sin förmåga och skapa starka positiva bilder, så kan man överträffa sig själv. Chekhov är för mitt arbete ingen självklar partner; hans religiösa eller esoteriska förklaringar i samband med hans intresse för hinduism och antroposofins andevärld förvirrar mer än de förklarar, men delar av hans pedagogik är samtidigt positivt oroande och stimulerande.

Robert Cohen: tanken och framtiden

Robert Cohen är amerikansk regissör, teaterpedagog och författare till en rad böcker om skådespelarens arbete. Mest känd av dessa är *Acting Power* från 1978. Även om Robert Cohen undervisade på Stanislavskijsymposiet 1986 på Stockholms Kulturhus, har han inte uppmärksammats mycket i Sverige. Större inflytande har han haft i Finland, av det skälet att *Acting Power* är översatt till finska.

I *Acting Power* driver Cohen en konsekvent diskussion om skådespelarens inriktning på rollens vilja och framtida mål. Han sätter skådespelarens intentionalitet i centrum och menar att allt i skådespelarens sceniska värld – publik, versmått, ”stil”, teknik, text och rörelse – ska användas som medel ur rollens perspektiv, de är medel för att vinna något. Just frågan om skådespelarens perspektiv är enligt Cohen viktig. Skådespelaren måste arbeta i rollens självcentrerade perspektiv. Det innebär bland annat att inte tänka på sig själv som en viss typ av *karaktär*, utan vara involverad i relationen och ha sitt fokus utanför sig själv.³²⁸ Ett längre citat ringar in Cohens grundläggande tes om skådespelarens intentionalitet och skillnaden mellan att analysera och att på scen gestalta en karaktär:

When we analyze a character, as a psychiatrist might, it is customary to explore his past to find motivating and determining influences. The actor does this as part of his homework in characterization, as discussed in a later chapter. *But at the moment of performance, the actor rarely thinks of the character's past and never concentrates on it.* This is because the character doesn't, because people don't. This is perhaps the greatest difference between analyzing a character and playing a character: the actor must think from the character's viewpoint, not from his own. He must look actively into the future, not retrospectively and meditatively into the past. Even Hamlet's famous retrospective meditations are culled up as the bases for what should (or might) become future actions.³²⁹

Cohen använder med förkärlek termen *cybernetic* när han beskriver skådespelarens relation till sitt mål. Så som Cohen väljer att använda detta ord

Bild 24
145 x 58
97 %

Robert Cohens illustration av hur skådespelaren bör ha sina tankar på målet. Ur *Acting Power*.

Lars Arrhed och Sven Ahlström i *Häxjakten* av Arthur Miller. Teaterhögskolan i Malmö 1992. Foto: Helena Åkesson

Bild 25
170 x 113
106 %

står det för hur skådespelaren hela tiden ändrar sina medel för att uppnå sitt mål. Genom den feedback skådespelaren får från sin motspelare eller omgivning anpassar hon sig kontinuerligt för att lösa sin uppgift. "Cybernetic analysis is based on feedback from the future rather than cause from the past."³³⁰ Att vi dras av framtiden, snarare än att vi knuffas av vår bakgrund är en annan av Cohens många slagkraftiga formuleringar. Resonemangen ligger nära de handlingsteorier jag tidigare beskrivit: fokus är på människans intentionalitet och relationer, snarare än på hennes personliga psykologi.

Cohen betonar att alla problem en skådespelare har med sitt spel är problem med tanken:

It is the mind, in its conscious and unconscious workings, that initiates all our actions – and our acting. It is the mind which controls the actor's concentration, his pursuit of intentions, his portrayal of character, his adoptions of style, his performance within the theatrical context. It is the mind which integrates the actor's tasks, which integrates the actor himself.³³¹

När skådespelarens tanke är fylld av en mängd motsägelsefyllda idéer leder det till problem med självmedvetenhet, okoncentration eller distans i spelet. Men lösningen är inte att regissören ber skådespelaren att *sluta tänka och bara göra*: "The fact is that people think continuously, and actors are people. The problems of acting do not require that actors stop thinking, but that they find out what to think about."³³²

Skådespelarna Lars Arrhed och Sven Ahlström kom i kontakt med Robert Cohens bok *Acting Power* på Studio Lederman i Stockholm under slutet av 1980-talet, och det var enligt Arrhed regissören Jurij Lederman som bjöd in Cohen till Stanislavskijsymposiet 1986.

Efter att Arrhed och Ahlström slutfört sina studier på Teaterhögskolan i Malmö bildade de Ensembleteatern, som under mitten av 1990-talet var en mycket omtalad fri grupp. Cohens cybernetiska hållning omstöptes i händerna på Arrhed och Ahlström till ett udda arbetsbegrepp: *Big Jim-kroken*. Uttrycket syftar på en leksaksbil med vinsch i fronten, och via en vajer med en krok fästad i något fast föremål framför bilen kan vinschen dra bilen med tillhörande actionhjul framåt. Motorn som driver vinschen är på bilen, men utan förankring utanför bilen är energin från motorn värdelös. Arrhed betonar hur metaforen klargör att energin och viljan finns i skådespelaren, men att det krävs ett mål att kroka fast vid.

Detta uttryck uppstod ur ett kommunikationsproblem: på Ensembleteatern ville Lars Arrhed och Sven Ahlström för sina skådespelarkolleger förtydliga hur de skulle ta sig an den sceniska viljan. Att det inte handlade om att spänna sig och prestera, utan om att skapa en energi som var relaterad till ett mål. *Big Jim-kroken* var – när man väl förklarar hur denna

leksak var konstruerad – en talande och tydlig bild som lätt förstods.³³³ När jag själv regisserade Arrhed och Ahlström i Lars Arrheds pjäs *Jungfru-turen*, hörde jag ofta uttrycket och började själv också använda det, men då utan att känna till dess grund i Robert Cohens bok.

Det är delvis från Robert Cohen jag influerats till mitt starka betonande i undervisningen av hur olika tankestrategier påverkar det kroppsliga agerandet. Men inte enbart: jag kan minnas från Orest Koslowskys undervisning hur han höll mig i axeln och med den andra handen knackade sig själv på huvudet, log och sa: ”Allt sker härinne!” Koslowsky utvecklar detta i sina efterlämnade anteckningar på följande sätt:

Intellektet vet exakt hur, men kroppen följer inte med. Ändå behöver vi intellektet i begripandet av oss själva – men i samband med sin känsla. Psyke och fysik hör ihop! [– – –] Tro mig – förklaringen ligger i att hjärnan blir belåten och glad av att utföra konkreta direktiv om de upplevs som obesvärade och riktiga.

Lusten är den stora drivkraften för genomförandet av uppgiften – rollen.³³⁴

Declan Donnellan: *Don't go home*

Den brittiskfödde regissören Declan Donnellan har inte bara varit verksam i England och på den europeiska kontinenten, utan framför allt i Ryssland. Det var också där hans bok *The Actor and the Target* först gavs ut 2000. Som man kan ana av bokens omslag är Donnellan intresserad av högst konkreta mål i skådespelarens arbete. Men som Donnellan använder ordet *target* är det inte alltid detsamma som vad vi i svenskt dagligt tal kallar *mål*. Enligt Donnellan ska termen inte förväxlas med målet, eller syftet med en viss handling, inte heller skådespelarens *fokus* eller *intention*,³³⁵ snarare menar Donnellan i min intervju med honom att *target* är att likna vid ett slags källa, en yttre grund för aktionen.³³⁶ Som denna källa hos Donnellan alltid är utanför skådespelaren, tänker jag använda översättningen *yttre källan* för *target*.

Donnellan listar ett antal regler för skådespelarens relation till sina yttre källor. Först och främst slår han fast att det alltid finns en yttre källa: ”You can never know what you are doing until you first know what you are doing it to. For the actor, all 'doing' has to be done *to* something. The actor can do nothing without the target. [...] '*I impress Juliet.*', '*I warn Romeo.*'”³³⁷ En av Donnellans poänger är att aldrig söka efter impulser, energier eller en situations sanning inom sig själv: allt detta ska skådespelaren finna utanför sig själv, hos den yttre källan. Alla yttre källor finns utanför skådespelaren, men är inom räckhåll eller överskådliga.³³⁸ Vidare är den yttre källan hela tiden föränderlig och dessutom aktiv. När skådespelaren abdi-




Bild 26
110 x 172
88 %

Omslaget till *The Actor and the Target*. Nick Hern Books, London.

kerar från sin makt till förmån för den yttre källan kan han förändras: av egen kraft kan skådespelaren inte förändras, men den yttre källan förändrar skådespelaren. I stället för att undra över vad man själv gör, ska man enligt Donnellan fråga sig vad den yttre källan gör med mig.³³⁹

Den yttre källan befriar skådespelaren från att söka i sitt *jag*. Enligt Donnellan grundar sig blockeringar i skådespelarens arbete på att jaget ständigt pockar på uppmärksamhet, vilket yttrar sig i de välkända problemen:

Jag vet inte vad jag gör
Jag vet inte vad jag vill
Jag vet inte vem jag är
Jag vet inte var jag är
Jag vet inte hur jag ska röra mig
Jag vet inte vad jag känner
Jag vet inte vad jag säger
Jag vet inte vad jag spelar³⁴⁰

Problemet med dessa frågor är att de är fel ställda. Skådespelaren ska till exempel inte försöka fånga någon essens hos en karaktär. Att etikettera karaktären som god eller ond är sentimentalt och blockerande för arbetet. ”We can never know, control or contain the essence of anyone, including ourselves. We can, however, observe what we are doing.”³⁴¹ Efter att ha konstaterat att skådespelaren inte kan producera känslor, fortsätter Donnellan:

First of all the actor must face the hard fact that character and feeling can never be directly controlled. We have to walk away from the twin delusions that we decide who we are and that we decide what we feel. We have to turn our backs and put this tempting lie squarely behind us. These two delusions seem so real, but they always lead us firmly 'home'.³⁴²

Donnellans bok avslutas med orden: ”Don't go home.”³⁴³ De sammanfattar problemen med att undvika omgivningens stimulerande men utmanande omständigheter, för att i stället söka svaren inom sig själv, på ett område där skådespelaren tror hon är säkrare.

Tankekonstruktion och brukbarhet

Det är tydligt hur Donnellan betonar faran med att fokusera inåt för skådespelaren. Han är självklart medveten om att det finns ett *jag* som upplever ett inre liv och som gör en åtskillnad mellan detta inre liv och ett yttre. Men frågan är vilket tänkande som är användbart för skådespelaren: ”But surely we are nourished by what is outside *and* what is inside? That is pos-

sibly true but it is not useful. It helps the actor more to transfer all inner functioning, all drives, feelings, thoughts and motives etc. from inside and re-locate this impulses in the target.”³⁴⁴ Skådespelaren ska alltså välja den tankekonstruktion som bäst tjänar hennes syften. Frågan är vad som är användbart, inte vad som är naturligt eller biologiskt sant. Det är ett tänkande som präglas av pragmatism: det är mer *brukbart* för skådespelaren att konstruera en viss tankebild: ”For all practical purposes then, there is no inner source of energy. All energy originates in the target.”³⁴⁵ Donnellan föreslår en verkligt radikal tankefigur när han menar att skådespelaren ska se strukturen hos sin karaktär inte som ett skelett, utan som ett *skal*: ”It may help to imagine that the character’s structure is external, like the protective shell of the crustacean, as opposed to the inner skeleton of a vertebrate.”³⁴⁶

Robert Cohen formulerar liknande tankar om brukbarhet när han påvisar att en rolluppgift kan formuleras i negativa eller positiva termer: ”If a person wants to avoid the cold, we can also say that he wants to find warmth. Both are correct, in analytical terms, but only the latter can be *played* with requisite power and intensity.”³⁴⁷ Inte heller Stanislavskij står främmande för att en viss formulering av den sceniska uppgiften är lämpligare än andra. Han betonar hur uppgiften ska vara smaklig, entusiasmerande, innehållsrik och lockande. Han kritiserar en teaterlev som formulerar Othellos vilja negativt i arbetet och föreslår en annan och icke-negerande formulering.³⁴⁸ Men Stanislavskij hänvisar till den organiska, skapande naturen när han vill förklara sin arbetsmetod: ”ingen filosofi, inga nyupfunna teser kan jämföra sig med den organiskt skapande naturen. Den som på scenen får och kan skapa på den organiska naturens grund är starkare än de, som inte kan detta och därför griper till konventionerna. Våldför er inte på naturen! Följ de vägar den utstakat. Det är dem också jag studerar.”³⁴⁹ Det är ett annat tänkesätt än vad Donnellan företräder, liksom Robert Cohen. För dessa är *brukbarheten av en formulering* av stor vikt, medan Stanislavskijs projekt stödjer sig på påstått eviga sanningar om den mänskliga naturen.

Sammanfattning

Stanislavskij, Chekhov, Cohen och Donnellan representerar fyra olika generationer i 1900-talets teater. De beskriver inte bara sin praktik, utan förankrar den ofta i olika teorier eller livsåskådningar. Dessa förankringspunkter ser mycket olika ut och vittnar ibland om den tid respektive konstnär var verksam: Stanislavskij anknyter till psykologen Ribot och yoga, Chekhov anknyter till bland annat antroposofi och hinduism och

Cohen till cybernetik och *kognitiv dissonans*. Den sistnämnda teorin kommer jag att diskutera i nästa kapitel. Om man vidgar kretsen utanför de redan nämnda finner man hos Meyerhold referenser till *taylorismen* medan Brecht stödjer sig på marxism och modern sociologi. Hos Donnellan finns däremot få utomteatrala referenspunkter; han hänvisar i första hand till sin egen praktik.

Var och en av de fyra teaterpraktiker jag presenterat har formulerat tankar om sitt arbetssätt, vilka är uttryck för någon typ av skådespelarmetodiskt tänkande. Bland dessa har jag valt några aspekter som kan sammanfattas i en rad punkter som rör skådespelarens strategier för handling. De behandlar *föreställningsförmågan, det talade ordet som handling, formuleringen av uppgiften, målet som bild och uppmärksamheten på relationen, inte det egna jaget*. En kompakt formulering av dessa punkter utmynnar i hur skådespelarens handling är beroende av *tankestrategier för formuleringen av uppgiften som en bild av framtiden*. Här vill jag anknyta till avhandlingens forskningsfråga: *Hur påverkar skådespelarens kognitiva strategier rollens sceniska handlande?* Mina citat och referat har syftet att visa på hur språkliga formuleringar och föreställningsförmåga spelar en väsentlig roll för skådespelarens kognitiva strategier.

De olika teaterpraktiker som jag här hänvisat till representerar inte en samsyn på skådespelarens arbete. Inte heller de utomteatrala referenser jag använder mig av är samstämmiga i betydelsen teoretiskt kompatibla. Men ur den aspekt jag undersökt bidrar mina källor med kunskaper som inte motsäger varandra, och i det praktiska arbetet är denna brist på samsyn inget problem. Med utgångspunkten *skådespelarens handlingskunskap* låter sig dessa resonemang tillämpas i arbetet med den fysiska handlingen. Den praktiska teatern är i sig inte begränsad till en viss teori eller ämnesmässig disciplin. I enlighet med min diskussion i kapitlet om *lore* är också mitt selektiva urval ett exempel på praktikernas komposition av den egna arbetsmetoden: jag sammanför på pragmatisk grund erfarenheter från skilda håll.

9.

Tanke, handling och känsla

Teorier för tanke och handling

Hittills har min diskussion koncentrerat sig till olika synsätt på handling. I detta kapitel kommer jag att vidga diskussionen till att omfatta ytterligare några teorier om handlingens relation till tankar och känslor. Det finns naturligtvis ett stort antal teorier om sambandet mellan kropp, tankar, handlingar och känslor. Jag diskuterar teorier som i olika utsträckning används eller kan användas i teaterns praktik. Störst utrymme ger jag åt en diskussion om hur *kognitiv dissonans* och *idrottspsykologi* kan relateras till skådespelarens strategier och tänkande. Dessa båda teorier har bara i liten utsträckning diskuterats i samband med skådespeleri. Annorlunda förhåller det sig med *James-Langeteorin* som också är en betydligt äldre teoribildning. *Alba Emoting™* är en skådespelarmetod med ursprung i en neurologisk teori, som de sista åren diskuterats och praktiserats alltmer. Dessa teorier och praktiker utmärks inte av någon radikal olikhet sinsemellan, utan det finns i stort en samsyn på att kroppens handlingar eller uttryck är relaterade till och samspelar med tankar och känslor.

I detta kapitel har jag valt att också diskutera hur amerikansk *Method Acting* har sitt ursprung i Stanislavskijs arbete med känslominnen och den kritik som riktats mot denna tradition.

Kognitiv dissonans

I sin bok *Acting Power* diskuterar Robert Cohen *kognitiv dissonans*. Teorin utvecklades av den amerikanske socialpsykologen Leon Festinger (1919–89) under mitten av 1950-talet och behandlar vår ovilja att inom oss ha oförenliga attityder. Festingers teori bygger på grundantagandet att den mänskliga organismen söker överensstämmelse mellan sina olika intryck: ”The basic background of the theory consists of the notion that the human organism tries to establish internal harmony, consistency, or congruity

among his opinions, attitudes, knowledge, and values. That is, there is a drive toward consonance among cognitions.”³⁵⁰

Festinger hävdar att vi bär på olika sorters kunskap om oss själva: vad vi vet, vad vi känner, våra vanor, vad vi vill eller vad vi begär, vilka vi egentligen är och vad vi gör. Vi har också kunskap om vår omvärld: vad som hänger ihop med vad, vad som är bra eller dåligt eller viktigt. Vår *kognition* kartlägger alltså det som vi anser vara vår psykologiska, fysiska eller sociala verklighet.³⁵¹ När våra olika typer av kunskaper hamnar i konflikt med varandra, som när vi inom oss bär på sinsemellan oförenliga handlingar eller attityder, uppstår vad Festinger kallar kognitiv dissonans.³⁵² Denna dissonans ger upphov till varierande grader av psykiskt obehag, som människan i huvudsak löser på två olika sätt: hon ändrar sitt beteende eller så ändrar hon sitt tänkande.³⁵³ Festinger exemplifierar med rökaren som väl vet om farorna med att röka och ändå gör det. Ett sätt att upphäva dissonansen är naturligtvis att sluta röka, men rökaren kan också ändra sitt tänkande om rökning: hon menar att hon tycker så mycket om att röka så riskerna är värda att ta, eller att hälsoriskerna är väldigt överdrivna och att man inte kan undvika allt som är farligt här i världen.³⁵⁴ På detta sätt har personen försökt bringa handling och tänkande mer i överensstämmelse med varandra. Rökaren kan bli än mer aktiv för att undvika den obehagliga dissonansen och börja leta upp nya fakta och ändra sitt tänkande så att det harmonierar med handlingen *att röka*: genom att till exempel presentera olycksstatistik för bilkörning kan rökaren minska obehaget av sin egen dissonans.³⁵⁵

Festinger beskriver en mängd experiment som rör människans strategier för att undvika dissonans, från hur man i det längsta försvarar sitt bilmärke, fast man gradvis upptäcker att det var ett dåligt köp, till hur vi omformar våra åsikter efter omgivande opinioner och maktstrukturer. Vad jag i Robert Cohens efterföljd fastnar för i Festingers teori är naturligtvis relationen *tänkande – handlande* och vad den innebär för skådespelarens arbete.

Cohen menar att våra handlingar övertygar oss och blir starkare än våra åsikter om oss själva eller om en viss fråga:

we have a tendency to come to believe in what we find ourselves doing, particularly when we can find no other reason acceptable to ourselves for having done it. Debaters thus often find themselves coming to believe in the positions which they – quite arbitrarily – have been asked to defend. [– – –] Cognitive dissonance makes clear that the actor’s tendency to identify with his role is quite normal, even inevitable. It is a psychological mechanism that works well on behalf of the actor, and he is lucky if he is mentally free enough to take advantage of it.³⁵⁶

Cohen drar alltså slutsatsen att dissonansteorins konsekvenser leder till att skådespelaren tenderar att *identifiera sig* med rollen. Jag vill inte gå så långt;

att människan försöker att upphäva dissonansen mellan tänkande och handlande innebär inte att man kan dra slutsatsen att skådespelaren dras mot en identifikation med sin roll, när han utför rollens handlingar. Jag vill i detta sammanhang mer ta fasta på det enklare påståendet att *tänkan-*
det har en tendens att påverkas av vad kroppen gör. Det är en anspråkslösare formulering än den så kallade *James-Langeteorin* (se s. 179 ff.), som hävdar att känslor uppstår ur eller är det samma som en viss kroppslig aktivitet, och den undviker Cohens långtgående och problematiska slutsats om hur skådespelaren tenderar att identifiera sig med rollen. Å andra sidan förnekar inte denna formulering att man via en kroppslig aktivitet kan uppnå känslor.

På scen utför skådespelaren handlingar som inte har *sin grund* i privata föreställningar eller önskingar om världen – även om skådespelaren naturligtvis kan finna en mängd överensstämmelser mellan sig själv och rollen. Det råder alltså en dissonans mellan det rollen utför och vad skådespelaren rent privat tänker, fattat i vid bemärkelse. Även extrema handlingar som hitlerhälsningar, våldtäkt eller mord låter sig fiktivt utföras utan att skådespelaren totalt övertar det tänkande som är förknippat med dessa handlingar. Men ändå handlar skådespelaren, i mitt tänkta goda exempel, med hela sin organism och utifrån rollens perspektiv. Vi ser kort och gott ett övertygande agerande, där skådespelaren utifrån rollens perspektiv försvarar sitt handlande.

Det är en vanlig åsikt att skådespelaren bör *försvara rollen*.³⁵⁷ Jag menar att denna formulering uttrycker en tendens eller strävan till att reducera dissonansen mellan handlande och tänkande och att skådespelaren på något sätt rättfärdigar rollens handlingar i den sceniska situationen. Detta försvar sker antagligen utan problem, eftersom skådespelaren vet om att detta är en fiktiv situation och han vet också om att åskådaren vet det. Denna inställning är ett sätt att reducera psykiskt obehag, i enlighet med Festingers tänkande, och i en förlängning menar jag att skådespelaren öppnar upp för andra koncentrationspunkter: hon behöver inte bruka sin energi på att rättfärdiga – eller eventuellt ursäkta – sina sceniska handlingar. Genom mental öppenhet, som Cohen uttrycker det i citatet ovan, låter man handlingar som borde ge upphov till stor dissonans påverka tanke och associationsvärld; man låter sig som i leken ryckas med av sitt eget engagemang för uppgiften. På detta sätt menar jag att Festingers dissonanst teori ger en hjälp till förståelse av skådespelarens handlande och dess relation till hennes kognitioner.

När skådespelaren försvarar rollen reduceras dissonansen; den försvinner alltså inte helt. Om dissonansen helt reducerades skulle det innebära att skådespelarens mentala inställning påverkades av kroppens handlingar så till den grad att en närmast total identifikation med rollen uppstod.

Men skådespelare beskriver ofta hur det finns någon typ av *dubbelt medvetande* i den sceniska situationen och att man med ett kyligt öga registrerar vad som sker, men det innebär inte att man tar avstånd från vad kroppen gör. Jag tolkar det mer som en distans som är ett villkor för att föra spelet i hamn.³⁵⁸ Festinger påpekar att det finns stora individuella skillnader i sättet att utstå och hantera kognitiv dissonans.³⁵⁹ Det är därför rimligt att anta att det också finns stora individuella olikheter mellan olika skådespelare för hur mycket det sceniska handlandet påverkar kognitionen.

Dissonans kan också uppstå på en annan nivå och ha sitt ursprung i ett faktum utanför fiktionen. För att undvika dissonans kan skådespelaren försöka välja bort omdömen som strider mot eller försvårar hennes sceniska handlande: ett exempel är att avstå från att läsa recensioner under spelperioden. Det är för en skådespelare ett risktagande att läsa såväl negativ som positiv kritik. Ett negativt yttrande kan lätt fastna och försvåra arbetet med de resterande föreställningarna. Men ett positivt kritikeromdöme om skådespelarens prestation kan också ge upphov till en besvärande självmedvetenhet som gör sig påmind i spelet. Ett medel att reducera den dissonans som uppstår ur en negativ recension är att tillsammans med kollegerna ta heder och ära av kritikern ifråga. Ingen som har vistats i teatersamhället en tid kan ha undgått att ta del av detta fenomen.

Teorin om kognitiv dissonans är intressant i en diskussion om skådespelarens relation mellan tanke och handling. Jag har mest betonat en sida av dissonansteorins konsekvenser: hur handlingar berättigas genom att tänkandet förändras, alltså hur kroppen påverkar den mentala inställningen. Den motsatta vägen, hur dissonans reduceras genom att kognitionen påverkar beteendet, nämns också av Festinger: "When some of the cognitive elements involved in a dissonance are cognitions about one's own behavior, the dissonance can be reduced by changing the behavior, thus directly changing the cognitive elements."³⁶⁰ Här vill jag antyda en förbindelse med de resonemang om visualisering som jag redovisar i kommande avsnitt om idrottspsykologi. Tanken att visualisering och mentala föreställningar överhuvudtaget påverkar kroppens handlingar ligger nära Festingers teori och berör också den ständiga diskussionen om skådespelarens arbetsriktning: frågan om gestaltningen börjar i *det yttre* eller *det inre*.³⁶¹

James-Langeteorin

En angelägen och ofta återkommande diskussion rör frågan om den fysiska handlingens relation till känslor. Jag vill kort beskriva en känsloteori som haft inflytande på teatern under modern tid: *James-Langeteorin*, namn-given efter William James och Carl Lange. James var en inflytelserik ame-

rikansk psykolog, verksam under senare delen av 1800-talet och samtida med den danske fysiologen Lange. Teorin går i korthet ut på att den fysiska handlingen eller det kroppsliga tillståndet föregår upplevandet av emotionen, eller snarare att den kroppsliga manifestationen *är* själva känslan: James menade, enligt neurologen Antonio R. Damasio, ”att hjärnan under en känsla förorsakade en kroppslig förändring, och att upplevelsen av känslan var en följd av uppfattningen av denna kroppsliga förändring”.³⁶² Populärt brukar detta fenomen beskrivas med ett välkänt exempel: ”Vi möter en björn i skogen, flyr undan och reagerar därefter emotionellt på vårt springande (vi springer, alltså är vi rädda)”.³⁶³ Teorin vänder upp och ned på vad som kan kallas den allmänna uppfattningen, den att vi först upplever en känsla inför något och därefter reagerar fysiskt. Teorin har varit omstridd och inte lätt att undersöka empiriskt,³⁶⁴ men Damasio stöder sig på modern forskning och intar en positiv hållning, och han menar att: ”Oberoende av de mekanismer genom vilka känslorna framkallas, utgör kroppen den huvudsakliga scenen för känslorna”.³⁶⁵ Damasio hävdar vidare att 1900-talets kritik av William James arbete inte är hållbar.

Keve Hjelm menar att James-Langeteorin varit en hämmande och dominerande faktor i teaterundervisningen sedan 1900-talets början och att den är

typiskt nog en vetenskaplig slutledning som spred sig som ett gift bland teaterpedagoger. Fortfarande är den en av huvudpunkterna i vår förhärskande skådespelarteknik. Skådespelaren kallar det idag att ”börja utifrån”; han betar sig som situationen tycks kräva och framkallar på så sätt situationens ”känsla” hos sig själv. Det är naturligtvis vansinnigt. Som om det skulle finnas ett typiskt uttryck för varje situation.³⁶⁶

Nu påstår inte James-Langeteorin just det som Hjelm angriper den för; teorin är betydligt mer sofistikerad och hävdar inte att känslor är speciella uttryck, utan snarare kroppsliga förändringar. Oavsett teorins vetenskapliga värde är den uppenbarligen praktiskt användbar för den skådespelare som vill söka ett handfast sätt att få tillgång till sina emotioner. Dessa skulle då uppstå genom att man utförde en viss handling. Ett förvånande exempel på samsyn med James och Lange finner man hos Meyerhold som är känd för sin anti-psykologiska praktik. En av Meyerholds elever, Igor Iljinskij, beskriver några motsägelsefyllda yttranden av sin lärare. Iljinskij beskriver först hur Meyerhold varnar för inre koncentration, som sägs kunna leda till psykologiska besvär som *neurasteni*, men fortsätter sedan med en skildring av hur Meyerhold tar sin utgångspunkt i tanken:

Men i samme samtale siger Mejerhold, at hos skuespilleren går tanken altid forud. Tanken tvinger ikke blot skuespilleren til at indtage en bedrøvet stilling, selve stillingen hjælper ham til at blive bedrøvet; tanken tvinger skuespilleren til at løbe, og selve løbet hjælper ham til at blive bange.³⁶⁷

Det är på detta sätt James-Langeteorin ibland beskrivs i teatersammanhang, som ett ganska oproblematiskt och självklart samband mellan kropp och tanke, som en ömsesidighet mellan två fält som påverkar varandra. Men som citatet från Keve Hjelm visar finns det också en laddning i talet om att börja från *det yttre* eller *det inre*. När den brittiske skådespelaren Laurence Olivier beskriver sitt arbetsätt, ursäktar han sig när han hävdar att han själv arbetar från det yttre till det inre, och han säger att en annan brittisk skådespelarikon, Alec Guinness, troligen också arbetar på detta sätt. Olivier säger vidare att detta arbetsätt står i total kontrast till *Method Acting*, en amerikansk skådespelartradition som jag ska behandla nedan.³⁶⁸

I en diskussion om hur skådespelaren tar sin utgångspunkt i det yttre eller inre finns en underförstådd premis: det *inre* förknippas med rollens psykologi, tankar, känslor och bevekelsegrunder; det *yttre* med rollens handlingar eller synliga karaktärsdrag. Denna uppdelning kan uttryckas på olika sätt och ibland också i mer sofistikerade termer, men är ändå ett uttryck för synsättet att psykologi är ett mentalt fenomen och handlingarna ett fysiologiskt. Men i en diskussion om skådespelararbete är det en vanlig åsikt att dessa två områden står i nära kontakt med varandra och påverkar varandra. Få skådespelare skulle troligen hävda att de enbart arbetade utifrån en av dessa två aspekter. Om jag för ett ögonblick ändå renodlar två tänkbara associationsvärldar bundna till dessa begrepp, menar jag att den *yttre* utgångspunkten kan förknippas med att vara ytlig som artist eller alltför teknisk, analytisk eller teoretisk och att man ignorerar rollens psykologiska processer. Att utgå från det *inre* kan förknippas med intuition, emotionalitet, äkthet eller psykologisk trovärdighet. *Yttre* och *inre* är termer som i teatersammanhang bär på en laddning, motsvarande den som finns i termer som *ytlig* och *djup*. Det är mot den bakgrunden man ska se det faktum att Olivier har behov av att ursäkta sig för sin arbetsväg, samtidigt som det är just skådespelare i hans position som kan ta sig friheten att påstå sig börja från det yttre.

Jag vill avslutningsvis citera två skådespelare ur samma generation och med delvis samma arbetsbakgrund – Unga Klara på Stockholms Stadsteater. Skådespelaren Ann Petrén säger i en intervju från 2006:

Det finns ju en idé om att skådespelaren ska kunna hämta allting inom sig, att man har allt man behöver för sin gestaltning inombords. Jag tror inte på det. För mig kommer redskapen till en nyanserad gestaltning också utifrån. Jag kanske är en ovanligt tom person, men jag tror att det är en myt att allt finns inom skådespelaren. Men det man vet, det syns. Det vet jag.³⁶⁹

Ett kontrasterande synsätt finner jag hos skådespelaren Lena T. Hansson i en intervju från 1990:

– Det hjälper inte bara med begåvning och stor fantasi. Man måste ha smärtsamma erfarenheter också. Man måste veta vad sorg är, kärlek, förtvivlan, man måste veta vad separationsångest betyder. Man måste kunna sig själv, sina behov och känslor. [– – –] – Jag tycker att det är en gåva med ett dramatiskt privatliv om man är skådespelare, eftersom vi måste respektera och ta på allvar allt det som händer oss. Våra egna liv är vårt arbetsmaterial.³⁷⁰

Dessa citat ger en bild av spännvidden i förhållningssätten till frågan om inre eller yttre källor för gestaltningen och visar också på hur frågan är levande och engagerande. Jag vill anta att dessa citat bär på en berättelse inte bara om arbetsmetoder i teknisk mening, utan också om förhållningssätt till vilka berättelser som teatern ska gestalta och också om teaterns samhällsliga funktion. Skådespelarens tillvägagångssätt i processen mot en rollgestaltning bär enligt min mening på antaganden om vilka omständigheter som skapar en människa, inte bara på en scen utan också i samhällslig mening.

Alba Emoting

Ett annat arbetssystem som behandlar området handling och känsla och som är influerat av och påminner om James-Langeteorin är *Alba Emoting*TM. Under tidigt 1970-tal utfördes neurologiska experiment i Chile, som har bildat grund för ett arbetssätt som via kroppsliga positioner, andning och ansiktsuttryck skapar emotioner hos skådespelaren. När dessa erfarenheter i början av 1990-talet utvecklades till en speciell teatermetodik var syftet att fokusera på ett arbete som var styrt av viljan och inte av inbillade stimuli, som till exempel minnet av tidigare känsloupplevelser. Genom att skapa ett exakt fysiskt mönster och på olika sätt arbeta med detta kunde skådespelarna uppnå de eftertraktade känslotillstånden och sedan använda dem i en föreställning.³⁷¹ Poängen med att skapa känslor via kroppen är att tanken inte behöver sysselsätta sig med känslominnen utan kan vara engagerad i situationen. Dessutom är man inte bunden till de *personliga* minnena och känslorna, som i *Method Acting*, utan kan nå ett bredare känslomässigt register.³⁷²

Alba Emoting lägger stor vikt vid arbetet med att uppnå *reella* och *aktuella* känslor, men känslorna beskrivs just som ett tillstånd, de saknar objekt. Antagandet är helt enkelt att teatern blir bättre genom att skådespelaren har äkta känslor. Det intensiva arbetet med kroppen kräver försiktighet och disciplin eftersom det kan eskalera till hysteri, något som beror på de erfarenheter som är förknippade med den uppnådda känslan. En sorts

kroppslig rädsla kan uppstå och den förknippas då med dolda kroppsminnen: ”My teaching to date suggests that this fear is often a product of past experiences connected to a particular emotion. [...] the reaction stems from buried body memory”.³⁷³

Method Acting

Arbets sättet i *Alba Emoting* skiljer inte mellan primära och sekundära känslor, det vill säga skillnaden mellan att *uppleva* känslan i nuet och att *återkalla minnet* av en tidigare erfaren känsla, som ju var den tidige Stanislavskijs arbets sätt.³⁷⁴ I hans arbete med känslominnen, som var influerat av psykologen Ribot, skapas känslan genom att återskapa de sinnemässiga stimuli som fanns då skådespelaren upplevde den eftertraktade känslan vid ett tidigare tillfälle.³⁷⁵ Detta arbets sätt, som Stanislavskij lämnade gradvis och delvis under 1920-talet, skapade grunden för amerikansk *Method Acting*, kanske mest berömt genom regissören Lee Strasberg och Actors Studio. När man i USA talar om Stanislavskijs metod menas ofta just arbetet med känslominnen.

Den amerikanska Stanislavskijtraditionen har sin utgångspunkt i de ryska skådespelarna Richard Boleslavskijs och Marija Uspenskajas American Laboratory Theatre, en skola och teater som startades 1923. Boleslavskij hade lämnat Sovjetunionen 1920, men redan 1906 hade han börjat studera på Moskvas teaterskola och blev senare en ledande skådespelare, pedagog och regissör i Stanislavskijs studioarbete. Han var bland dem som deltog i Stanislavskijs inledande försök med *systemet*. Det är denna del av Stanislavskijs undersökande arbete som kom att influera Boleslavskijs och Uspenskajas skola och dess studenter, bland dem Lee Strasberg, Stella Adler och Harold Clurman.³⁷⁶ Stanislavskij själv kom också i direkt kontakt med amerikansk skådespelarutbildning under Konstnärliga Teatern i Moskvas amerikaturneéer 1923 och 1924. Under flera decennier kom den amerikanska Stanislavskijtraditionen att utvecklas, ta olika vägar och utöva ett stort inflytande på amerikansk skådespelarkonst, och indirekt på hela världen genom den amerikanska filmindustrins genomslagskraft under 1900-talet.

Lee Strasberg (1901–82) kom att omforma Stanislavskijs arbete med emotionellt minne till en teknik med drag av psykoterapi: genom avslappning och pedagogens suggestion skulle psykiska blockeringar undanröjas för att frigöra uttrycksmedlen. Han betonade att det är skådespelarens *jag* som ska uttryckas på scen: jagets egna tankar, jagets egna reaktioner och att det ska uppstå verkliga tankar och verkliga reaktioner.³⁷⁷ Det sceniska arbetet med emotionellt minne kunde gå till på följande sätt:

The actor always listens to his scene partner or the other characters in the play or film and answers naturally, but at the same time when necessary he concentrates on his own affective memory to fuse his emotion with the writer's lines. When more than one affective memory is needed, explained Strasberg, the actor trained in this technique can continue going with his first affective memory and approximately "one and a half minutes before the second one is needed start the second one as he also continues the first. [...]"³⁷⁸

Stanislavskij var i sitt arbete mer försiktig med de personliga minnena, han betonade att man inte fick förväxla teater med *jaguttryck* och hans assistent Sulerzhitskij varnade i detta sammanhang skådespelarna för faran med hysteri och att de egna känslorna skulle ta överhand över rollens.³⁷⁹

Skådespelaren och pedagogen Stella Adler (1901–92), som tillsammans med Strasberg arbetat i The Group Theatre, träffade Stanislavskij i Paris 1934 och kom därefter att mer betona de fysiska handlingarna och skådespelarens föreställningsförmåga i sitt arbete. Adler menade efter detta möte att det är genom bilder skapade i fantasin som man får tillgång till känslor, inte genom minnen. På det sättet ligger hennes inställning nära Michael Chekhovs. Adler bröt med Strasberg efter hemkomsten från Europa och kom att utveckla en metod som mer betonade sociologiska än psykologiska infallsvinklar.³⁸⁰ Också skådespelaren och pedagogen Sanford Meisner (1905–97) lämnade The Group Theatre i mitten av 1930-talet. Han betonade än mer än Adler vikten av den sceniska aktionen, utan att för den skull helt avvisa användandet av emotionella minnen.³⁸¹ Meisner menade att handling på scen inte har sin grund i karaktären utan i *relationen*: "Meisner believes that action is not in the character or the plot of the play but *in relationship*. [...] In this way the partner allows the actor to create the role from the given material present on stage and in the life of another person, rather than a mental preconception of character."³⁸²

Robert Cohen och många med honom inom nutida amerikansk teaterdebatt har de senaste decennierna gått hårt åt Methodtraditionen. Bland kritikerna finner man David Mamet, John Harrop och Richard Hornby. De menar att fokuseringen på den privata känslan, identifikationen med rollen och läsningen vid äkthet och sanning, samt negligierandet av den sene Stanislavskijs arbete, har blockerat utvecklingen av amerikansk scen-teater.³⁸³ Charles Marowitz uttryckte redan på 1970-talet följande kritik:

The Method argument for inner truth holds water only if its main contention is true: that is, that the spectator experiences feeling to the same degree the actor does. But we all know this is not always the case; that there are hundreds of instances of turned-on actors splitting themselves with inner intensity which communicates nothing to an audience but effort and tension.³⁸⁴

Regissören och författaren David Mamets kritik av *Method Acting* gör ingen åtskillnad på den amerikanska traditionen och den sene Stanislavskijs omorientering: han närmast avrättar arbetet med känslominnen, tar med Stanislavskij i några svepande formuleringar och presenterar sedan sitt eget recept för skådespelarens arbete:

”Emotional memory,” ”sense memory,” and the tenets of the Method back to and including Stanislavsky’s trilogy are a lot of hogwash. This ”method” does not work; it cannot be practiced; it is, in theory, design, and supposed execution supererogatory [— —] the play is designed, if correctly designed, as a series of incidents in which and through which the protagonist struggles toward his or her goal. It is the job of the actor to show up, and use the lines and his or her will and common sense, to attempt to achieve a goal similar to that of the protagonist. And that is the end of the actor’s job.³⁸⁵

Mamets koncisa råd för skådespelarens arbete visar sig alltså vara snarlika – åtminstone i grunddragen – den sene Stanislavskijs arbete med den fysiska handlingen, mål och överuppgift, om vilket han verkar helt okunnig. På ett sätt är Mamets syn på Stanislavskij typisk för amerikansk teaterdebatt: Stanislavskijs namn har i decennier varit synonymt med *Method Acting* och först under senare år har andra sidor än arbetet med känslominne uppmärksammats.³⁸⁶

När *Method Acting* används som etikett bör man vara medveten om att den innefattar en mängd olika traditioner och utvecklingsvägar och inte bara arbetet med känslominnen. Influenserna kommer naturligtvis inte heller bara från Stanislavskij; framförallt Vachtangov, men även Michael Chekhov, har på olika sätt påverkat amerikansk utbildningstradition. Den ryske neurologen Pavlov, mest känd för sin upptäckt av betingade reflexer, liksom Sigmund Freud har också spelat stor roll.

Vid en masterclass vid filmfestivalen i Cannes 2004 ansträngde sig skådespelaren Max von Sydow för att klargöra sin ståndpunkt:

Över huvud taget understryker Max von Sydow flera gånger den i hans ögon utbredda missuppfattningen att skådespeleri i hög grad skulle handla om känslor.

– Det är i stället viljan, rollkaraktärens riktning, som är viktig. Vad vill han? Vad strävar han efter? Vilket är hans mål? [...] Allt prat om en total identifikation med rollen tycker han bara är romantiskt trams, ett påhitt av pressagenter som understöds av veckotidningsskriverier.³⁸⁷

Jag vågar tro att von Sydow här riktar udden mot *Method Acting*, en skådespelarmetod som han måste ha kommit i nära kontakt med under sina många filminspelningar i USA. Det finns ett skäl till att jag vill lyfta fram diskussionen om kroppslig handling och dess relation till känslan. Jag

vågar tro att den allmänna meningen om skådespelarens arbete är att det är mer känslobaserat än vad jag beskrivit ovan eller att det handlar om en svärdefinierad och romantiskt präglad identifieringskonst.

Idrottspsykologi: tankar för handling

Följande avsnitt syftar till att ge en fördjupad insikt i en teori och praktik som undersöker handling utifrån ett annat perspektiv än de jag tidigare diskuterat. Idrottspsykologin tar bland annat fasta på den individuella strategin för att utveckla motorisk aktivitet, vilket skiljer den såväl från de andra teorierna som jag redovisat ovan som från den socialpsykologiska handlingsteorin. Idrottspsykologin anknyter jag snarare till skådespelarens anpassning av kroppen inför den sceniska uppgiften. Att undersöka skådespelarens handling ur idrottspsykologisk synvinkel innebär alltså ett nytt grepp på ämnet.

Jag kommer att exemplifiera hur olika delar av den idrottspsykologiska praktiken kan kopplas till skådespelarens tekniska utbildning i rörelse, men också till rollens sceniska uppgift.

Det kan inte ha undgått någon som följt en idrottstävling hur de tävlande förbereder sig för sin insats. Den välkända höjdhopparen följer vissa ritualer inför varje hopp och dessa blir snart bekanta för åskådarna, som gemensamt deltar i det rytmiska handklappandet under ansatsen mot ribban. Sprintern håller blicken fäst på löparbanans slut innan det är tid att ta plats i startblocken och golfspelaren slår några luftslag vid sidan av den upplagda bollen. Åskådaren har vant sig vid dessa företeelser, liksom vi vant oss vid ett språkbruk bland idrottare, tränare och sportkommentatorer som ofta innehåller termer som *mental förberedelse*, *mål*, *fokus* och *visioner*. Det är för övrigt ett språkbruk som funnit en allt vidare marknad: vi kan finna detta idiom inom strategiplanerna för statliga verk, retoriken inför en schlagerfestival och i diskussionen om hur man vinner dokusåpan *Big Brother*.

Allt detta är exempel på praktiska manifestationer av metoder som är hämtade från idrottspsykologin, en vetenskaplig inriktning som under 1900-talet utvecklats till en disciplin med stort praktiskt inflytande inte bara på idrott, utan också på angränsande fält som motorisk inlärning och mental träning.

Idrottspsykologin studerar hur psykologiska faktorer påverkar den fysiska prestationen och hur idrott och fysisk träning påverkar psykologisk utveckling och hälsa. Den är inte enbart inriktad på elitidrott, utan tillhandahåller också metoder för till exempel träning av barn och handikappade, motionsträning och dans.³⁸⁸ En grundtanke i idrottspsykologin är

att det inte enbart är den fysiska nivån som avgör hur framgångsrikt en idrottare presterar. Genom arbete med bland annat gruppsykologiska processer, koncentration, avspänning och målbildsarbete söker idrottspsykologin utveckla mentala träningsmetoder för att styra och behärska det fysiska arbetet.

Till skillnad från den psykodynamiska psykologin ser man inom idrottspsykologin framåt mot uppställda och konkreta mål och skapar belönings-system som premierar det eftersträvade beteendet.³⁸⁹ Bakomliggande faktorer som skapats under tidigare skeden i livet förnekas inte, men de kan ta uppmärksamheten från förändringar som behövs för att uppnå ett önskat mål. Psykologen Lars-Eric Uneståhls inställning i det följande citatet är inte typisk för all idrottspsykologi, men anger ändå en tankeinriktning:

I den gamla livsstilen ses människan som en produkt av arv och miljö och diskussionen har genom åren mera gällt hur mycket den ena eller den andra av dessa betyder. [– – –] Den nya livsstilen ser det inre som en oerhörd resurs och en positiv kraftkälla. Det undermedvetna vill oss väl, det vill hela tiden hjälpa oss till ett bättre liv. Detta förutsätter dock att vi litar på denna inre kraft och kreativitet.³⁹⁰

Fokus ligger på strategier för att uppnå framtida mål, inte på att diskutera varför problem har uppstått eller andra bakgrundsfaktorer. ”Hur är det i dag?” och ”Hur skulle vi vilja ha det?” är exempel på frågor som sägs skapa förutsättningar för bra kommunikation.³⁹¹

Uneståhl för här ett vidlyftigt och grovt generaliserande resonemang, och jag ställer mig frågande inför hans kategoriska påstående om det undermedvetnas goda intentioner. Idrottspsykologin, speciellt så som den blir synlig i olika populära handböcker, har också kritiserats för sitt negligering av socialpsykologiska perspektiv och av människans minne och erfarenheter, samt för bristande kontakt med moderämnet psykologi. Ett exempel är hur man inom idrottspsykologisk praktik försöker arbeta bort symptomen på exempelvis stress, i stället för att försöka förhindra orsakerna till stress. Likadant talas det inom idrottspsykologisk praktik ofta om att man ska ta kontroll över sitt tänkande och *glömma sina misslyckanden*, men denna strategi kan ge upphov till rakt motsatt effekt: en person kan i stället bli överkänslig för sina misslyckanden.³⁹² Överhuvudtaget finner man i populära handböcker i idrottspsykologi och mental träning en stark betoning av ett positivt tänkande om människans möjligheter och tendenser till en avskärmade attityd gentemot människors mer problematiska eller negativa sidor. Jag ser denna del av idrottspsykologin som så pass problematisk att jag redan här vill markera en viss distans till det förhållningssätt som jag exemplifierat med citatet från Uneståhl ovan. Vad jag däremot vill knyta an till är de kunskaper som finns inom idrottspsyko-

login om *tankestrategier* och hur dessa påverkar det kroppsliga handlandet. Det är dessa delar av idrottspsykologisk praktik som jag kommer att behandla närmare, och de berör just de områden man finner i teaterlitteratur som behandlar skådespelarens handlingskonst. Idrottspsykologin handlar alltså inte bara om olika suggestionstekniker för att vinna tävlingar, utan om relationen *tänkande* och *kroppslig handling*. Den relationen är av stort intresse för denna avhandling.

I det följande koncentrerar jag mig på de aspekter av idrottspsykologin som jag menar har anknytning till skådespelarens arbete. De viktigaste av dessa är *avspänning*, *visualisering* eller *bildskapande*, samt arbetet med *mål*. I det följande presenterar jag dessa företeelser var och en för sig, men i praktiken integreras de ofta: *avspänning* är en god förutsättning för *visualisering* av *mål*. Dessa tekniker är inte på något sätt unika för idrotten och idrottspsykologin. Vi kan se dessa arbetssätt i en mängd olika verksamheter, inte minst inom teatern, som jag vill visa senare. Att jag väljer idrottspsykologin som referens beror på att det är ett område där dessa arbetssätt dokumenterats och granskats genom omfattande forskning.

Avspänning och aktivering

I den idrottspsykologiska litteraturen ägnas stort utrymme åt att reda ut den begreppsförvirring som råder vad gäller termer som *avspänning*, *avslappning*, *kognitiv* och *somatisk anspänning*, *stress* och *rädsla*. Oklarheterna gäller såväl amerikansk som svensk litteratur i ämnet. Den engelska termen *arousal* saknar en i detta sammanhang lämplig svensk motsvarighet och jag har valt att översätta den med den neutrala termen *aktivering* och ibland med den mer negativt konnoterade *spänning*.

Uneståhl ger konkreta exempel på sex olika aktiveringsnivåer: sömn, dåsigheit, avslappnad vaknhet, spänd uppmärksamhet, starka känslor och panik.³⁹³ Aktiveringsnivån kan till viss del mätas och graderas med hjälp av medicinsk utrustning, men den kan också uppskattas subjektivt av oss själva: vi kan känna oss slappa, tända eller panikslagna.³⁹⁴ Vi kan uppleva att anspänning påverkar oss fysiskt, som när det pirrar i magen eller benen darrar; eller tankemässigt, som när vi har svårt att koncentrera oss och tänker negativa tankar eller har för starkt fokus på den egna tekniken. Det är alltså en skillnad mellan *kognitiv* och *somatisk anspänning*, även om de på olika sätt är relaterade till varandra: ”Den tankemässiga och den kroppsliga anspänningen påverkar i viss mån varandra. Negativa tankar leder ofta till ökad anspänning i musklerna och hög anspänning leder ofta till negativa tankar.”³⁹⁵

Med begreppen *rädsla* eller *stress* menar idrottspsykologin en spänning i

kroppen som kommer ur en aktivering av kroppen som tolkas negativt. Just hur en kroppslig aktivitetsförhöjning *tolkas* är det centrala. En likartad aktivering kan tolkas olika av olika individer: någon kan känna sig tänd på rätt nivå, medan en annan erfar stress.

Slutligen har olika människor olika *grundspänning* och reagerar också olika på händelser i sin omgivning. Man kan alltså tala om den spänning som är relaterad till vår person och den som är relaterad till situationen vi befinner oss i.³⁹⁶ Beroende på vem vi är och beroende av uppgiften som ska lösas är vi betjänta av att kunna reglera vår spänning. En person med hög grundspänning som går in i en tävlingssituation kan lätt få en för hög spänningsnivå för att prestera optimalt.

Ett av de mest utforskade områdena inom idrottspsykologin är hur den fysiska och mentala aktiveringen inverkar på prestationen. Upp till en viss aktiveringsnivå ökar vår prestationsförmåga, men överskrids denna nivå försämras våra möjligheter att lösa en viss uppgift.³⁹⁷ Kroppslig anspänning är alltså inte av ondo, men över en viss kritisk nivå och om den förenas med negativa tankar kan prestationen försämras dramatiskt. Utsikterna för en idrottsman att genom avspänning eller andra tekniker helt undvika besvärande spänningar och stress är små: "Att lära sig att se positivt på hög anspänning skulle alltså kunna vara ett sätt för idrottare att hantera sin stress."³⁹⁸ Utifrån en viss person och en viss uppgift kan man finna en optimal spänningsnivå. Men denna nivå är individuell. Det finns ingen exakt spänningsnivå där människan i allmänhet presterar bäst.³⁹⁹

Tanken att det finns en optimal zon där en individ arbetar på rätt nivå av stimulans och kroppslig anspänning har utvecklats av bland andra den amerikanske forskaren i psykologi Mihály Csíkszentmihályi. Hans resonemang om *flow*-tillstånd gäller inte i första hand regleringen av kroppslig anspänning, utan är flerdimensionell. Csíkszentmihályi och idrottspsykologen Susan A. Jackson nämner nio komponenter som medverkar till upplevelsen av *flow*:

1. Balans mellan utmaning och skicklighet.
2. Handling och medvetande bildar ett sammanhang.
3. Tydliga mål.
4. Tydlig feedback.
5. Fokus på det man håller på med.
6. En känsla av kontroll.
7. Förlust av osäkerhet.
8. Tidsförskjutning.
9. 'Autotelisk' upplevelse (= en upplevelse av att man själv utgör ändamålet)⁴⁰⁰

För idrottsutövaren är det viktigt att kunna reglera sin aktiveringsnivå. Stress uppstår när man bedömer att kraven man ställs inför är för höga i

relation till ens förmåga. Stress beskrivs ofta som ett tillstånd där kroppen är inställd på att kämpa eller fly. Blod pumpas ut till de stora muskelgrupperna på bekostnad av hjärnan och mindre muskelgrupper.⁴⁰¹ Det kan självfallet vara precis vad som behövs inför ett hundrameterslopp, men är definitivt oönskat inför till exempel pistolskytte. Graden av önskad aktivering är beroende av uppgiftens komplexitet: ”motor tasks requiring concentration, judgement, discrimination, and fine motor control are best performed under low or moderate states of arousal. In contrast, motor tasks requiring strength, endurance, speed, or ballistic movements require higher levels of arousal.”⁴⁰²

En annan konsekvens av hög spänning är att den leder till ett smalt uppmärksamhetsfält eller fokus, som alltså innebär mindre uppmärksamhet på omgivningen. Återigen är det en fråga om vilken uppgift som ska lösas: en fotbollsspelare måste kunna ha ett brett fokus för att uppfatta med- och motspelares positioner och avsikter, medan en golfspelare är be-
tjänt av ett smalare fokus. I andra idrotter kan det krävas ögonblickliga växlingar mellan ett brett eller smalt fokus. För hög spänningsnivå hindrar dessa nödvändiga skiften. Också en alltför låg aktiveringsnivå påverkar uppmärksamhet och prestation negativt. Om kroppen är oengagerad är fokus mycket brett eller flytande.

För idrottsutövaren gäller det alltså att identifiera sin grad av aktivering och eventuell anspänning och att hantera dessa fenomen. Själva identifieringen är första fasen av arbetet och den handlar om självakttagelse. Målet är att uppfatta sambandet mellan tankar, känslor och prestation. Utan en uppfattning om ens eget psykologiska tillstånd är det svårt att gå vidare och kontrollera tankar och känslor. Ett sätt är att försöka jämföra sina känslor och kroppsupplevelser efter bra prestationer med de gånger man presterat dåligt.⁴⁰³

Avspänningstekniker

När det kommer till arbetet med avspänning finns en mängd olika tekniker, en del fokuserade på den fysiska avspänningen, en del på den mentala och en del på båda. Det kan vara på plats att klargöra skillnaden mellan *avspänning* och *avslappning*:

Avspänning innebär att spänningsnivån i organismen minskas ner till normal nivå, dvs man avlägsnar överspänningar. [...] Att vara avspänd innebär alltså att ha rätt spänning i de rätta musklerna [– – –] *Avslappning* innebär jämfört med avspänning att man går vidare och försöker åstadkomma en maximal spänningsreduktion, dvs ta bort så mycket som möjligt av alla spänningar i kroppen.⁴⁰⁴

För att kunna arbeta avspänt krävs det att man först behärskar avslappning, och en av de mest spridda metoderna är *progressiv avslappning*. Praktiskt går den till så att man först spänner en muskelgrupp och sedan slappnar av den. Utövaren ska kunna känna och minnas olikheten i känslan av att ha en spänd eller en avslappnad muskel, för att få förmågan att välja bort spänningen.

Med träning kan progressiv avslappning utföras snabbt; målet är att under en tävling kunna slappna av på någon halvminut. I ett tävlings-sammanhang är det egentligen bättre att bruka ordet *avspänning*, eftersom målet inte är en total spänningsreduktion, utan att skapa en ultimat spänningsnivå i kroppen. Lars Göran Öst, forskare i psykologi, har under 1980-talet utvecklat en teknik som bygger vidare på progressiv avslappning och som med hjälp av vissa nyckelkommandon kan utföras på några sekunder. Andra somatiskt inriktade avslappningstekniker är *andningskontroll* och *biofeedback*; den senare mäter med hjälp av elektrisk apparatur spänning i musklerna och kan på så sätt ge direkt respons även på minimala spänningsförändringar.⁴⁰⁵

Kognitiva eller mentala avslappningstekniker bygger på antagandet att mental avslappning påverkar kroppen till kroppslig avslappning. Dessa tekniker är meditativt eller självhypnotiskt inriktade och är svårare att lära. Tekniken bygger på att upprepa ett ord eller en tanke, samtidigt som man befinner sig i en avspänd position. Tillstånden som sägs uppstå karakteriseras av "keen awareness, effortlessness, relaxation, spontaneity, and focused attention – many of the same elements that describe peak performance".⁴⁰⁶ I den *autogena* träningen arbetar man med en självhypnotisk eller suggestiv teknik som fokuserar på förändring av sinnesintryck. De självkommandon man ger sig själv är inriktade på de kroppsliga förändringar man vill uppnå.⁴⁰⁷ I Sverige har denna teknik nått spridning framför allt genom Uneståhls träningsprogram *Integrerad Mental Träning*. I denna metod är avslappningen ett medel för att skapa ett alternativt sinness tillstånd, ett *mentalt rum*, där man ger sig själv suggestioner som "utgör grunden för utvecklingsförändringarna".⁴⁰⁸ Med *mental träning* förstår jag fortsättningsvis praktiska metoder som är hämtade från idrottspsykologin, men som naturligtvis kan tillämpas på ett vidare fält än idrott.

I avslappningstekniker som kombinerar kognitiv och somatisk avslappning arbetar man med att under avslappning lära sig hantera tankemönster som är negativa och omforma dessa till positiva strategier. Ett medel för att nå det önskade positiva tänkandet är att skapa självinstruerande uppmaningar som *Ta ett steg i taget* eller *Ta ett djupt andetag och slappna av*.⁴⁰⁹

Ett genomgående drag i avslappningsträningen är att betona arbetet med hur ett problem hanteras eller tolkas. Tanken är att vi aldrig helt kan undvika stresskapande situationer, motgångar och problem, men vi kan

skapa strategier som gör att vi ser problemet som en läroprocess eller utmaning och på så sätt vända situationen till vår fördel.⁴¹⁰

Avslappningen har som första mål att kunna reglera den kroppsliga aktiveringsnivån: att lära sig identifiera spänningar och sedan ta bort dem. För att uppnå denna förmåga räcker det inte med enstaka träningstillfällen, utan avslappning måste ingå i den dagliga träningen till dess att den likt en betingad reflex utlöses av vissa nyckelord.⁴¹¹ Målet är att under en aktivitet kunna ta bort överflödigt anspänning för att kunna arbeta i avspänning, det vill säga att rätt muskler är aktiverade och de muskler som motverkar rörelsen är avslappnade. På det sättet är avslappning ett första steg för att kunna arbeta avspänt. Idrottspsykologen Anne Marte Pensgaard använder begreppet *ögonblicklig avslappning*: ”Ögonblicklig avslappning används när du har behov av att kunna slappna av i bestämda muskelgrupper under själva tävlingen. Under loppet av några få sekunder ska du klara av att få den riktiga spänningen i de fokuserade muskelgrupperna.”⁴¹²

Den viljemässiga ansträngningen för att uppnå ett visst mål kan leda till alltför hög anspänning och sämre resultat. Mekanismen bakom detta fenomen är att samtliga muskler, alltså även antagonisterna till de muskler man vill använda, spänns när vi är styrda av en stark vilja. Ett exempel är när en löpare uppmanades att springa på 110 procent av sin förmåga och verkligen satsa allt. Några dagar senare var uppmaningen att springa på 95 procent av sin förmåga. Paradoxalt nog gav den senare uppmaningen en bättre tid.⁴¹³

En allmänt spridd tanke är att om viljeinsatsen ökar, så ökar även prestationsnivån. Men inom den mentala träningen vill man komplicera det tänkandet: ”Den viljemässiga ansträngningen fungerar bra på många områden, men det finns också viktiga områden, där den inte alls fungerar. När vi t.ex. får problem av olika slag, så beror det ofta på att den viljemässiga ansträngningen inte fungerar. Vi får ju inte problem därför att vi vill ha det så, utan trots att vi inte vill.”⁴¹⁴ Lika lite som vi viljemässigt kan bestämma oss för att somna, lika lite kan vi med viljans hjälp bli avslappnade. Om inte viljan styr, vad styr då? De idrottspsykologiska resonemangen som berör denna fråga kommer jag att behandla i ett följande avsnitt om bildskapande eller visualisering.

Den avspända skådespelaren

Få områden inom skådespelarutbildning är så allmänt vedertagna som betydelsen av avspänning. En skådespelare som är för spänd anses förminska sina egna uttrycksmöjligheter, men blir också mindre mottaglig för samspelet med såväl publik som medspelare. Ett rimligt antagande är att

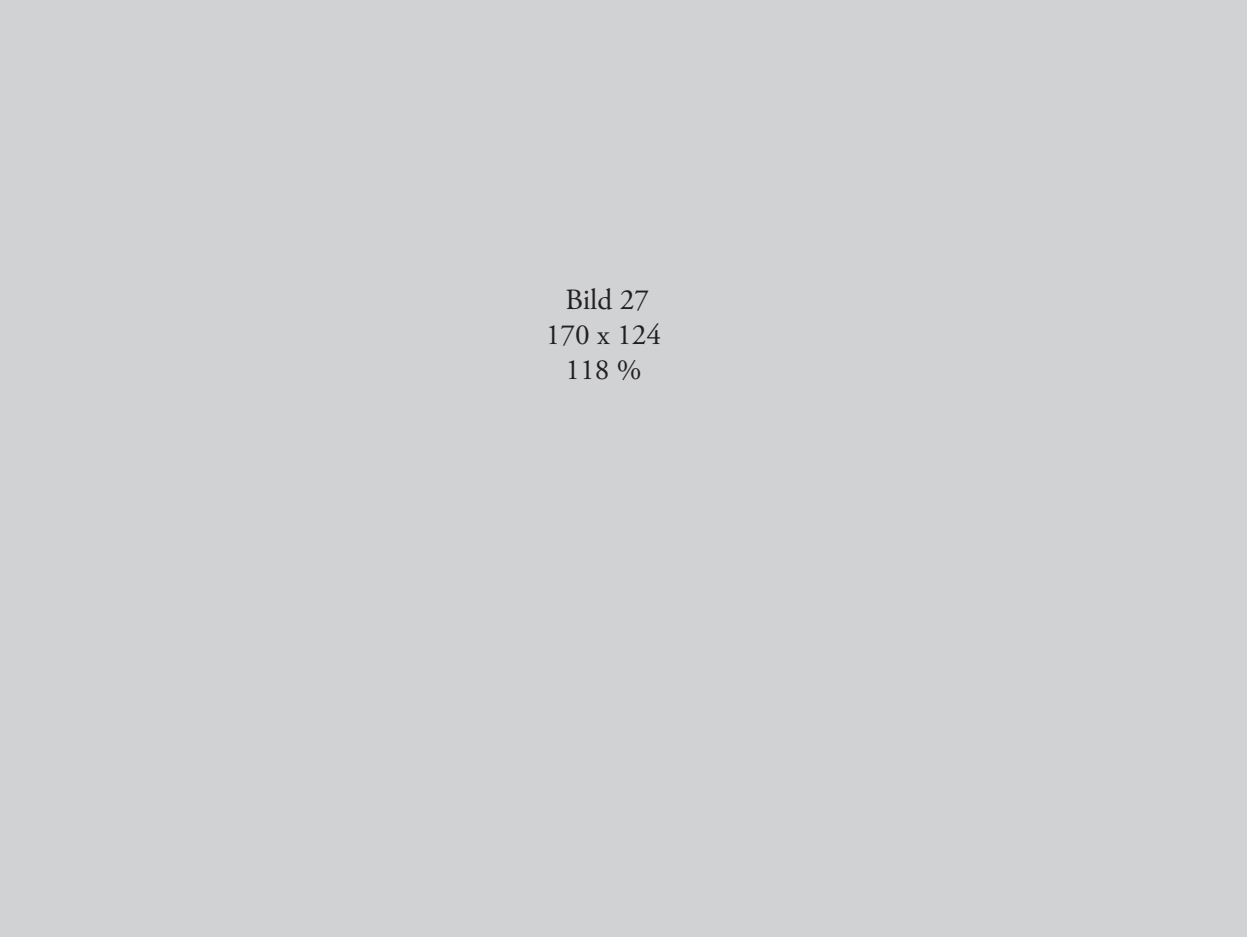


Bild 27
170 x 124
118 %

Foto: Urban Löfgren

varje skådespelare någon gång känt obehaget av för mycket kroppslig och mental anspänning och konkret kan skildra de obehag som detta gett upphov till. Inom rörelse- och röstundervisningen på teaterhögskolor finns också en mängd tekniker, förhållningssätt och övningar för att råda bot på olika spänningsproblem hos skådespelarstudenten. En pedagog med stor betydelse inom svensk skådespelarutbildning och speciellt på Teaterhögskolan i Malmö är regissören Andris Blekte. Generationer av skådespelarstudenter har gått igenom hans övningar som bland annat innefattar långa avslappningspass direkt på golvet medan Blekte försöker locka dem till skratt med olika distraktioner.⁴¹⁵

Att jag här så pass ingående har redovisat den idrottspsykologiska diskussionen och dess olika syn på aktivering, avspänning och avslappning beror på att den erbjuder kunskap för teaterpraktiken. Det är en kunskap som problematiserar och därmed nyanserar när och hur vi kan använda avslappning och avspänning som grundläggande övningar för skådespelare. Att enbart använda djupavslappning i liggande ställning är inte självklart den bästa övningstekniken för en avspänning i aktiv handling. Det är också värt att uppmärksamma att olika personer, och även olika rolluppgifter, kräver olika typer av avspänningsarbete.

I teaterns arbetspråk hör man ofta termerna *vilja*, *fokus* och *flow*. I de resonemang jag redovisat framgår hur dessa företeelser är direkt beroende av arbetet med avspänning. Också här kan teatermetodikern utvinna nya insikter ur idrottspsykologin. Speciellt i en arbetsdiskussion om rollens *vilja* sker lätt en överbetoning och låsning vid ett analytiskt tänkande. Jag tänker mig att man kan överföra flera av resonemangen ovan om idrottsutövarens aktiveringsgrad till skådespelarens arbete.

Flow är en modern term, men företeelsen som sådan har naturligtvis funnits oberoende av termen och kan spåras i skådespelares beskrivning av vissa sceniska ögonblick. När Stanislavskij gör sin uppdelning av skådespelarkonsten i tre olika riktningar – den *hantverksmässiga*, den *förevisande* och den *upplevande* – tolkar jag det som att den sista och enligt Stanislavskij högsta nivån är ett slags tillstånd av *flow*. Den fiktive eleven i *En skådespelares arbete med sig själv* beskriver sina erfarenheter från en övning där han spelar Othello:

Så fort jag kände mig gillad, började det inom mig sjuda en energi, som jag inte visste hur jag skulle använda. Den bar mig. Jag kommer inte ihåg hur jag spelade slutscenen, jag vet bara, att både rampen och det svarta gapet försvann ur mitt medvetande, att jag frigjordes från all rädsla, och att ett nytt, okänt och berusande liv på scenen började för mig. Jag har aldrig känt någon större njutning än den jag då under några minuter upplevde på scenen.⁴¹⁶

Här beskrivs flera av de erfarenheter som kännetecknar *flow* (s. 189). När skådespelare använder uttryck som att ”man snuddar vid den fulla identi-




Bild 28
170 x 127
120 %

Foto: Urban Löfgren

fikationen”⁴¹⁷ eller beskriver ”moment då skådespelaren för några korta ögonblick glömmet bort publiken. Och rollen!”⁴¹⁸ tolkar jag också det som en *flow*-liknande upplevelse. Dessa är ögonblick som inte med viljans hjälp kan kommenderas fram. De uppstår när man skapat de rätta betingelserna. En av dessa betingelser är att kunna ta bort överflödiga kroppsliga och mentala spänningar.

Ibland har jag märkt att ordet *prestation* avskräcker konstnärliga utövare från att ta till sig resonemang från idrottspsykologin, och det är en rimlig reaktion: det är en term som inte är så lockande i beskrivningen av ett gestaltungsarbete. För att råda bot på den olägenheten kan man ofta helt enkelt byta ut *prestation* mot *utförande* eller *handlande*.

Visualisering

En färdighet som det inom idrottspsykologin läggs stor vikt vid är den tankemässiga processen att föreställa sig den motoriska aktivitet man vill utföra. Detta kallas för att *visualisera* eller skapa en *målbild*. Det är en mental process som har som syfte att möjliggöra eller underlätta en fysisk process: ”*Through imagery you can recreate previous positive experiences or picture new events to prepare yourself mentally for performance.*”⁴¹⁹

Basen för visualiseringen är alltså tidigare erfarenheter. Utifrån dessa simuleras en sinnlig föreställning, som inte nödvändigtvis behöver vara upplevd, då det går att sammanfoga en ny föreställning av flera olika erfarenheter.⁴²⁰

Att *visualisera* i betydelsen *att föreställa sig något* är inte något exklusivt. Vi gör oss ständigt föreställningar om framtiden utan att använda någon speciell teknik. Vi planerar, dagdrömmar, ängslas och gläds inför en framtid som kan ligga nära eller fjärran. I det följande reserverar jag termen *visualisering* för den teknik som används inom idrottspsykologin. I det ligger också en gränsdragning mot ett idag populärt bruk av ordet, bland annat inom de rörelser som brukar sammanfattas med termen *New Age*. Inom olika meditationsformer och delar av mer alternativ psykologi ingår olika visualiseringstekniker. Bland vissa inriktningar påstås visualiseringar organisera kosmos på önskat sätt, alltså enligt vad man föreställt sig. Tekniskt sett finns det vissa överensstämmelser med idrottspsykologins metoder, men förklaringsmodellerna skiljer sig radikalt.⁴²¹

Syftet med visualisering är inte bara att underlätta utförandet av en viss rörelse eller att effektivisera den motoriska inläringen av nya moment. Tekniken används också för att öka koncentration och självförtroende, kontrollera känslomässiga reaktioner, träna taktik och för att hantera stress och skador, samt för målsättning.⁴²²

Tekniken i visualisering är att föreställa sig det skeende som är önskvärt. Om målet är att förbättra sin fokusering och koncentration ser utövaren sig själv lösa problemet och övervinna koncentrationshinder som tidigare blockerat henne. Inom idrotten kan rädslor och ångslan blockera utövaren. Visualisering används för att se sig själv utföra exempelvis ett straffkast i basket avspänt och med positiva förväntningar. Visualiseringen består alltså inte bara av det tekniska utförandet, utan också av de känslor man vill ha i ögonblicket. I förberedelser inför en match kan visualisering tjäna som en beredskap inför olika taktiska drag hos motståndaren, och i utövarens inre föreställningsvärld spelas den önskade utgången upp.

Ett av de mer välkända användningsområdena för visualisering är inläring av och bibehållande eller förbättrande av en fysisk färdighet. Utövaren kan se ett moment utföras av någon annan och kinestetiskt föreställa sig hur det skulle kännas i den egna kroppen. Man kan minnas ett eget lyckat utförande av ett gymnastiskt moment och de sinnliga omständigheter som inramade denna händelse. I visualiseringen spelas dessa omständigheter upp.⁴²³ Ett exempel är golfspelaren Jack Nicklaus beskrivning av hur han förbereder ett slag: ”*Then, I see the ball going there; its path and trajectory and even its behavior on landing. The next scene shows me making the kind of swing that will turn the previous image into reality.*”⁴²⁴

Att visualisera ett händelseförlopp är mer än att bara försöka se det för sin inre *blick*. På det sättet är *visualisering* – liksom det allmänt brukade *imagery* inom engelska språkområden – en mindre lämplig term. En framgångsrik visualisering involverar så många sinnen som möjligt. Ett exempel från baseball:

First you obviously use **visual sense** to watch the ball as the pitcher releases it and it comes toward the plate. You employ kinesthetic sense to know where your bat is and to transfer your weight at the proper time to maximize power. You use **auditory sense** to hear the sound of the bat hit the ball. You can also use your **tactile sense** to note how the bat feels in your hands. Finally, you might use your **olfactory sense** to smell the freshly mowed grass.⁴²⁵

En visualisering ska alltså vara så verklig som möjligt för att vara effektiv. Inte bara det tekniska utförandet och alla sinnliga stimuli, utan också tankar och känslor har sin plats i den skapade upplevelsen. Målet är att bilden ska bli fylld av konkreta detaljer – kort sagt sinnligt livfull.

Men bilden ska också vara kontrollerbar. Ett vanligt problem vid visualisering är att negativa och oönskade bilder dyker upp, mot utövarens vilja: ”A baseball batter might visualize his strikeouts; a tennis player, her double faults; a hockey goalie, a puck going past him for a goal”.⁴²⁶ Dessa vanemönster kan brytas genom övning: det oönskade utfallet ersätts med ett

annat, mer attraktivt. I detta arbete ingår också att ersätta negativa känslor med positiva.⁴²⁷

När det visualiserade förloppet syns för utövarens inre blick kan hon se det ur två olika perspektiv: ett inre, som om utövaren har det perspektiv hon har under utövandet av övningen, eller ett yttre, vilket innebär att hon ser sig själv utifrån, som på film. Det yttre perspektivet är att föredra vid inövandet av fysiska förlopp som är bundna i form, som en *kata* i karate eller en gymnastisk rutin.⁴²⁸ När utövaren behärskar en rörelse kan ett inre perspektiv vara att föredra, för att förstärka känslan för rörelsen.⁴²⁹

Vissa betingelser förbättrar effekten av visualisering. Visualisering bör utföras i realtid, det vill säga visualiseringen av ett moment ska ta lika lång tid att utföra som i verkligheten. Såväl utförandet som resultatet ska visualiseras och slutresultatet ska vara positivt.⁴³⁰

Idrottspsykologerna Robert S. Weinberg och Daniel Gould nämner att visualisering som föregåtts av avspänning är effektivare än enbart visualisering, eftersom koncentrationen ökar och visualiseringen då inte påverkas av omgivande händelser.⁴³¹ Pensgaard betonar dock att det är av vikt att den mentala träningen integreras i den fysiska träningen och inte blir en verksamhet som utövas i enbart stillhet och lugn.⁴³²

Visualiseringens effekter är beroende av flera faktorer: en del idrotter är lättare att visualisera än andra, idrottsutövare har olika förmågor att visualisera och idrottarens skicklighetsnivå spelar in.⁴³³ I en lagsport med dess taktiska överväganden under tidspress krävs en annan typ av visualisering än i till exempel bågskytte, där situationen inför varje skott är likartad. Färdigheten att visualisera varierar mellan olika idrottare och det har påvisats samband mellan att tävla på elitnivå och att ha god förmåga till visualisering. Men visualisering är en färdighet och som sådan kan den tränas och förbättras.⁴³⁴ Men visualisering är inte en mental teknik som kan ersätta den fysiska träningen. Visualisering stödjer och underlättar den fysiska träningen.

I idrottsvärlden har förberedelser av detta slag förekommit länge, säkert också innan termerna visualisering och målbild var kända. Vad som skett de senaste decennierna är försök att vetenskapligt förklara vad som sker mentalt och fysiskt vid visualisering. Flera undersökningar visar att visualisering fungerar, men det finns flera olika teorier om *hur* den fungerar. Jag vill kort redovisa de vanligaste teorierna som återopas i idrottspsykologisk litteratur. En kritisk granskning av dessa teorier blir det naturligtvis inte fråga om; det går långt utanför detta arbetes och min kompetens ramar.

En teori, som dock ännu inte vunnit helt förtroende, är den *neuromuskulära*: om man föreställer sig en rörelse används samma neurala vägar som om rörelsen faktiskt utfördes. Impulserna är dock svagare eftersom ingen

rörelse utförs.⁴³⁵ Neurofysiologisk forskning utförd 1977 av bland andra lundaneurologen David Ingvar visar på sambanden mellan blodflöden i hjärnan vid föreställda respektive reellt utförda rörelser. Genom att växelvis föreställa sig att man rörde på handen och att faktiskt utföra rörelsen, kunde man fastställa att den föreställda rörelsen också gav upphov till ökat blodflöde.⁴³⁶

En *symbolisk inlärningsteori* förklarar hur det centrala nervsystemet programmeras till att utföra en rörelse på rätt sätt genom visualisering. På detta vis blir handlingen ”more familiar and possibly automatic”.⁴³⁷ Denna teori betonar att visualisering har bättre effekt på aktiviteter som är mer mentalt eller kognitivt orienterade än på rent motoriska aktiviteter.

Bioinformational Theory betonar att en visualisering inte bara innehåller en information – stimulus – utan också reaktioner på denna information – respons. Avgörande för hur livfullt det visualiserade skeendet framstår är att också *effekterna* av det föreställda scenariot finns med i bildskapandet. Av ovan redovisade teorier anses *Bioinformational Theory* ge bäst förklaring till hur visualisering fungerar.⁴³⁸

Ytterligare en teori är intressant, då den ger språket en roll i motorisk inlärning. Att *se* en rörelse utföras, vare sig den är visualiserad eller sker reellt, ger en typ av information. I *Dual Coding Theory* framhålls även språkets roll som informationsbärare: ”The first channel, the motor channel, is specialized for encoding human action; the second channel, the verbal channel, encodes speech or linguistic gestures, including written language.”⁴³⁹ Motorisk inlärning gynnas av en kombination av visualisering och språklig instruktion. Även en verbal instruktion ger upphov till föreställningar som gynnar det motoriska utförandet.⁴⁴⁰ Här finns en intressant länk till min tidigare diskussion i kapitel 2 om språkets och i synnerhet metaforens roll för kroppslig handling.

Skådespelarens föreställningsförmåga

Frågan är hur väl detta resonemang om visualisering låter sig tillämpas i en diskussion om skådespelarens arbete med den fysiska handlingen. Då det gäller den del av rörelseundervisningen som handlar om att lära sig ett exakt utförande av ett visst rörelsemoment, som i akrobatik, dans, fäktning eller annan scenkamp, är tillämpningen klar. Det finns ett önskat sätt att utföra en rörelse och det finns ett visst resultat som ska uppnås: man ska landa på fötterna efter en volt, eller en viss stegkombination ska utföras på vissa taktslag, och så vidare. Dessa motoriska färdigheter skiljer sig inte från dem som idrottspsykologin behandlar. Som tidigare diskuterats kan välfunna formuleringar vägleda kroppen i arbetet. Dessa formuleringar när

sin effektivitet genom att vara ett slags *bilder*; också här finns en likhet med den visualisering jag beskrivit ovan.

Men visualisering inom idrottspsykologin handlar inte bara om att pranta in exakta rörelsemoment, den handlar om att med alla sinnen föreställa sig en annan miljö, en annan kropp och andra handlingar, helt enkelt önskade förändringar. Det är här kopplingen till skådespelarens fysiska handling blir intressant: det finns ingen anledning att skilja på *förmågan att visualisera* och *föreställningsförmågan*. Vad som först fäste min uppmärksamhet på sambandet var Michael Chekhovs definition av det sceniska målet, med dess starka betoning av bildskapandet: att framför sig se bilden av vad man vill uppnå, att se den önskade handlingen utförd, är själva målet.⁴⁴¹ Vad Chekhov beskriver är en visualisering i det sceniska ögonblicket, en visualisering som *leder* handlingen till målet. En annan scenisk tillämpning finns i Stanislavskijs beskrivning av hur man med hjälp av sin föreställningsförmåga skapar liv och befolkar det sceniska rummet under repetitionsarbetet.⁴⁴² Det finns också en parallell till när Keve Hjelm starkt betonar hur skådespelaren med alla sinnen måste kunna uppleva vad som inte är för handen.⁴⁴³ Radu Penciuлесcus grundläggande skådespelarträning inom detta område och mitt eget arbete med den sinnliga föreställningsförmågan beskriver jag närmare i det följande kapitlet "Målbild och ordhandling". I mitt tidigare kapitel "Fyra röster om relation, handling och mål" refererar jag till teaterpraktiker vilkas arbete inneburit en sammankoppling av visualiseringsteknik och den sceniska *intentionen*.

Mål

Inom idrottspsykologin är arbetet med mål eller målsättning centralt. Följande citat sammanfattar hur termen *mål* kan definieras i denna kontext: "goals are cognitive mechanisms that describe what an individual is trying to accomplish, an aim or objective."⁴⁴⁴

Man kan anta att varje idrottare har ett mål med sin verksamhet och är övertygad om vikten av det, men det är inte detsamma som att målsättningar fungerar effektivt för alla. Problemet är inte att identifiera målen, utan att arbeta mot dem på ett effektivt sätt. Forskning inom såväl allmän psykologi som idrottspsykologi har slagit fast att arbetet med mål är ett väl fungerande sätt att förbättra prestationer. Men det fungerar bara med medveten uppföljning och planering.⁴⁴⁵ Fördelarna med målsättningar är bland annat att de förbättrar träningens kvalitet och prestationen, ökar motivationen, fokuserar utövaren på uppgiften och ger en känsla av kom-

petens.⁴⁴⁶ I detta avsnitt kommer jag kort att visa på ett urval av tankar som har betydelse i ett teatersammanhang.

Ett mål kan vara inriktat på *slutresultatet*, som att vinna en viss tävling, eller på en viss *prestation*, som alltså inte fokuserar på ett tävlingsresultat, utan på en viss nivå man vill uppnå. Målet kan också vara inriktat på *processen*, alltså hur ett visst moment ska genomföras för att leda till en bättre prestation eller slutresultat.⁴⁴⁷ Dessa tre inriktningar har sina specifika syften, men prestations- och processmål har fördelen att vara mer kontrollerbara än slutresultatmålet, som ju också är beroende av andras prestationer. Idrottaren kan inte styra och kontrollera utgången av målsättningen att ta guldmalj, men hon kan styra hur hon ska utföra ett armtag i frisim.⁴⁴⁸ "Ironically, the best way to win a championship or beat a particular opponent is to focus on performance or process goals. Placing too much emphasis on outcome goals creates anxiety during competition, and the athlete spends undue time worrying instead of focusing on the task at hand."⁴⁴⁹

En idrottsutövare bör först definiera de långsiktiga målen, för att sedan kartlägga de steg som behövs för att nå dem.⁴⁵⁰ "For every outcome goal an athlete sets, he should set several performance and process goals that will lead to that outcome."⁴⁵¹

Ett mål kan vara objektivt, alltså inriktat på ett specifikt syfte och med ett synligt resultat. Men det finns ett annat synsätt, där målet hänger mer samman med en självbekräftelse av vissa personlighetsdrag: "Goals in this context are more like personality traits, implying predispositions for participation based on underlying motives for what individuals want to attain or accomplish and how they view ability and define success and failure."⁴⁵² Dessa mål handlar inte om objektiva händelser som att uppnå ett visst resultat eller en vinst i en tävling, utan är mer subjektivt präglade; det handlar om att uppnå personligt färgade mål som att få en viss jagbild bekräftad.⁴⁵³ Här har alltså målet en inriktning på förändring, men inte av någon yttre upplevelse, utan i stället av självuppfattningen.

Det är bland idrottare ett vanligt misstag att inte specificera sina mål, utan nöja sig med mål som *att göra sitt bästa* eller *bättra på min serve*. Men mål ska vara så specifika att man vet när man har uppnått dem, de ska beskrivas i detalj för att kunna vägleda det kroppsliga utförandet.⁴⁵⁴

I svensk idrottspsykologisk litteratur används ofta termen *målbild*. Jag vill spåra det bruket till Lars-Eric Uneståhls inflytande. Som tidigare nämnts är Uneståhls *mentala träning* mer inriktad på att genom en självhypnotisk teknik påverka det omedvetna med målbilder. Enligt Uneståhl är målbilder *bilder av framtiden*. Genom att *programmera* in de önskade målen kommer de att påverka utövaren utan att hon medvetet behöver tänka på målen eller sin teknik. När automatiken styr och utövaren *låter det ske* blir prestationen bättre.⁴⁵⁵ Uneståhl betonar alltså starkt det omed-

vetnas roll som styrfaktor. Mål är inte något som behöver eller ska vara ständigt medvetet; beroende på situationens krav kan de ställas åt sidan eller aktualiseras.⁴⁵⁶

Teater och målbild

En diskussion om en rolls *mål* inbegriper naturligt en diskussion om *vilja* och *handling*, *intention* och *uppgift*. Den gränsdragning mellan *avspänning*, *visualisering* och *mål* jag gjort när jag redovisat idrottspsykologiska tekniker vill jag motivera med tydlighetsskäl, men dessa tekniker används ju samtidigt och integrerade om någon till exempel under avspänning föreställer sig det mål hon vill uppnå.

Mitt intresse rör speciellt mål i betydelsen *rollens överuppgift* och dess relation till det mål rollen har i ögonblicket, *rollens uppgift*. Det svarar väl mot resonemanget ovan om processmål eller resultatmål. Fokus ska enligt de resonemang jag redovisat ligga på processmålen, alltså på vad som sker i nuet. Få skådespelare skulle förneka att det är en självklarhet att ha sin uppmärksamhet på det sceniska ögonblicket, men i en analytisk diskussion om en rolls vilja, mål eller önskningar betonas mål som ligger i framtiden. Dilemmat är att denna överuppgift ska vara vägledande för de fysiska handlingarna, men samtidigt ska den inte uppta skådespelarens medvetenhet. I ett större perspektiv har skådespelaren en mängd annan kunskap som inte ska påverka hennes sceniska agerande; den diskussionen har jag fört i kapitlet ”Stanislavskij och skådespelarens handling”. Problemet med hur ett väl definierat och specifikt slutmål kan hamna i konflikt med skådespelarstudentens närvaro i situationen är tydligt i studenternas utvärderingar av det praktiska arbete som jag redovisar i nästa kapitel, ”Målbild och ordhandling”.

Uneståhl binder med sitt resonemang om *målbild* samman arbetet med mål och visualisering. I mitt praktiska arbete har jag under en lång tid använt denna term, såväl i rörelseundervisningen som i sceniskt arbete, och studenternas bruk av denna term är synligt i de utvärderingar jag redovisar. Målbilden är i dessa sammanhang präglad av den önskade sinnliga upplevelsen, inte av en analytisk förklaring.

I idrottspsykologin betonas vikten av att mål är *positiva*, i den betydelsen att de inte ska innehålla negationer.⁴⁵⁷ Om man kopplar det till formuleringen av den sceniska uppgiften ska alltså mål formuleras som uttrycker vad man vill uppnå, inte vad man vill undvika: i arbetet med *Tartuffe* är det skillnad på om skådespelaren formulerar Marianes mål som att ”Jag vill inte gifta mig med Tartuffe” eller ”Jag vill gifta mig med Valère”. Båda formuleringarna är sanna, men den sista formuleringen ska, i analogi med

detta tänkande, ge mer stimulans åt det kroppsliga agerandet. Men denna positiva formulering täcker ändå inte in vad Mariane vill *uppleva* när hon väl är gift med Valère. Det sinnligt föreställda målet – alltså målbilden – bär till exempel på upplevelserna av att höra prästen läsa välsignelsen, känna doften av blommor och rökelse, kyssa Valère och se den lyckliga familjekretsen samlad runt sig.

Ett exempel från Ibsen får belysa vikten av uppgiftens formulering: *Et dukkehjem* innehåller en scen där Nora vill hindra Helmer från att gå ut och öppna brevlådan, vilken innehåller ett brev med katastrofala konsekvenser för Nora. Noras sceniska uppgift kan formuleras på olika sätt: ”Jag vill inte att Helmer går ut” eller ”Jag vill få Helmer att stanna kvar i rummet”. Enligt tidigare resonemang bör skådespelaren välja en formulering fri från negationer, alltså den sista. Den är inte blockerande som den förra, som bygger på orden *vill inte*, utan stimulerar i stället till förslag. Utifrån uppgiften att få Helmer att stanna i rummet föds de kreativa handlingarna. Dessa möter Helmers mål, och scenens konflikt blir tydlig.

Handlingsanalysens syfte är att utifrån situationen formulera attraktiva och konkreta mål som stimulerar kroppen. I Ibsens pjästext kan man också ana den utvecklingen: Nora försöker först lösa sin uppgift genom att med övertygande tal hindra Helmer från att gå ut, men tillgriper som sista utväg handlingen att spela på pianot:

NORA: Hvad vil du se derude?

HELMER: Bare se om der skulde være kommet breve.

NORA: Nej, nej, gør ikke det, Torvald!

HELMER: Hvad nu?

NORA: Torvald, jeg ber dig, der er ingen.

HELMER: Lad mig dog se. [Vil gå]

[Nora ved pianoet, slår de første takter av Tarantellaen]

HELMER: [ved døren, stanser] Aha!

NORA: Jeg kan ikke danse imorgen, hvis jeg ikke får prøve med dig.

HELMER: [går hen til hende] Er du virkelig så bange, kære Nora?⁴⁵⁸

På en nivå belyser Ibsens text inte bara Noras upptäckt av vad som är effektiva medel för att nå ett mål, utan den kan också ses som ett litet lärostycke om vikten av att inte arbeta med negerande eller blockerande tal, utan att i stället söka handlingar som övertygar.

När jag följt Radu Penciulesscus arbete har jag ofta hört honom betona att uppgifterna man ställer sig ska vara *kroppsligt stimulerande*. Om uppgiften är att leta upp ett föremål som är gömt i ett rum är det ett stimulerande arbete att finna det. Men i en dramatisk, fiktiv situation vet skådespelaren var föremålet finns och om rollens uppgift är att leta efter det, kan det hjälpa om skådespelaren omformulerar sin uppgift. Ska hon låtsas att hon

inte vet? Att arbeta med denna lögn som scenisk uppgift är knappast stimulerande. Hela tiden vet ju skådespelaren var föremålet är och det motverkar den sceniska berättelsen: fokus kommer då att ligga på att undvika att denna kunskap syns. Vad är en starkare stimulans, som kan ersätta den besvärande medvetenheten om var föremålet finns? Ett förslag är att formulera uppgiften som att leta efter alla ställen där föremålet *skulle kunna* gömmas, eller rentav undersöka var man själv skulle gömma föremålet någonstans.⁴⁵⁹

Målbilden innebär inte att man rusar likt en tjur mot målet och välter allt i sin väg eller fixerar sig vid målet. I stället är det en inställning som gör att man öppnar sig för alla olika möjligheter att lösa uppgiften och nå målet. Själva öppenheten kommer av målets vikt; det är så nödvändigt och åtråvärt att min kropp är beredd på alla tänkbara anpassningar. I öppenheten finns möjligheterna till samspel och olika val, allt efter vad man möter hos medspelaren och hans taktik. Detta går att uppnå med i första hand avspänning, en sinnlig närvaro och en föreställningsförmåga som stimulerar kroppen till handling.

När man ser på överensstämmelserna mellan skådespelarens arbete med de fysiska handlingarna och idrottspsykologi blir man snarast lätt förvånad över att dessa tankegångar inte i större utsträckning har kommit till en förening.⁴⁶⁰

Sammanfattning

I ”Skådespelarens praktik: metod eller *lore*?” diskuterade jag hur skådespelaren kan sägas ha ett pragmatiskt synsätt och i sin praktik inte styrs av behovet att försvara en viss etablerad skådespelarmetod. Men jag hävdade också att det alltid finns en ingång i ett rollarbete och att denna är beroende av ett visst synsätt, mer eller mindre medvetet. Den diskussionen kan tillämpas också på de teoribildningar och praktiska metoder jag presenterat ovan. Man kan hävda att skådespelaren inte behöver en teori för att kunna gestalta en roll och att arbetet rentav kan försvåras av en diskussion om metoder, teorier eller system. Men i min genomgång har jag velat visa på hur teorier och metoder som *kognitiv dissonans*, *James-Langeteorin*, *Method Acting* och *idrottspsykologi* går att relatera till olika arbets sätt. Dessa påverkar skådespelarens fokus, kroppsmedvetande och hans relation till sina tankar, minnen och känslor. Detta är faktorer som påverkar skådespelaren i mötet med hennes medspelare och även med publiken.

Helt olika metodiska förhållningsätt bland skådespelarna i en uppsättning kan yttra sig i att man som åskådare uppfattar en slitning mellan olika genrer på scen. I relationen mellan skådespelarna påverkar arbetsmetoden

det sceniska mötet, och där kan motsättningar uppstå. Här är inte platsen för en diskussion om de olika arbetsmetoder som finns i svenskt teaterliv och som ofta har sin grund i olika traditioner på teaterutbildningarna. Men ämnet är intressant; inte för jämförelsens skull, utan som en diskussion om hur olika arbetssätt påverkar den sceniska berättelsen.

I detta kapitel har jag redovisat och diskuterat hur olika metodiska synsätt påverkar skådespelarens strategier med rollens uppgifter. På det sättet vill jag göra mina egna val tydliga och sätta in dem i en större kontext. I min granskning har jag redovisat kritik av olika teorier och metoder, och det gäller speciellt den mest utbredda och välkända av dem: *Method Acting*. Det är den skådespelarmetod som genom amerikansk film blivit synlig över världen. Den är också en metod som bärs av en retorik som är kommersiellt och medialt gångbar och som i mångt och mycket har färgat den allmänna meningen om vad skådespelarkonst är.

Nästa kapitel tar sin utgångspunkt i kursen *Målbild och ordhandling*. I det konkreta arbete som skildras där återkommer en stor del av de infallsvinklar som presenterats hittills, men nu förtydligade genom min och studenternas skildring av dem.

Målbild och ordhandling

Utgångspunkter

Vad som här följer är en beskrivning av en treveckorskurs som hölls vårterminen 2002.

Kursen, som jag de senaste åren kallat för *Målbild och ordhandling*, har jag arbetat med sedan ungefär 1994; jag skriver ungefär, för jag upplever kursens innehåll som ett framväxande svar på ett praktiskt behov. Kursens innehåll har ändrats allt eftersom studenterna givit olika typer av feedback. Jag har arbetat med denna kurs på olika teaterhögskolor: naturligtvis i Malmö, men också flera gånger i Luleå och Helsingfors.

Första arbetsdagen är den första gången klassen träffas på sju månader. Alla har gjort sin praktik i en professionell teateruppsättning. Framför dem ligger tre terminers studier, som till största delen är fyllda av produktioner, och därefter förhoppningsvis yrkesverksamhet.

Vi börjar med samtal om arbetet vi har framför oss. Som rörelselärare är jag van vid att börja med någon typ av fysiskt arbete, men denna kurs har fått en annan profil. Till sitt väsen är den reflekterande, dels bakåt, men också gentemot vad som uppstår i stundens arbete.

Jag presenterar sedan mina tankar med kursen: vi ska undersöka skådespelarens fysiska och verbala handlingar. Vi ska arbeta med handlingarnas mål och hur dessa mål formuleras. Vi ska också undersöka föreställningsförmågan som grund för målbilden. I detta ingår en repetition av det som på skolan kallas sinnesövningar.

Dessa tankegångar är inte nya för studenterna eftersom vi tidigare arbetat med föreställda mål, tal om målbild och överuppgift. Flera studenter berättar om tidigare erfarenheter från skolan eller praktikterminen. Under sin praktik prövade Leo i sin roll – som hade drag av författaren Marcel Proust – att föreställa sig sitt mål: att få en godnattkyss av sin mamma. Pavel arbetade med föreställningen att han såg sin motspelare som för första gången. Lotta beskrev hur hon testat dessa idéer under arbetet med

Lady Macbeth under Shakespeareblocket. Sigrid och Antonia hade arbetat med element från mental träning under Molièreblocket respektive praktikpjäsen *Eldansikte*. Båda undersökte hur de mentalt kunde inpränta rollens överuppgift.⁴⁶¹

Sinnesövningar och det imaginära

Det finns en tradition av träning för skådespelare som vuxit fram under 1900-talet, och den traditionen bärs upp av en arsenal av övningar. Det intressanta är inte exakt vad man gör inom denna övningskanon, utan hur övningen tolkas och används, och vilken typ av konkret och *fysiskt* förhållningssätt den leder till. Ett exempel är detta: när jag själv i mitten av 1980-talet mötte Radu Penciulescu arbete och tog del av hans erfarenheter, fick jag för första gången en stimulerande förklaring *och* en kroppslig förståelse av varför en skådespelare har glädje av att göra till exempel en spegelövning. Arbetet med denna övning nådde en skärpa genom betonandet av frågan vad det är som utlöser en handling: det egna jaget eller medspelaren. Genom att Penciulescu drev arbetet längre än vad som är vanligt – och gärna förbi den punkt av entusiasm som studenter ofta har inför ett nytt övningsmoment – gav övningen en stark upplevelse av en samspelssituation, där *mening* skapades i ett fält mellan två personer, som väl hade kunnat exemplifiera citatet av Johan Asplund i kapitlet ”Grepp på *handling*” (s. 127).

Traditionen är på en nivå helt allmän: skådespelarstudenter arbetar med övningar för att utbilda eller utveckla sig. En del av denna övningstradition består av arbete med *föreställningsförmågan*, med *sinnesövningar* och med *imaginära ting*. Också jag arbetar med dessa övningar tillsammans med studenterna, men med mina specifika syften och utifrån mina arbetsmål. Jag befinner mig i en arbetstradition av vissa övningar, men med en strävan att ständigt överskrida den.

Arbetet denna morgon inleds med olika typer av övningar för föreställningsförmågan och för sinnena. Det är ett arbete som ligger nära grundarbetet de första fem veckorna i termin ett. Men övningarna får en helt annan funktion nu: studenterna kan relatera dem till scenisk erfarenhet, och övningarna har inte karaktären av en introduktion till arbetet, utan en fördjupning av det. Det ger en annan typ av förståelse och en självständigare tillämpning av kunskaperna.

Till en början ligger studenterna ner på golvet. Jag föreslår händelser eller omständigheter, och studenterna föreställer sig de sinnesintryck de förknippar med mina förslag. Några exempel på instruktioner är: *Du får en tunn duk lagd över ditt ansikte, Du får en gatsten lagd på ditt bröst, Någon smeker dig över kinden, Det går runt en blöt, långhårig hund i rummet.*

I detta arbete undersöker studenten om det går att föreställa sig intryck som inte är för handen. När Radu Penciulescu arbetar med sinnesövningar växlar han mellan att arbeta med till exempel ett reellt existerande snöre och med det *fysiska minnet* av samma snöre. Föremålet, reellt eller föreställt, är skådespelarens *koncentrationspunkt* och denna finns utanför skådespelaren. På samma sätt kan studenterna kasta en käpp eller gatsten mellan sig och göra detta såväl reellt som imaginärt. I Penciulescus kommentarer till övningarna kan man ana att arbetet kräver ett speciellt förhållnings-sätt:

Gör inte psykologi av övningen så ni börjar visa attityder till skeendet, utan allt ska omsättas i handling. När ni arbetar med en imaginär käpp, bevaka då demonstrativa attityder och pantomimiska element i ert arbete. Ni ska arbeta med minnet av pinnen, inte ge tecken för vad ni gör. [...] Återigen: imaginära objekt är inte trix! Ni måste kunna arbeta med en lögn som om den vore verklig.⁴⁶²

Det är ett arbete som en del studenter tycker känns vagt och icke-konkret, och många tycker att det påminner om ospecificerade dramaövningar med låtsasting. När man beskriver övningar för teatern är dessa snarlika eller identiska med övningar inom skapande dramatik, och ofta har övningarna samma ursprung.⁴⁶³ Många studenter bär på minnen av dramaövningar med vagt syftande mål som förbättring av samarbete eller fantasi. Ibland går associationer till oklara världs- och personlighetsförbättrande sammanhang. Att arbeta med övningar i att föreställa sig imaginära ting är för förvånansvärt många negativt laddat, och jag har märkt hur just dessa övningar måste presenteras med en viss omsorg.

Föreställningsförmåga eller *fantasi* är ord som låter uppfordrande och som lätt kan upplevas som barnsliga eller flummiga. Som jag tidigare antytt måste detta fält erövrats, mista sin vaghet och göras åtkomligt och då inte genom en svärmisk inställning, utan genom en saklig träning av föreställningsförmågan.

I en annan övning ur Penciulescus repertoar ombeds studenterna arbeta med minnet av att gå och sitta i sand på en havsstrand. Genom Radu Penciulescus kommentarer kan man ana problemen som lätt uppstår i denna typ av arbete:

Detta är ett arbete med kroppens minne, men inte som uttryck, utan som intryck. Arbeta minimalt och bli inte demonstrativa. Sök bara att förverkliga sanden. Sök inspirationen utanför er själva. Flummet undviks genom relationen till tingen och människorna. För att bibehålla relationen till en imaginär verklighet måste en liten del av kroppen vara i rörelse. Ni förverkligar fysiskt, inte genom dialog eller röst. Detta område är delikat och ni måste själva känna efter när det känns rätt.⁴⁶⁴




Bild 29
145 x 113
104 %

Petra Brylander, Åsa Forsblad och Malena Engström i *En uppstoppad hund* av Staffan Göthe, Teaterhögskolan i Malmö 1995. Foto: Anders Mattson

Arbetet med att föreställa sig stimuli och låta kroppen reagera på dessa icke reellt existerande impulser är en del av skådespelarens arbete som Keve Hjelm betonar: "En primär faktor när det gäller den inre tekniken är att, så att säga, 'tända' på inbillade impulser. Att spela teater är nämligen, rent tekniskt sett, just förmågan att låta sig påverkas av inbillade retningar."⁴⁶⁵

Denna typ av arbete har en funktion, beskriven i annan teaterpedagogisk litteratur. Jag väljer ett exempel från Theaterhochschule Ernst Busch i Berlin, där syftet med att arbeta med "inbild gjenstand" är att "trene opp forestillingsevnen og evnen til å se sammenhengen mellom det konkrete bildet og gesten som det utløser. [— —] Når det hun forestilte seg var unøyaktig, førte det til ukonkrete handlinger som så ikke kunne defineres."⁴⁶⁶ I denna tradition sägs alltså övningen träna konkretion i handling, och denna är knuten till föreställningsförmågan.

I kontrast till detta resonemang – från en skola som har förvaltat hans traditioner – talar Bertolt Brecht ironiskt om trollkonster: Brecht citerar den danske skådespelaren Poul Reumert, som starkt betonar hur hans egna starka och verkliga känslor får publiken att rysa när han med en imaginär kniv tänker döda ett barn. På samma sätt refererar Brecht till exempel där skådespelaren suggererar sig själv, och därmed publiken, till att tro att en keps på golvet egentligen är en råtta. Brecht frågar sig om dessa skådespelarmetoder kan stå i sanningens tjänst:

This might be thought to be a course of instruction for conjurers, but in fact it is a course of acting, supposedly according to Stanislavsky's method. One wonders if a technique that equips an actor to make the audience see rats where there aren't any can really be all that suitable for disseminating the truth.⁴⁶⁷

I konkretionens namn skulle det vara önskvärt att skådespelaren på scenen endast behövde arbeta med konkreta, faktiska stimuli, men det låter sig knappast göra. I Henrik Ibsens *Frun från havet* måste huvudrollsinnehavaren kunna föreställa sig ett öppet hav, om hon inte kan övertyga inspicienten att fylla första parkett med vatten.

Arbeten med fantasi, sinnen eller föreställningsförmågan tycks vara legio inom teaterutbildningar. Vad som varierar är motiveringarna till denna typ av träning, där det skiljer en hel del mellan låt säga en östtysk undervisningstradition och amerikanska traditioner, med den inriktning på *emotional recall* via minnet av sinnesstimuli, som jag diskuterade i förra kapitlet.

Min hållning till sinnesövningar är annorlunda än de inriktningar jag hittills beskrivit. Jag vill arbeta med denna övningstradition för att man lättare ska kunna skapa bilder av eller föreställa sig *framtiden*. Mitt arbete med föreställda sinnesintryck handlar om att kunna föreställa sig rollens mål, såväl de kortsiktiga delmålen som det långsiktiga huvudmålet.

Ytterligare en avsikt finns med sinnesövningar. Till viss del är syftet också en träning för den sceniska närvaron, då den sinnliga kontakten med omvärlden erbjuder det konkreta verktyget till att vara *här och nu*. Jag menar att man kan förstärka sin känslighet för omgivningen; det går att träna denna känslighet och den är avgörande för föreställningsförmåga och närvaro.

Att reagera på icke-reella stimuli är att arbeta med sin föreställningsförmåga och att bruka samtliga sinnen i det arbetet. Som jag påpekade i avsnitten om idrottspsykologi, ligger det nära arbetet med att föreställa sig *bilder* eller att *visualisera* (s. 196 ff.).

Vi arbetar vidare med reella sinnesintryck och studenterna arbetar nu rörligt i rummet: *Hur känns byxorna mot ditt ben? Hur varm är luften mot din hud på olika ställen i rummet? Luktas det olika på olika platser i rummet? Vilka ljud hörs från gatan utanför rummet?* När studenterna arbetar med faktiskt existerande sinnesintryck är målet att uppmärksamma omgivningen, men med en förhöjd känslighet eller skärpt medvetenhet för intryck man normalt förbiser.

Arbetet växlar mellan att studenterna riktar uppmärksamheten på verkligt existerande sinnesintryck och att de föreställer sig icke existerande sinnesintryck. De arbetar bland annat med frågan om vad de skulle göra om de hade en geting som kröp innanför sina kläder och hur de skulle handla för att bli av med den. I en annan övning får studenten föreställa sig en valfri person som blivit bara en tvärhand hög och som går att hantera som en liten docka.

Jag har använt uttrycket *att föreställa sig* i analogi med ordet *föreställningsförmåga*. I arbetet är frågan *Vad hade jag gjort om en geting kröp innanför mina kläder?* och inte det lögnaktiga påhittet *att* en geting kryper innanför mina kläder. Genom att arbeta med det som Stanislavskij kallar det *magiska om* undgår skådespelaren att arbeta med en lögn som grunden för sitt skapande, utan startgnistan är en villkorlig sats i stället för ett påstående.⁴⁶⁸ I arbetet är svaret på *Vad hade jag gjort om ...* en handling, inte ett tillstånd. Att föreställa sig är att ställa frågan om vad jag hade gjort *om det och det varit för handen*: svaret är en handling, om än liten eller obemärkt. Det är en fruktbarare hållning än att söka efter känslotillstånd – en handling är en startpunkt som alltid finns tillgänglig i arbetet, till skillnad från den mer svarstyrda känslan.

Märkning och minne

Jag introducerar ett nytt begrepp – *märkning* – för studenterna: jag går fram till en student och tar med min ena hand ett bestämt grepp om hans nacke, håller kvar en stund och släpper sedan. Studentens kropp reagerar med en förändring av kroppshållning och spänning. Jag frågar om han kan återkalla känslan av denna händelse; han svarar att det är lätt. Han kan minnas sinnesintrycken av min handling och hans kropp kan reagera om igen, enbart med minnet av min handling som drivkraft.

Hur formulerar han då denna uppgift? Att formulera sin uppgift är att välja sitt fokus eller sin koncentrationspunkt. Försöker han minnas *hur det var* när jag höll honom om nacken, eller frågar han sig vad han skulle ha gjort, hur hans kropp skulle ha reagerat *om* jag höll greppet om nacken? Det kan verka vara en teoretisk eller abstrakt frågeställning, men eftersom mitt ämne handlar just om formuleringen av en uppgift är den viktig. Alltså: söker han i *minnet* efter impulsen eller frågar han *vad skulle jag göra om ...?* Min arbetshypotes är att den kreativa frågan är den senare formuleringen och att kropp och hjärna självklart använder sig av minnen för att föreställa sig detta.

Det är alltså en skillnad i att fråga sig *vad man skulle ha gjort* under vissa omständigheter och att försöka minnas *hur man gjorde* i en viss situation. Jag menar att den första frågan har sitt fokus i nuet, den andra ger som resultat att man försöker imitera sig själv och därmed fokuserar på något som varit. Den ena ger uppmärksamhet utåt och ger ett dynamiskt svar, den andra fokuserar inåt och försöker återupprätta ett statiskt fenomen. En människa som vill minnas, stannar ofta upp sin rörelse och blir stilla.

Den uppmaning jag ger är att lita på minnet; du har det du har. I varje problemlösning i nuet använder sig människan av sin tillgängliga erfarenhet och däri ingår naturligtvis minnet. En människa som ska hoppa över en bäck behöver inte koncentrera sig på att använda benen; de finns där och gör vad de har förmåga till. Samma sak med minnet och erfarenheten – de har betydelse för hur en person löser problemet, men det innebär inte att det är där jag ska ha mitt fokus. Fokus – eller koncentrationspunkten – finns i nuet, här och nu. Att arbeta med och förstå sina minnen och erfarenheter är viktigt och absolut så för en skådespelare, men i den sceniska situationen för det dig till en annan tid och en annan plats som inte är dramats plats. Detta resonemang är också genomgående hos Michael Chekhov och då speciellt i hans polemik mot Stanislavskij angående bruket av *emotionella minnen*.⁴⁶⁹ Arbetet med sinnen har alltid legat nära arbetet med minnet, men mitt bidrag till denna tradition är alltså att betona inriktningen på nuet och framtiden.

Studenterna arbetar vidare med att gå runt i rummet och utföra olika *märkningar* på varandra. Det kan vara ömsinta smekningar på en kind eller ett nyp i en ända; klappar på huvudet eller slag i ryggen. Det är som en lek, där man ger och tar påtagligt kroppsliga impulser. Studenterna uppmanas att låta kropparna påverkas av vad de utsätts för, likaväl som den som utför märkningen påverkas.

När vi efteråt talar om arbetet är det påtagligt hur en del märkningar sitter kvar i kroppen, speciellt de som kan upplevas som närgångna såväl i ömsinnet som i aggressivitet. Dessa handlingar man gör med sin partners kropp bär på påtagliga avsikter och kan beskrivas med aktiva verb: jag skakar om dina skuldror, jag trycker bort din panna, jag smeker din hals eller kramar din midja. Det är en specifik handling och därför ett ställnings-tagande. En handling är, hur liten och obemärkt den än må vara, definitiv. Jag gör något med dig, jag förändrar dig för att jag önskar något annat, vill uppleva något annat; vill se, känna, smaka, lukta och höra *något annat än vad som nu är fallet*. Om man vidgar resonemanget till rollens avsikter eller mål är dessa alltså en sinnlig och kroppslig *önskan om en förändring*. Denna förändring vill rollen uppnå med den andres kropp, omgivningen eller publiken, men det kan också vara i relation till sin egen kropp. En förändring i vår omgivning, eller i oss själva, ger oss andra sinnesintryck än de vi har nu.

Vi diskuterar hur dessa kroppsliga handlingar – som vi nu kallar märkningar – formar om kroppen. I ett djärvt utåtblickande ställer vi oss också frågan hur vi är påverkade av den mängd märkningar vi utsätts för, eller åtnjutit, under vårt liv.

Ordhandlingar

Vi utvecklar arbetet med *ordhandlingar*: samtidigt som studenten gör en märkning av en kollega säger hon något, i början enklast så att meningen har en naturlig förbindelse med den handling som görs, till exempel *Gå ut!* tillsammans med handlingen att stöta någon bestämt i bröstet eller *Följ med mig* samtidigt som man stryker med handen över kinden. Arbetet fortsätter med att repliken sägs, men utan ackompanjerande handling.

Syftet är att bevara handlingens kvalitet i färgningen eller bruket av repliken. De utsagda orden är att se som en handling som faktiskt utträtt något fysiskt med motspelarens kropp. Denna handling riktad till den andres kropp är styrd av ett tänkande i bild, det är något visualiserat. Den är styrd av ett mål, något man vill ska inträffa och kan föreställa sig.

Ett viktigt incitament till detta tänkande gav mig en student som under sin praktik arbetat med en skådespelare. Studenten berättade hur skåde-

spelaren i arbetet med en replik föreställde sig avsikten, alltså vad han ville uppnå. Bad han någon att stänga fönstret, såg och hörde han hur personen gick till fönstret och stängde det. Detta tänkande ligger väl i linje med hur Vasilij Toporkov beskriver arbetet med *Tartuffe*, som jag tidigare refererar till (s. 162 f.). I en artikel om teater i ett sovjetiskt uppslagsverk från 1965 ges en beskrivning av Stanislavskijs bruk av *ordhandlingar*:

Stanislavskij [har] även utarbetat en specifik skådespelarteknik – den ömse-sidiga ordhandlingens teknik. Den stöder sig bl.a. på skapandet av synbilder eller synföreställningar, som materialiserar skådespelarens tanke, gör den till bild, till handling, varigenom tanken snabbare överförs till motspelaren, blir lättillgängligare för denne.⁴⁷⁰

En färgrik skildring av denna talets konkretion finner man hos Bertolt Brecht:

När han talar, undersök orden som de agerande spottar ut mot varandra. Se efter om det finns blodklumpar i dem! Många av mina dialoger är så ruskiga att de båda samtalande ständigt spottar på varandra, tunna strålar, men det finns blodklumpar i dem, det är deras blod, det gäller livet.⁴⁷¹

Syftet med en ordhandling är att låta repliken, likaväl som handlingen, vara styrd av ett mål som man vill uppnå i relation till medspelaren. Tanken är att skådespelaren ska undgå ett besvärande fokus på sig själv, som att till exempel lyssna på sina egna betoningar, och i stället kunna fokusera på den önskade förändringen av omgivningen. Resonemanget är inte begränsat till enkla interjektioner och verb. Om en rollfigur ska förklara kvantfysikens grunder för en annan roll gör hon det för att uppnå något, och detta kan förklaras i termer av kroppsliga strävanden, vinster och mål: hon vill till exempel se och uppleva hur medspelaren nickar och instämmer, eller hur han förvirrat muttrande lämnar rummet. Relationen mellan roller är kroppslig och sinnlig, såväl i handlande som i verbala utbyten, därav termen *ordhandling*.

Arbetet går vidare med inledningen på Pucks sluttext i Shakespeares *En midsommarnattsdröm*:

Nu ryter lejon efter kött,
Ylar varg mot måne vit.
Bonden snarkar tung och trött
Efter arbetsdagens slit.⁴⁷²

Studenterna memorerar texten och arbetar med olika valda ordhandlingar. Den lyssnande kommenterar vilken ordhandling man upplever sig utsatt för, det vill säga motspelarens avsikt. I början vill många komma med abstrakta mål för sina handlingar – med abstrakt förstås här mål utan

kroppslig referens – men undan för undan kan studenterna formulera målen i form av mer sinnliga önskningar.

En strävan i arbetet under de tre veckorna har varit att se på den fysiska handlingen mer som resultat av rollens *önskan* än som resultat av *viljan*: jag menar att *önskan* bättre täcker in det engagemang i den kroppsliga och mentala inställningen som är arbetets syfte. Kanske började hela denna process för min del en dag när Radu Penciulescu under en lektion sa att ordet *vilja* inte riktigt täckte in våra arbetsmål – det var för intellektuellt – utan ett lämpligare ord var *önskan*. Jag har i mitt eget arbete ibland förstärkt terminologin ytterligare genom att tala om *begär*. Den brittiske regissören Declan Donnellan resonerar på samma sätt: ”’Wanting’ is not always a helpful word for the actor. The question: ’What do I want?’ implies that I can control what I want, [...] The word ’need’ helps the actor far more”.⁴⁷³ Men denna strävan till annat språkbruk märks bara delvis i studenternas utvärderingar och det verkar som om det väl etablerade uttrycket *vilja* inte så lätt låter sig ersättas.

Sinnesövningar och ordhandling: mot ett sceniskt arbete

Studenterna arbetar vidare med att undersöka bland annat golvet i arbetsrummet för att bli medvetna om sinnliga erfarenheter man normalt inte uppmärksammar. Arbetsfrågorna kan vara: *Hur känns träet mot tårna eller mot armbågen?* eller *Var är golvet kallast?* För att undersöka ett objekt kan begränsningar skärpa uppmärksamheten: att undersöka ett föremål blundande hindrar synens dominans i perceptionen och kan ge nya erfarenheter.

Studenterna fortsätter med övningar som att de har ett spädbarn i famnen och att de lämnar över det till en annan person, de arbetar med att föreställa sig att de kelar med djur av olika slag och flera övningar i denna anda.

Studenterna skapar nu en imaginär lerfigur, en liten skulptur, som de berättar om för någon annan. Också i detta arbete använder de ordhandlingar – med berättandet vill studenten uppnå något med motspelaren. Den lyssnande har naturligtvis också ett mål med sitt lyssnande, man kan inte *bara lyssna*, utan kroppen är intentionell och har en avsikt. Det sägs ofta att skådespelaren måste lyssna på motspelaren, höra som för första gången. Ambitiösa teaterhögskolestudenter kan ses lyssna intill katatonins gräns. Men lyssnandet har ett syfte – det är en handling. Lyssnaren ser sig själv som subjekt i situationen, med ett mål för sin handling, och deltar i

relationen för att det finns framtida vinster med handlandet.⁴⁷⁴ Det resonemang man ofta kan få höra om *drivande* roller kontra andra mer passiva må vara befogat i ett analytiskt perspektiv, men ur *rollens* perspektiv går troligen ingen omkring och ser sig som *icke-drivande*.

Under de tre veckorna återkom regelbundet arbetet med att skärpa och nyansera sinnena och det blev en rutin i uppvärmningen och förberedelsearbetet. Vi arbetade också med *mentala rum*, så som de beskrivs i Uneståhls böcker, samt progressiv avslappning enligt modell från idrottspsykologin. Slutligen diskuterade vi i ett större perspektiv olika förhållningssätt till skådespelarens arbete med kropp, känslor, handling, minnen, sinnen och psykologi.

Tidigt i arbetet började vi arbeta med dramatiskt material, detta för att studenterna inte skulle dela in arbetet i ett övningsblock och ett annat med sceniskt arbete. Jag hade i förväg valt ut några Brechtscener, men några studenter valde efter ett tag andra scener. Klassen arbetade för det mesta i par, men i en grupp arbetade fyra studenter med den inledande värvnings-scenen i Brechts *Mor Courage*.

Målet var en undersökning av hur de erfarenheter man funnit i arbetet med sinnliga mål och ordhandling kunde tillämpas i en scenisk situation. Det sceniska arbetet skedde uppdelat i smågrupper, utan att jag såg eller ledde arbetet. Med jämna mellanrum återförenades vi och såg tillsammans på de olika scenerna, kommenterade dem och föreslog förändringar. Arbetet med scenerna låter sig därför bäst presenteras genom studenternas egna berättelser om arbetet.

Studenternas erfarenheter

Så här långt är skildringen av de grundläggande övningarna gjord ur mitt perspektiv. I de följande avsnitten kommer jag att tolka studenternas berättelser, deras berättelser ur en erfarenhet. Kursen kan ses som ett arbetsförslag och var också ett överlämnande av en fråga till skådespelarstudenterna. Enklast uttryckt utgjorde studenternas arbete deras svar på mitt initiativ eller min arbetsfråga. Studenternas arbete levde och hade sin berättelse i den stund det utfördes, för sådan är teaterns lott. Men deras *arbete* var inte det enda svaret, utan även deras *förhållningssätt* till arbetet: hur de såg på det, vad som blev kvar av kroppslig erfarenhet och hur de relaterar till dessa erfarenheter i framtiden. I studenternas berättelser blev en del av denna erfarenhet synlig, men naturligtvis bara i den mån den kunde kläs i ord. Det fanns alltså ett kritiskt filter som skilde arbetsituationen från det skrivna material jag fick läsa i utvärderingarna. Fanns det också en annan erfarenhet, som inte kunde verbaliseras, som man kan kalla kroppslig kun-

skap eller tyst kunskap?⁴⁷⁵ Exakt vad har jag fått reda på genom studenternas skrivna utvärderingssvar? Jag nöjer mig här med att konstatera att de har skrivit det de kunnat uttrycka och velat kommunicera; något annat kan jag inte veta.⁴⁷⁶

Sista dagen på kursen fick studenterna i uppdrag att skriva en utvärdering eller snarare en arbetsbeskrivning. Tonvikten i frågorna låg inte på *värderingar* utan på att beskriva upplevda erfarenheter och förändringar. Studenternas berättelser kännetecknas av associativa utvecklingar av frågetemat, och ofta glider svaren in i varandra. Frågorna är inte heller konstruerade för att ge knivskarpa avgränsningar, utan mer för att täcka in de flesta möjliga aspekterna av arbetet. I min beskrivning och tolkning av studenternas berättelser tänker jag inte behandla frågorna var för sig. Mitt urval av citat styrs av en strävan att finna och konstruera berättelsernas *huvudkvaliteter*. Dessa huvudkvaliteter kommer jag sedan att relatera till avhandlingens grundläggande syften.⁴⁷⁷

Studenternas berättelser är många gånger rika, lödiga och fyllda med metaforer. Likadant bär det skrivna materialet ofta på vittnesbörd om ett personligt arbetstemperament. De känns spontana och icke tillrättalagda och bjuder ofta på paradoxer. För att göra dem rättvisa kommer jag ibland att citera några studenter i större sjud.

Målbild – en önskan

När studenterna beskriver det sceniska arbetet är termen *bilder* central. Det genomgående bruket av termerna *bilder* eller *målbild* i studenternas berättelser är signifikativt för dessa termers nyckelposition i detta arbetsblock. I arbetet lägger jag ner mycket tid på dessa begrepps innehåll.

Men ändå: när jag tolkar berättelserna framgår det att rent terminologiskt finns det flera oklarheter i arbetet. Det märks att jag varit oklar i bruket av vissa ord. Jag kan nu i efterhand tycka att det enklaste hade varit att endast använda termerna *handling*, *mål* och *bild*. Men det finns en fördel med att använda nya termer när man vill påvisa ett nytt perspektiv. Välkända termer styr tänkandet i gamla banor; sådan är språkets makt över tanken. Jag anser att mycket av diskussionerna om teaterpedagogik handlar om definition av vissa termer, och det står ibland en strid om vissa termers användningsområde. Det är inte att se enbart som ett etiketteringsproblem av neutrala entiteter, utan själva definitionen av en term konstituerar grunderna i en viss pedagogisk inriktning. *Ordhandling* (se tidigare definition, s. 213 ff.) och *målbild* är ju heller inga fria påhitt – de är termer som använts och används, om än isolerat. I min undervisning definierar jag målbild som *den situation jag önskar uppnå och de sinnesintryck*

som jag då har. I analogi med tidigare resonemang är alltså en målbild den önskade situationen, men inte som verbal redogörelse eller intellektuell etikett utan som *föreställd* situation, i betydelsen *sinnliga föreställningar* av något som inte är för handen. Lite enklare skulle man kunna kalla dem för fantasier eller inbillningar, frånsett dessa termers nedsättande associationer. *Ordhandlingens* uppgift är att göra denna *målbild* verklig.

Studenternas redogörelser för det sceniska arbetet bygger på deras grundläggande modell för sitt praktiska arbete, och denna ligger nära det metodiska tänkande jag beskrev i avsnitten om Stanislavskij: genom att läsa texten och undersöka situationen praktiskt klargör de rollens mål och vilja, uppgifter och handlingar. De skiljer mellan överuppgiften och olika deluppgifter och prövar praktiskt hur olika viljor och handlingar skapar olika situationer och de söker urskilja de handlingar som löser rollens olika uppgifter. Den genomgående handlingslinjen går att dela in i delhandlingar, som i sin tur kan delas in i mindre handlingar. Alla dessa handlingar är relaterade till något rollen vill uppnå, i stort som i smått. Allt detta är en gemensam grund från de första terminernas undervisning och ett tänkande som genomsyrat deras undervisning i olika scenframställningsblock. Alla studenter arbetar inte likadant, men i de flesta fall har de ett språk eller en terminologi som ger en förståelse av varandra i arbetet.

Ordhandling – att handla med talet

I studenternas berättelser om det sceniska arbetet ligger ofta fokus på undersökandet av repliken. Mitt första intryck under tolkningen är att för mycket fokus lagts på arbetet med repliken, genom introduktionen av begreppet *ordhandling*, men jag tror att mycket uppmärksamhet har riktats mot processen att integrera repliken i hela det fysiska förloppet och att undgå den olyckliga tudelningen mellan ord och handling. Studenterna undgår då i arbetet uppdelningen av viljeakten i en fysisk – som förutsätts stum – del, och en talad. En viljeakt är total, och repliken ligger då inte utanpå handlingen, utan är en del av handlingen. I detta tänkande finns ett mer finalt inriktat förhållningssätt: repliken är inte ett symptom på något, utan en åtgärd för att förändra världen.

Ändå framgår tudelningen replik – fysisk handling också i vårt arbete. Flera studenter säger att de tar bort handlingarna för att undersöka en viss repliks avsikt. Som en del av processen tonar studenten ner kroppens fysiska handling för att skarpare kunna urskilja vad som kan ske blott och bart med det talade ordet – repliken. Adam beskriver hur det arbetet leder till en sovring av de rent fysiska handlingarna: ”Vi tvingade oss själva att stå still och inte göra några fysiska handlingar. Det gjorde att vi så små-

ningom kände när det behövdes en fysisk rörelse (aktion) och när det bara var en massa slöseri med riktningar och energi.”⁴⁷⁸ Med detta menas att de tar bort den verkligt utförda handlingen, till exempel att pressa sitt huvud mot någon när man talar, och *i stället föreställer sig denna handling utförd med sin replik – alltså ordhandling*:

Jag har en scen med någon: Motspelaren säger sin replik och utför en ordhandling. Jag reagera på hans agerande och göra min ordhandling, min vilja. Jag känner mej ex förlöjligad av honom. Min reaktion är att svara med samma mynt, ex jag vrider om hans näsa samtidigt som jag säger min replik. Sedan tar vi bort den ”fysiska handlingen” och arbetar endast med texten. Skillnaden med det här arbetssättet är att det aldrig kan enbart bli en reaktion på något. Det finns alltid en vilja bakom varje replik, min vilja genomsyrar hela scenen. Det kanske är det som är dramatik? (Lotta)

I detta citat är det påtagligt hur nära detta tillvägagångssätt ligger Chekhovs *psykologiska gest*, som jag tidigare diskuterat i ”Fyra röster om relation, handling och mål” (s. 164 f.). I det praktiska arbetet är detta begrepp närmast synonymt med *ordhandling*.

När jag i fortsättningen tolkar studenternas utvärderingar är mitt syfte att konstruera de huvudkvaliteter som sammanfattar studenternas arbetsinsikter. Att ur studenternas omfattande texter vaska fram dessa kvaliteter är naturligtvis att reducera materialet, men å andra sidan görs en del röster desto tydligare.

Att ha fokus utanför sig själv

Den första kvaliteten jag finner handlar om förhållningssättet till jaget, och den kännetecknas av att *slippa ifrån en negativ form av självmedvetenhet* och i stället *ha fokus utåt*, att slippa se eller höra sig själv utifrån och tänka för mycket på sig själv:

Vad vill jag med den andres kropp, där är essensen av vårt arbetssätt under denna kurs. Vet jag vad jag vill, vad jag har för begär av/med den andres kropp kan det ge mig stimuli att arbeta med. [– –] Det intressanta i att arbeta med starka målbilder och ordhandlingar är ju just det att man är så i situationen att man inte kan tänka på hur det ser ut, utåt. (Lars)

Mia har en liknande formulering när hon säger sig eftersträva att ”Vara hos medspelaren. Se arbetet med egna ögon och inte utifrån.” Olga redovisar hur arbetet lett till att hon lyckas ”lämna sig själv i fred”. Hon beskriver också ”lyckan i att ’glömma’ vad jag säger för jag har fullt upp med att hårt flåta den andras hår”. Arbetet innebär också en förändring av fokus:

Ja, det har nog gått lite från att: ”– Förstå nu vad jag säger, lyssna på mig, begrip mig” till ”och nu gör jag så här med dig, och så, ha – vad tyckte du om det?” [– – –] Det krävs en koncentration på motspelaren hela tiden. Och ordhandlingar är ofta väldigt ”köttiga” generösa koncentrationskällor/punkter. (Ulrika)

Antonia beskriver en liknande upplevelse: ”I det här arbetet får jag också gratis nyckeln till att vara hos min medspelare. I och med att alla bilder jag skapar direkt har att göra med den andre har jag helt enkelt inte tid att reflektera över mig själv.”

En del av detta förhållningssätt är temat hur *målet utlöser aktiviteten*, hur ett *bildmässigt tänkande kan förlösa kroppen i handling*, till skillnad från ett mer analytiskt tänkande eller ett tänkande som saknar kroppsliga referenser och som ofta betecknas som *intellektuellt*. Olga uttrycker det som ”Att våga låta bilder, tanken sköta jobbet. Förlita sig på det.” och ”kroppen är klok när den tillåts välja”. Antonia skriver att ”sättet både kropparna, rösterna och replikerna används på är anpassade till samma uppgift. Detta är bara indirekt valt av skådespelaren via bilden.” Hon presenterar detta resonemang i ett slags formel:

går in i *som väljer en*
 ”situation & replik ----- skådespelaren ----- bild

som går in i *som anpassas &*
 ----- kroppen ----- sänder ut”

Ulrika fokuserar på rollens perspektiv: ”En koncentration på uppgiften som uppstår när jag har så mycket ’mat’ av bilder, tankar om vad jag vill göra med min motspelare och uppmärksamhet på vad motspelaren gör att jag glömmer bort att ’vara Ulrika’ och alltså antagligen ger en sann bild av rollens förhållningssätt.”

I arbetet kan det uppstå en motsättning mellan att *veta* och att *handla*:

jag är bra på att ”täta” och ”skärpa till det” *intellektuellt* men inte alltid finner det så att säga ”på golvet”. Detta är både bra och dåligt, jag tvingar mig att ha täckning för allt jag gör, men kan hindra mig från att *dyka i*, kasta mig in i uppgiften på gott och ont. Här kan den distans uppstå, som jag känt ofta, men alltså ej i denna uppgift. (Leo)

I dessa citat märks hur studenterna söker en hängivenhet i sitt spel, men denna hängivenhet ska inte förväxlas med extas: de vill samtidigt veta vad de gör och ha kontroll. När ett arbetssätt ger nycklar till denna hängivenhet i motspelaren upplevs det som befriande – en befrielse från det egna

jaget. Att handla övertygat och utan självmedvetandets censur vill jag beskriva som en kroppslig öppenhet för den stimulerande uppgiften.

I studenternas beskrivningar av denna första huvudkvalitet finns en parallell till den diskussion om *relationismen* inom socialpsykologin som jag tidigare fört. När sociologen Mead menar att gester är uttryck för ett socialt fenomen och inte för inre känslor, samt att självet konstitueras i relation till omgivningen, ser jag i studenternas beskrivningar ett liknande förhållningssätt.⁴⁷⁹ De upplever sig inte som ett *jag* eller en *karaktär*, utan de beskriver hur de – i någon mening – blir till i relationen.

Här finns också en anknytning till idrottspsykologins *visualisering*, som jag tidigare dragit paralleller till när jag presenterat Stanislavskijs arbete med den skapande fantasin och ordhandling. Det är den åtråvärda bilden som stimulerar kroppen till att handla.

Att vara specifik och konkret

I nästa huvudkvalitet finner jag ett annorlunda förhållningssätt. De flesta studenterna beskriver hur de arbetat med att ändra sin ordhandling i en situation för att den inte stämmer. Det ligger nära skildringarna av deras krav på specificitet: hur *arbetet med målbilder och ordhandling kräver specificitet och konkretion* ser jag som en andra huvudkvalitet i utvärderingarna. Studenterna kan inte arbeta i *allmänhet* med en situation – de märker det tydligt på sig själva och på sina kolleger. Antonia uttrycker hur detta krav på specificitet befordrar samspelet: ”Det blir en mer självklar kontakt mellan två som hela tiden har en tydlig bild av vad den gör med den andre, än mellan två som vill något i allmänhet.” Pavel beskriver som eftersträvansvärt att ”inte bara spela på i allmänhet eller i nån slags känsla av att ’nu är jag trovärdig’”.

Studenterna märker alltså att de spelar i allmänhet eller har valt fel uppgift genom att arbetet med en viss ordhandling inte fungerar. Problemen som dyker upp är symptom på ett ofärdigt arbete och på att uppgiften är oklart formulerad. Det viktiga är att de märker när en bild kan bära över ett längre eller kortare sceniskt skeende eller är helt fel och improduktiv. Arbetet med ordhandling och målbild löser i sig inte alla problem, men studenten ser var han har ett problem, det lokaliseras.

Sigrid skriver om bilderna att ”man upptäckte att vissa passade särskilt väl med längre textpartier, andra gav ingenting, krockade helt m. texten o gjorde att man glömde replikerna för de blev ologiska”. Efter ett arbetspass upptäckte samma student att hon skulle ha ändrat sin målbild med sin motspelare: ”Vad jag borde lagt till var: ’Kan jag få honom arg? skriska, gorma och gråta?’”

Mia skriver: ”Vi provade dessa och såg vad som fungerade, såg hur bilderna påverkade den andre och att det födde behov av en ny bild.” Leo beskriver hur han och motspelaren kunde ”stämna av våra ordhandlingar med varandra, och gemensamt finna nya, där de behövdes”. Antonia – Leos motspelare – skriver: ”Sedan tillbaka, ändra oproduktiva bilder, dela upp vissa repliker och ge dem fler bilder där det Behövdes – Sedan prova igen”.

Studenterna undersöker vad som är en i sammanhanget meningsfull handling. Fungerar det inte, så byter man: När Niklas beskriver arbetet säger han att ”Vi blev i stället mer förvirrade och hittade luckor i våra viljor och ordhandlingar” och Fredrik beskriver kort hur de bytte målbilder för att ”få en mer levande scen” eller ”hålla arbetet på ett intressant plan”. Lars skriver: ”Vi testade galna, smarta, taktiska tankar i ett experimentiskt flöde. För att sedan ändra på de fysiska förutsättningarna och se vilka ordhandlingar som inte längre var verkningsfulla. Tillslut tog vi in den verkliga handlingen, figurernas målbilder och arbetade med dessa.”

Arbetet med delhandlingarna ledde också till en större noggrannhet:

Annars när man jobbar brukar man inte tänka på varenda handling ifrån början. Man tänker i större båg. Nu blev bågarna mycket mindre. Varje replik hade en ordhandling och gjorde arbetet mer plåttigt men kanske också noggrannare. Man fick göra ett val och göra det fullt ut och upptäcka att det var helt fel ordhandling eller helt rätt. Det blev klarare var man var på väg. (Lotta)

När studenterna beskriver sitt arbete med en konkret situation arbetar de med en förståelse och tolkning av den sceniska relationen. Detta sker i något som kan liknas vid en hermeneutisk process: ordhandlingens avkräver texten en konkretion i delen som ställs mot en idé om helheten. Utifrån helheten omprövas – eller accepteras – betydelsen i delen. De olika delarna kommer i sin tur att påverka synen på helheten och så vidare. Studenterna berättar om hur bruket av deras nya arbetsredskap gör denna arbetsprocess exaktare. Att pröva och förkasta idéer under repetitioner är naturligtvis allmångods inom teatern, men genom att kroppens handlande är *definitivt* kan studenterna inte lura sig till en falsk tro att de har förstått delen. Sigrid beskriver det som ”jag har oxå lättare att precist sätta fingret på när jag är ’ur spel’, från exakt vilken replik jag inte förstår varför jag säger den”. Antonia menar att även om den sceniska viljan är klar, så räcker inte det: ”Tidigare har jag kämpat som ett svin med att förstå hur dessa håll kunnat uppstå då jag haft en glasklar vilja, men nu förstår jag ju att jag i sådana tillfällen måste dissekera partiet och sätta tydliga bilder på olika delarna”. Jag tolkar detta citat som att Antonia belyser hur en generell *vilja* måste formuleras i bilder, som täcker in de olika deluppgifterna.

Denna hermeneutiska process stämmer väl överens med de herme-

neutiska tolkningsprinciper om delens relation till helheten, som Steinar Kvale, forskare i pedagogisk psykologi, redovisar:

Utifrån en ofta vag och intuitiv uppfattning om texten som helhet tolkas de enskilda delarna, och utifrån dessa tolkningar relateras delarna sedan återigen till helheten och så vidare. I den hermeneutiska traditionen betraktas denna cirkularitet inte som en ond cirkel utan snarare som en fruktbar cirkel, eller spiral, som anger möjligheten av en allt djupare förståelse av meningen.⁴⁸⁰

Radu Penciulescu för fram ett snarlikt synsätt på en workshop i Paris 1988:

Vid utförandet märker man att all strategi som är riktad mot ett mål tillslut framstår som en serie segment av olika försök, vart och ett avgränsat av konkreta punkter; varje konkret punkt är samtidigt en kritisk punkt, där man måste ta ett beslut med hänsyn till vart det föregående försöket har tagit en i förhållande till det ursprungliga syftet. Det är också en stödjepunkt för att åter finna en konkret punkt, på vilken man kan satsa nästa försök.⁴⁸¹

Ett rimligt antagande är att ett liknande tänkande ligger bakom Stanislavskijs utvecklande av den fysiska handlingen som just en *analysmetod*.

Jag upplever detta som en av de viktigaste poängerna och upptäckterna i min tolkning av berättelserna: arbetet med ordhandlingar och målbilder är en metod för övning, repetition och kroppslig analys – inte främst ett visst sätt att spela i den sceniska situationen. Genom ordhandlingens krav på konkretion märker man vad som fungerar eller inte. Man ser påtagligt om viljan var produktiv i situationen: ledde den mot mitt önskade mål? Arbetet med ordhandlingen blir en indikator på såväl specificitet, konkretion som produktivitet.

En annan väsentlig slutsats är att de båda huvudkvaliteterna representerar två olika aspekter av skådespelarens arbete med den fysiska handlingen. I den första beskrivs den nödvändiga *hängivenheten* för uppgiften. Denna hängivenhet grundas i friheten att slippa från en besvärande självmedvetenhet. Här finns ett fokus på omgivningen och medspelaren som upplevs som befriande för kroppen i dess handling mot målet.

I den andra huvudkvaliteten beskrivs *kontrollen* och det detaljerade arbetet med deluppgifterna i relation till helheten. Här finner man den ständiga avvägningen och omprövningen av varje konkret del i den fysiska handlingen. Här finns professionaliteten i att kunna ompröva sina val och att inte hoppas på att tur och entusiasm ska lösa problemen.

Jag ser dessa båda kvaliteter som en sammanfattande beskrivning inte bara över denna kurs, utan också över de kvaliteter som underlättar den akrobatiska volten. De fungerar också som ett vältäckande begreppspar för skådespelaryrket överhuvudtaget.

Svårigheter och oklarheter

Jag hade i undervisningen ett intryck av att den huvudsakliga svårigheten var att bilderna, fantasierna eller tanken på målet blockerade studenternas nödvändiga öppenhet för det som skapar relationen: samspelet med motspelaren. Detta intryck bekräftas delvis under mina tolkningar av studenternas berättelser. Problemet lyfts fram av fyra studenter i den utvärderingsfråga som behandlar problem i arbetet. Ytterligare några berör det i anslutning till andra frågor. Temat kan beskrivas som *att de fixeras vid den egna tanken på bilden eller målet; de får fel koncentrationspunkt*.

Leo ser faran i att sinnligheten i situationen eller målet blir en berusning: ”Jag märker att jag lätt kan fastna i mina övermättade sinnliga tankar utan att se och ta in den andre. Det finns en fara i att för mycket pumpa sin hjärna med sinnesintryck.” Niklas nämner samma problem: ”Jag tror att man kan använda ordhandlingar för mycket och för intensivt. Då är det lätt att tappa kontakten med det som händer på scenen och gå för djupt in i sin fantasi.” Lotta: ”jag tänkte så mycket på vad jag ville så att jag glömde bort motspelaren. [– – –] Andra svårigheter är att jag tycker att det är lätt att lägga koncentrationen på sig själv istället för motspelaren, mitt mål min strategi blir viktigare än själva situationen.”

Det studenterna beskriver är två olika koncentrationspunkter, som båda hotar närvaron i situationen: att fokus är på den egna inre bildskapande processen eller på överuppgiften. När studenterna beskriver arbetsprocessen finns denna blockering hos flera av dem, den är ett slags krismoment – som dock ofta löses: ”Jag hade svårt att hålla min bild stark utan att totalt stänga ute min motspelare. Jag såg först bilderna som en regel, en boja istället för en hjälp som kan användas när den behövs och för att stimulera arbetet” säger Mia, och Ulrika påvisar samma problem, men ser också en paradoxal lösning: ”Oftast måste jag ändå säga att trots att man ibland i koncentrationen för en ordhandling varit lite instängd i en bubbla [...] så har mitt samspel med andra kännits vaknare med detta arbetssätt.” Men hon anar framtida svårigheter med att använda de positiva upptäckterna från arbetet med övningar och scener i ett arbete med en hel pjäs: ”Jag har också märkt att entusiasmen då man gör övningar och tänker på detta sätt att närma sig sceniska situationer lätt svalnade då man fick ett manus framför sig. Då fastnar man i alla fall lätt i tolkning o analys.”

I några fall reserverar sig studenten och vill vänta och se hur detta arbetssätt utvecklas i ett mer omfattande sceniskt arbete. Även om de positiva kommentarerna är övervägande så är en del av studenterna inte helt på det klara med arbetstermerna, eller menar att det är svårt att bryta vanan att definiera sceniska uppgifter i negativa termer. Flera framhåller att det är ett nytt sätt att arbeta och att man ser fram emot att använda det i kommande

arbete. Olga får sammanfatta den pragmatiska hållningen: ”Att ta det som hjälper mig. När jag tycker det fungerar – använda det.”

Det slår mig när jag läser: pragmatismen är så oerhört starkt förankrad i skådespelarens arbete och förhållningssätt. Saker ska fungera – praktiskt. Se upp med luftiga teorier och en massa snack. Funkar det på golvet? Skådespelaren står där med sin kropp och ska utvärda publikens blick. Den som coachar, kritiserar eller undervisar har så många goda råd och vet så exakt. Om det är så enkelt, varför står de då inte själva på golvet? Det är de där människorna som inte klär ut sig på maskerader och inte sjunger med när det är allsång – men ändå alltid ska ge råd. Det verkar vara ett sedan generationer nedärvt förhållningssätt hos skådespelare: se upp med snack, teorier och abstraktioner och system. Se framför allt upp med de personer som levererar dessa varor – de är kritiker, regissörer och pedagoger.

Det är ett överlevnadsvillkor för skådespelaren att inte låta sig övertygas av det som låter bra utan i stället fråga sig: vad finns där för kroppen? Det ger en viss krasshet och anti-intellektualism, men en sak är säker: en skådespelare kan inte bygga luftslott. Ordet *fungerar* är intressant. Det används ofta inom teatern och påvisar arbetets funktionella och pragmatiska art.

Erfarenheter två år senare

För att ge perspektiv på arbetet kommer jag i det följande att stämna av mina tidigare tolkningar genom att se på samma kurs med en ny klass, två år senare. Upplägget och genomförandet innehöll samma moment som kursen två år tidigare, men var naturligtvis inte exakt identiskt. De nio utvärderingsfrågorna var desamma som avslutade 2002 års kurs.

Syftet med att använda utvärderingarna från 2004 är att de fungerar triangulerande i relation till 2002 års kurs.

Efter arbetet 2002 och den feedback som utvärderingarna gav var jag medveten om riskerna med att överbetona överuppgiften och dess mål. Jag lade större vikt på arbetet med vad rollen vill uppnå i situationens här och nu. I utvärderingarna från 2004 finner jag också bara två korta kommentarer runt problemet med att man fixeras vid bildskapandet på samspelets bekostnad: Finn nämner, som enda student i denna klass, faran med att koncentrationen på ett mål gör att han glömmer att lyssna på sin medspelare. En annan svårighet som samme student nämner är arbetet med nya begrepp: ”Vissa begrepp har ännu inte rotat sig och kan i skrivandes stund upplevas som något kryptiska ... än så länge.”⁴⁸² Liknande problem beskrivs av Helene. En student, Oliver, ser svårigheterna i att överföra de positiva kvaliteterna till andra projekt.

Jag tror att den förskjutning av innehållet som skett från 2002 till 2004 är resultatet av ett speciellt tänkande: mer och mer är detta arbete ett repetitionsarbete och analysarbete, inte huvudsakligen ett sätt att tänka när man spelar. Därav det nya fokuset på att studenterna samlar *gestiskt* material – ett begrepp hämtat från Brecht – genom att bara spela en tydligt markerad och avgränsad avsikt åt gången och driva denna handling till det yttersta. Detta kallas i några texter för att *materiala*.⁴⁸³ För samma arbetssätt använder några studenter också uttrycket *svart och vitt*. På det sättet beskriver många studenter hur arbetet givit kunskap om den sceniska situationen. Studenterna tycker att arbetet ligger i linje med skolans tradition, men med en förstärkning av upplevelsen och viljan genom att sinnligheten spelat en stark roll.

I båda årens undervisning är en gemensam erfarenhet central: tid för att reflektera och samtala – det verkar vara något studenterna lider brist på.

Yttre fokus

När jag söker efter de två huvudkvaliteterna i arbetet 2004 finner jag följande: jag har i utvärderingarna från 2002 beskrivit en första kvalitet, och det är att *lägga fokus utanför sig själv och att slippa ifrån en negativ typ av självmedvetenhet*. Beskrivningarna av detta fenomen i 2004 års utvärderingar är inte lika talrika, men de jag finner är däremot rika i konkretion.

Vera beskriver att det är ”Fruktbart med konkreta stimuli som ligger utanför mig själv. Lust fyllda stimuli, triggers verkar fungerande på mig. Måste ideligen påminna mig om att inte skapa min karaktärs hinder själv. Lagg mål och hinder utanför mig själv.” Hon beklagar också att dessa insikter inte fanns tidigare i hennes arbete:

Jag hade så gärna velat tillämpa dessa ”självklarheter” som blivit mer specificerade för mig, i mitt Strindbergsarbete. Hur hitta en positiv målbild för Gerda i Pelikanen? Det lyckades jag aldrig med! Jag har också tidigare saknat den typen av samtal vi haft nu. Hade velat ha med det tidigare i arbetet. Ett sorts reflekterande av hur man arbetar. Vad scenen säger när vi gör så eller så. Inte bara den ständiga uppgiften att lösa scenen.

Paul betonar hur förarbetet är det som förlöser spelet: ”Om jag gör ett hårt förarbete under repetition och förankrar det jag gör till min motspelare får jag känslan av att jag knappt arbetar alls när jag sen spelar.” Hans medspelare i det sceniska arbetet, Helene, beskriver en liknande hållning i arbetet: ”Det har också påmint mig om att hålla mig utanför mig själv; att lägga min koncentration på de andra i rummet, mer än på mig själv. Det har också gett mig en större självsäkerhet eftersom det gett mig vatten på min

kvorn angående min tes om att man bara kan lita på sina sinnen.” Oliver förknippar denna hållning med bruket av bilder: ”Istället för att måla upp bilden för mig själv (om jag t.ex. har ett långt stycke) så ska jag kämpa med att försöka få min motspelare att också se ’bilden’, att jag ska kunna se att den ser!!”

Konkretion

Den andra huvudkvaliteten, hur ordhandlingen avkräver skådespelaren konkretion och specificitet, vill jag belysa med ett citat från Carla:

Övningen med märkningarna gjorde att jag förstod meningen att ha en konkret vilja med en replik. Det är så lätt att bara lägga texten i huvudet. ”Låter det bra när jag säger den på det här viset”. Ska jag trycka på det eller det ordet?” Osv. Med en konkret, fysisk vilja bakom skötte det sig själv. [...] Om man jämför ett arbete med en scen med att gå balansgång på en smal bro högt upp så har jag tidigare känt mig mer fram. Gått mer på intuition och hoppats att jag inte ska falla. Om jag har tappat balansen har jag litat på att pedagogen/regissören/medskådespelaren ska stå där och hindra mig från att trilla av. Den här tekniken med att fysikaliserat allt har gett bron ett rep i mitten som jag kan ta mig fram längs.

Denna beskrivning av arbetet ligger påtagligt nära den liknelse som ofta används för den fysiska handlingens metod: att handlingar bildar en konkret *ledstång* som skådespelaren kan följa i det sceniska förloppet. Paul arbetade med en specifik avsikt i sin replik:

Jag har i mina anteckningar skrivit att jag med målbilden blir specifik. Jag citerar mig själv: ”Jag vill inte bara att Helene ska ramla när jag säger ’Hej’. Jag vill att hon ska ramla exakt nu, exakt på det sättet genom att jag gör exakt så. Jag kan låta repliken timas av Helenes rörelser. Alltså, jag spelar inte för mig själv”.

Hans medspelare Helene beskriver det sceniska arbetet ur sin synvinkel:

Sen gick arbetet bara vidare med att göra dessa delmål konkretare och konkretare och mer och mer i relation till den andre. Mot ”slutet” av arbetet började vi jobba med att verkligen sträva efter varje mål fullt ut på det ”svart eller vitt”-sätt som vi diskuterat för att se var vi var osäkra och kanske hade lyckats ”mörka” det för varandra och oss själva.

Få ord har i skådespelarsammanhang en sådan dignitet som ordet *konkret*. Jag tolkar termens innebörd som något som ger en typ av kroppslig referens. Men *konkret* innebär inte bara något som är möjligt att utföra kroppsligt. Också tankar eller idéer kan vara konkreta, om de kan tjäna som

utgångspunkter för handling. En mer udda, men närbesläktad term är *materiala*:

Jag tycker mycket om att ”materiala”. Testa mig fram i scenen så att jag vet vilka val jag gjort och inte gjort. Jag anser det eftersträvansvärt eftersom det motverkar lättja och alltför slappa och snabba patentrösningar. För mig är det också eftersträvansvärt med konsten att formulera spelbara del mål och huvud mål som klär pjäsens färger. Detta tror jag skapar tydlighet och täckning – spela en sak i taget och veta varför man handlar så. Jag strävar efter sådant koll. (Sven)

I detta citat betonas kontroll och *täckning*. Skådespelaren ska veta vilka val han gör och det ska finnas en metod i det arbetet.

Med dessa mindre omfattande citat har jag velat påvisa inte bara de båda huvudkvaliteterna, utan också de båda grundläggande förhållningssätten: *hängivenheten* som är ett resultat av att slippa från en besvärande självmedvetenhet, och *kontrollen* som hänger samman med konkretionen och att vara medveten om sina val.

Kampen om stolen

Avslutningsvis vill jag ge en uppfattning om hur två studenter i 2004 års kurs har arbetat med undersökningen av en specifik scen: Carla och Vera arbetade med rollerna Stella respektive Blanche i *Linje Lusta* av Tennessee Williams. Den valda situationen är när Blanche kommer till Stellas hem för att bo där.

Inledningen av arbetet med scenen var ganska lös och osäker, men också lekfull:

Det kändes som att jag och Vera började i lite fel ända när vi först satte psykologiska gester till varenda replik utan att ha varit på golvet något och utan att egentligen veta så mycket mer om scenen än orden. Det blev mer ett ”hitte på” som i och för sig var roligt och fantasieggande men som sedan inte ledde till någonting i arbetet. Det var sedan när vi provade olika övergripande mål och delmålen växte fram som jag kunde bestämma mig för en psykologisk gest och arbeta med den. (Carla)

Samma process skildras ur hennes medspelares synvinkel:

Vi började med att hitta fristående målbilder med varje replik, för skojs skull. Alltså bilder som inte var direkt knutna till rum och situation. Men kanske bara till relation. Ex. jag säger en replik och ser framför mig hur jag klättrar upp för en steg. Roligt, men krångligt. Bra för någon slags träning i bilder, men gav inte så mycket för scenen. Ledde i och för sig fram till att

vi insåg att scenen var en kamp mellan systrarna ... Sedan delade vi upp i avsnitt, väldigt korta avsnitt. Provade att i varje avsnitt hitta en fysiskt vilja, önskan som vi gjorde och sen tog bort. (behöll alltså inte som en scenisk handling, utan snarare som en psykologisk gest) Skapade en mycket händelsemättad scen – eftersom avsnitten var korta och därefter viljorna och bilderna många. (Vera)

I dessa citat märks en vilja att först följa en regel för arbetet, snarare än att utgå från den praktiska situationens krav, men arbetet blir snart mer självständigt: Vera beskriver med ordvalen, med sina formuleringar, hur målet ringas in och blir något att uppnå i det aktuella rummet:

Eftersom vi inte pratat sönder oss om övergripande mål tidigare under arbetet, infann sig nu ett behov av att reda ut övermål och vilja med den andra. Både framåt och således också här och nu i rummet och situationen. Jag specificerade efter många flummiga formuleringar en bild av Blanche dröm. Hon vill/måste ha ett hem, en plats att bo på, en säng att ligga i, en man vid sin sida osv. Som ser ut på ett visst sett. Hon vill ha Stellas plats, Stellas liv men på sina villkor. Vi provade att översätta det till här och nu. Så kom vi fram till att Blanche vill sitta i den sköna fåtölj som Stella sitter i när scenen börjar. Allt Blanche gör är olika medel för att uppnå detta.

Målet att erövra stolen är inte sannare än de mer allmänna formuleringarna tidigare, men det är ett mer praktiskt och sinnligt mål, och möjligt att arbeta på här och nu:

Det mest givande i arbetet var stolsmetaforen. Den var tänkt som en metafor för mitt övergripande mål men eftersom mitt mål var ställt i relation till Vera berättade stolen saker om förhållandet mellan oss som jag inte visste. Det var så otroligt mer lustfyllt och användbart att arbeta så istället för att bestämma innan att så här och så här tycker vi om varandra. Även om vi inte hade spelat scenen på det sättet i en föreställning hade ändå min kropp vetat om den relationen. I och med stolen blev också fokus så tydligt flyttat från mig och mitt skådespeleri. Det var inte det utan relationen som var viktig. (Carla)

Vera beskriver vidare resultatet av detta arbete: ”Om mitt fokus som Blanche ligger hos Carla eller i stolen hon sitter i så ’slipper’ jag tänka på hur jag tar mig ut. Min kropp fungerar i linje med vartåt jag vill.”

Berättelsen visar hur ett lekfullt brukande av övningar skapade alltmer konkreta, specificerade önsknings och mål för de båda systrarnas viljor. Deras arbetsprocess sammanfattar på ett tydligt vis de båda huvudkvaliteter jag tidigare beskrivit: ett utåtriktat fokus och provandet av olika ordhandlingar för att nå specificitet.

Sammanfattning

Detta kapitel har syftat till att ge en inblick i hur en specifik kurs är relaterad till den diskussion jag för i avhandlingen. Mitt praktiska arbete redovisas konkret genom beskrivningar av undervisningssituationen och jag har eftersträvat att läsaren ska få en detaljerad uppfattning av vad som sker under kursen. Det kan verka märkligt att denna arbetspresentation kommer sent i avhandlingen, eftersom det praktiska arbete jag här beskriver är avhandlingens utgångspunkt. Men samtidigt står denna praktik i växelspel med de teorier och teaterpedagogiska erfarenheter jag tidigare har beskrivit. Det är fråga om ett ständigt samspel mellan erfarenheter av skilda slag, där jag inte kan påstå att min praktik först existerade i ett vakuum utan kontakt med andra pedagogiska erfarenheter eller teoribildningar.

Arbetsprocessen jag skildrar hade kunnat göras mer påtaglig om jag redovisat den med hjälp av det filmade material jag har tillgång till. Men det valet hade inneburit att fokus förskjutits till övningarna eller det sceniska resultatet. Dessutom gör filmade sekvenser ur en övningssituation inte arbetet rättvisa. Vad jag redovisar är studenternas berättelser om *strategier* i arbetet med en scenisk situation, och dessa beskrivs bättre i deras utvärderingar än i de filmade sekvenserna. Det skrivna materialet är också unikare: vad vi vanligast och enklast kommer i kontakt med i skådespelarens arbete är just den sceniska presentationen, men mycket sällan blir skådespelarens grundläggande arbetstankar synliga.

Jag förväntade mig mer entydiga rapporter än vad jag fick. Ibland tycker jag att studenternas texter är fyllda med motsägelser, till dess jag förstår att de *upptäcker vad de vet* under sin skrivprocess. Det är också troligt att studenterna ändrar åsikt under sin skrivprocess; skrivandet blir en bild av själva reflektionens väsen. Det är första gången de funderar distanserat på denna arbetserfarenhet. När Kvale beskriver olika steg i analysen av muntliga intervjuer visar han på denna process: "I ett andra steg *upptäcker intervjupersonen själv* nya förhållanden under intervjun, ser nya innebörder i vad hon upplever och gör. [...] Den intervjuade börjar se nya samband i sin livsvärld på grundval av sina spontana beskrivningar utan hjälp av intervjuarens tolkningar."⁴⁸⁴ I flera av utvärderingarna syns denna reflekterande process tydligt. Lotta beskriver till exempel flera svårigheter och oklarheter i processen, men säger också att detta arbetssätt ska hon absolut ha med sig: att beskriva en svårighet behöver inte betyda att man är negativ.⁴⁸⁵

Det genomgående intrycket vid läsningen av utvärderingarna är att studenterna har en positiv inställning till kursens utmaningar och de arbetssätt den erbjuder. På ett sätt är detta intryck ingen överraskning; jag skulle knappast valt detta ämne för en avhandling om det inte var så att detta

arbete under lång tid hade setts som väsentligt av flera tidigare klasser jag undervisat. Men det intressanta är inte kursutvärderingarnas karaktär av värdeomdömen, utan de nyanser och den formuleringskraft som beskriver studenternas nyupptäckter, både vad det gäller svårigheter och glädjeämnen i det egna arbetet. Studenterna beskriver med utgångspunkt i frågorna undervisningen, dess innehåll och sina egna praktiska erfarenheter av den. De reproducerar i sina utvärderingar den tradition som finns i undervisningen, men det betyder inte att de förhåller sig osjälvständigt till den.

Jag hade ambitionen att undersöka hur kursens erfarenheter påverkade arbetet efter skoltiden. Jag skickade därför i början av 2005 ut ett brev till 2002 års klass och frågade om erfarenheterna från kursen hade någon aktualitet i deras nuvarande arbete som skådespelare. Svarsfrekvensen var låg – en tredjedel av klassen skickade in svar – och svaren präglades av hur arbetet med målbild och ordhandlingar fanns som ett skikt i en personlig arbetspraktik, helt i enlighet med min diskussion i kapitlet ”Skådespelarens praktik: metod eller *lore*?” Jag bedömde materialet som alltför tunt för att ge grund för andra slutsatser än dem jag redovisat ovan. Av detta skäl är mitt empiriska material begränsat till studenternas skoltid. Detta utfall innebär en begränsning och en försvagning av min undersökning. Den skulle ha haft ett annat värde om jag hade kunnat redovisa hur ett visst förhållningssätt från utbildningen utvecklats, tunnats ut eller transformerats i yrkesverksamheten.

Att skriva en utvärdering är i sig en praktisk handling, som tvingar tanken till konkret dräkt. I en metadimension är också det en ordhandling, liksom mitt arbete med denna avhandling är en *konkretion* av mitt praktiska arbete, som på ett plan bara fanns i mitt huvud och i undervisningsdialogen innan jag påbörjade min reflektion. Den skrivna reflektionen är att se som ett praktiserande av det som bara fanns i tanken. Jag vill alltså vända på den invanda synen på vad som är konkret och vad som är abstrakt. Att skriva är ett sätt att göra tankarna om arbetet konkreta.

SAMMANFATTNING DEL II

I denna andra del har jag diskuterat betingelserna för arbetet med skådespelarens fysiska handling på scen. För att undvika att behöva beskriva hela den dynamiska processen under ett rollarbete har jag isolerat några resonemang som berör det fysiska handlandet och skådespelarens kroppsliga gestaltande och dess förutsättningar i vardagens kroppsliga anpassning.

Till utgångspunkt tog jag en diskussion om vardagens icke-fiktiva hand-

ling. Jag redovisade där hur jag ser på vardagens handlande som en anpassning till en uppgift.

I ”Grepp på *handling*” fördjupade jag detta resonemang genom en diskussion om socialpsykologiska synsätt på handling och relationer. I det sammanhanget diskuterade jag också hur man kan se på intentioner i samband med omedvetna handlingar. Därefter gjorde jag diskussionen mer specifik och teateranknuten genom att ta mig an skådespelarens fysiska handling i en fiktiv situation.

I ”Stanislavskij och skådespelarens handling” följde så en presentation av Konstantin Stanislavskijs arbete med skådespelarens fysiska handling. Jag berörde också problemen med hans terminologi och hur han översatts. Där redovisade jag också kritik som har formulerats mot Stanislavskijs fysiska handlingsmetod. Därefter togs ett konkretare grepp på arbetet med den sceniska situationen, och jag diskuterade hur skådespelarens medvetenhet eller kunskap kan försvåra arbetet. Jag anknöt här också till synsätt hämtade från socialpsykologin.

De för mig viktigaste pedagogerna och regissörerna som haft inflytande på denna avhandling kom till tals i ”Fyra röster om relation, handling och mål”. De belyser utifrån olika utgångspunkter den arbetspraktik jag till dess hade redovisat.

I ”Tanke, handling och känsla” gavs exempel på olika teorier om samspelet kropp och tanke som influerat eller har anknytning till teaterns praktik.

Det avslutande kapitlet, ”Målbild och ordhandling”, skildrar studenternas och mina erfarenheter av en specifik kurs på Teaterhögskolan i Malmö. Utifrån skådespelarstudenternas skrivna utvärderingar av denna kurs, framgår hur studenterna arbetar konkret med de arbetsätt avhandlingen diskuterar.

Jag har avgränsat min undersökning till att alltmer kretsa runt skådespelarens fysiska handling. I kontrast till denna avgränsning har jag ökat antalet infallsvinklar till detta fenomen: jag har strävat efter att visa på paralleller mellan olika teaterpraktiker och även på deras förhållande till handlingsteorier och idrottspsykologi. Mitt urval av dessa praktiker och teorier vill påvisa en samsyn vad gäller *intentionell handling*.

De citat och exempel som använts i avhandlingens båda delar har valt utifrån erfarenheter av min undervisning och det gensvar den gett upphov till hos tidigare studenter. På liknande vis har de exempel och förhållningssätt jag introducerat för studenterna färgat undervisningens inriktning och därmed studenternas erfarenheter. De lämpligaste termerna jag finner för denna ömsesidighet mellan erfarenheter, exempel, teoretiska utblickar och praktik är *samspel* eller *växelverkan*. Varje försök att påvisa enkla kausala samband skulle reducera praktiken till ett exempel på teori,

och teorin till en abstraktion av praktiken. Om man ser på den kaleidoskopiska erfarenhetskropp som bildas såväl hos den enskilda studenten som hos mig som pedagog, är termen *lore* användbar. Den personliga kompositionen av samband vidgar förståelsen och ger upphov till nya praktiska förhållningssätt.

DEL III
SLUTDISKUSSION

11.

En hållning, inte en metod

En man som herr K. inte hade sett på länge hälsade honom med orden: ”Ni har inte förändrat er ett dugg.” ”Å!” sa herr K. och bleknade.⁴⁸⁶

Att vara *Ingen*

Den arbetspraktik jag beskrivit ska inte ses som en *metod* för hur skådespelaren tar sig an arbetet med den sceniska uppgiften. Däremot önskar jag att den vittnar om en viss *hållning* till skådespelarens arbete med tankens och kroppens strategier. Denna term förknippar jag med Bertolt Brechts berömda *Haltung*, som av Rikard Schönström, forskare i litteraturvetenskap vid Lunds universitet, beskrivs på följande vis: ”Med en ’hållning’ [Haltung] syftar han därför inte bara på människans mentala inställning till andra individer utan även på hennes högst konkreta kroppshållning, vilket ju också är ordets bokstavliga men halvt bortglömda innebörd.”⁴⁸⁷ Det är dessa båda inställningar, den kroppsliga och den mentala, och deras påverkan på varandra, som jag diskuterat i avhandlingen. Jag kommer därför att inleda min slutdiskussion med att ta hjälp av Brechts aforismer om *herr Keuner*, där olika *hållningar* blir den konkret kroppsliga dräkt som gör en människas tankar och förhållningssätt uppfattningsbara.

Bertolt Brecht skrev under sitt liv kontinuerligt cirka 130 berättelser av varierande längd om herr Keuner. I dessa har jag funnit ett ramverk för avhandlingen. Att se sig som obunden av en fast karaktär är att undvika en låsning eller begränsning i handlandets konst; det är en förutsättning för att kroppen ska kunna bli förvandlad genom uppgiften.

Herr K. eller *den tänkande mannen*, som han ibland kallas av Brecht, intar ett dialektiskt förhållningssätt till de olika politiska, konstnärliga eller moraliska situationer han ställs inför. Bara en av dessa berättelser berör

explicit teaterarbete, vilket kan verka märkligt eftersom Brecht i första hand var dramatiker och regissör. Men med kännedom om Brechts förkärlek för icke-direkta eller distanserande framställningssätt är det inte orimligt att tänka sig att Keunerhistorierna kan användas som vägledning för en viss hållning till en teaterpraktik.

Namnet *Keuner* har av filosofen Walter Benjamin tolkats på två olika sätt. Dels som hänsyftande på grekiskans *keunos*, som refererar till *allmän* eller *generell kunskap*, och dels som ett uttryck för *keiner*, det vill säga tyskans ord för *ingen*. Benjamin drar paralleller till Odysseus list i Cyklopens grotta, där Odysseus genom att ljuga om sitt namn och kalla sig för *Ingen* lyckas överleva.⁴⁸⁸

I herr Keuners värld måste människan vara föränderlig för att kunna överleva. Att avstå från fasta och beständiga egenskaper är ett överlevnadsvillkor eftersom omvärlden är ständigt föränderlig. I många berättelser om herr K. är det lätt att läsa in principen att man inte ska ha några principer alls, annat än den att förändra sig efter omgivningen, i stort eller i smått. Detta sker inte för att vara till lags utan för att överleva och kan vara nog så subversivt. Ett exempel på denna hållning finner man i följande berättelse, ”Åtgärder mot våldet”:

När herr Keuner, den tänkande mannen, talade mot Våldet inför en stor publik i en sal, märkte han att människorna framför honom drog sig tillbaka och lämnade rummet. Han vände sig om och såg att bakom honom stod – Våldet.

”Vad sade du?” frågade Våldet.

”Jag talade för Våldet”, svarade herr Keuner.

Efter att herr Keuner lämnat salen, klagade studenterna på hans brist på ryggrad. Herr Keuner svarade: ”Jag har ingen ryggrad att mista. Jag är den som måste överleva Våldet.”

Och herr Keuner berättade:

En dag, under den laglösa tiden, kom en agent hem till herr Egge, som var en man som hade lärt sig att säga nej. Agenten visade honom ett dokument, som var utfärdat av dem som styrde staden och som gav honom rätt till varje lägenhet där han satte sin fot; på samma sätt tillhörde all mat han krävde honom; på samma sätt skulle varje människa han mötte betjäna honom.

Agenten satte sig på en stol, krävde mat, tvättade sig, lade sig i sängen med ansiktet mot väggen och sa, innan han somnade: ”Vill du tjäna mig?”

Herr Egge drog ett täcke över agenten, schasade bort flugorna, vakade över hans sömn och på samma sätt som han gjorde denna dag, lydde han honom i sju år. Men vad han än gjorde för honom, var han mycket noga med att inte göra en sak: det var att säga ett enda ord. När nu sju år hade gått och agenten blivit fet av allt sovande, ätande och befallande, så dog agenten. Då svepte herr Egge in agenten i det gamla täcket, släpade honom ut ur huset, tvättade av sängen, skurade väggarna, andades ut och svarade: ”Nej.”⁴⁸⁹

Brecht predikar inte revolt eller fruktlösa poser, han visar på den hållning som skapar överlevnad. Överlevnad genom att inte svara till det som förväntas av ditt beteende – att vara en icke-beständig karaktär eller just *Ingen*. Herr Egges *nej* uttalas när makten är oskadliggjord och kan verka onödigt, men det illustrerar just en *hållning* till situationen. Herr Egge är knappast någon hjälte i gängse mening, hans handlande ligger närmare en parodi på hjältedåd, men han får det personifierade våldet att falla på eget grepp. Den ofta felciterade Darwin hade känt igen sig: det är inte den starkaste som överlever, utan den mest anpassningsbare. En annan berättelse med liknande hållning och med zen-liknande drag är ”Om att utstå stormen”:

”När den tänkande kom in i en kraftig storm, satt han i en stor vagn och tog upp mycket plats. Det första han gjorde var att stiga ur vagnen. Det andra var att ta av sig rocken. Det tredje var att lägga sig ned på marken. Så utstod han stormen i sin minsta skepnad.” Då han läst detta, sade herr Keuner: ”Det är nyttigt att tillägna sig andras uppfattningar om en själv. Annars förstår de en inte.”⁴⁹⁰

Människan är i Brechts Keunerberättelser en social konstruktion, helt i enlighet med författarens historiematerialistiska åskådning. Om det är så att vi har en natur, så kan den förändras och överskridas. På samma sätt som i hans övriga författarskap, misstror Brecht hänvisningar till eviga sanningar, vilket dessa två berättelser visar på:

”Vad skulle ni göra om ni höll av en människa?” tillfrågades herr K. ”Jag skulle göra en skiss”, svarade herr K., ”och försöka få dem lika.” ”Hur då? Skissen lik människan?” ”Nej, tvärtom.”⁴⁹¹

Herr K. såg en aktris gå förbi och sa: ”Hon är vacker.” Hans följeslagare tillade: ”Hon har nyligen haft framgång därför att hon är vacker.” Herr K. återtog förargat: ”Hon är vacker därför att hon har haft framgång.”⁴⁹²

Dessa två berättelser bär också på en ironisk grimas riktad mot den gängse uppfattningen om vår beständiga identitet och pekar i stället lekfullt på möjligheter till förändring och utveckling. I mina exempel ovan är det påtagligt att denna förändring och utveckling är kroppslig. Enligt Brecht ska man se sina rollgestalter som historiskt betingade; de hade handlat annorlunda i en annan tid: ”Eftersom hon i dag är sådan skulle hon i går ha varit annorlunda. [...] Hon har redan förändrats, kan alltså förändras vidare.”⁴⁹³

I Keunerberättelserna framhålls det emancipatoriska eller kreativa i att människan ser sig som en social och relaterande varelse. ”Två bilister” är den enda berättelsen som direkt relaterar till teaterarbete och den är också

märkligt motsägelslös och entydig. Här demonstrerar Brecht en närmast idyllisk skildring av det goda teaterarbetet:

Herr K. tillfrågades om två teatermänniskors arbetssätt och jämförde dem på följande vis: ”Jag känner en bilist som kan trafikreglerna bra, följer dem och drar nytta av dem. Han förstår sig på att öka farten, för att sedan skona motorn genom att gå ned till normal fart och på detta sätt tar han sig försiktigt och djärvt fram i trafiken. En annan bilist som jag känner gör annorlunda: han är mer intresserad av hela trafiken än av sin egen väg och känner sig bara som en liten del av den. Han håller inte på sin rätt och framhäver inte sig själv. I tanken kör han med både bilen framför och bakom honom och gläds över hur alla bilar tar sig fram, och även fotgängarna.”⁴⁹⁴

Förutom en tydligt *relationistisk* hållning får läsaren här också en vink om Brechts kritiska, eller rättare sagt ointresserade hållning till det individuella skapandet. Som mest kreativ var han då han tillsammans med andra bearbetade redan befintliga berättelser.⁴⁹⁵

Förkroppsligad kunskap

I en av berättelserna om herr Keuner finner man en uttalad strävan efter *kroppslig konsekvens*; en människas åsikter är inte en abstraktion utan ska konkretiseras i en kroppslig praktik:

En professor i filosofi kom till herr K. och berättade för honom om sin visdom. Efter en stund sade herr K. till honom: ”Du sitter obekvämt, du talar obekvämt, du tänker obekvämt.” Filosofen blev vred och svarade: ”Jag vill inte höra något om mig själv, utan om innehållet i det jag säger.” ”Det har inget innehåll”, sa herr K. ”Du går klumpigt och så länge jag ser dig när du inte något mål. Du talar dunkelt och ditt tal ger ingen klarhet. Då jag ser din hållning intresserar mig inte ditt mål.”⁴⁹⁶

Denna anekdot handlar om kroppslig kunskap och om hållning till kunskap, eller rättare sagt bristen på ett kroppsligt förhållningssätt. Den kunskap som inte förändrar kroppen intresserar inte herr K: den är bara ord. Kunskap yttrar sig i ett kroppsligt förhållningssätt och utan det är orden utan mål och mening.

I ett teaterperspektiv kan berättelsen om herr Keuner och filosofen tolkas som ett litet men uppfordrande lärostycke om skådespelarens förhållningssätt till kunskap. Kunskaper krävde naturligtvis Brecht av den ”vetenskaplige” skådespelare han eftersträvade, men de skulle förkroppsligas och förändra handlandet. Denna avhandling handlar om just detta: att förkroppsliga kunskaper. Vi kan alla träda in i rollen av berättelsens filosof och anta den utmaning som anekdoten erbjuder oss. I Brechts devis *san-*

ningen är konkret, som han lät nagla upp på takbjälken i sitt hus i danska Svendborg, finner man en generellare formulering av denna inställning.

Om man gör herr Keuners hållning till skådespelarens hållning, om man rentav skapar ett grundläggande förhållningssätt till hur skådespelaren ser på sin rolls identitet, hamnar man i en diskussion om föränderlighet och anpassningsbarhet – men också i en diskussion om karaktärens obeständighet och faran i att se sig som en fast identitet.

Det finns en mängd olika skådespelarmetoder och de diskuteras ofta. Alltför sällan diskuteras skådespelarens *hållning* till arbetet. En hållning ser jag som något mer omfattande än en metod, så som den senare termen ofta används i betydelsen av en *verktyglåda* eller ett *hantverk*. I gestaltningen görs kroppsliga val som berättar om hur en människas tankar, känslor och handlingar skapas i specifika relationer i ett visst samhälle och under en viss tid. Jag menar att dessa val inte är allmängiltiga eller tidlösa och att de kan granskas kritiskt.

Brechts Hållning

Ett exempel på denna hållning erbjuder Brecht i en diskussion om känslans och inlevelsens roll i den episka teatern. I ett brev från 1930-talet skriver han:

Förkastandet av inlevelse härrör inte ur ett förkastande av emotioner och leder inte till något sådant. Det är tvärtom en av den icke-aristoteliska dramatikkens uppgifter att visa att den vulgarestetiska tesen, att emotioner bara kan utlösas genom inlevelse, är felaktig. Däremot måste en icke-aristotelisk dramatik utsätta de av den framkallade och i den förkroppsligade emotionerna för en försiktig kritik. [– – –] Emotioner har alltid en alldeles bestämd klassbakgrund; den form i vilken de uppträder är alltid historisk, specifik, begränsad och betingad. Emotioner är inte i något avseende allmänmänskliga och tidlösa.⁴⁹⁷

Här hävdar Brecht att han inte på något sätt förkastar känslor för sceniskt bruk, utan det är bruket av inlevelse han kritiserar. Brecht menar själv att hans rationellaste verk, lärostyckena, ger upphov till de emotionellaste verkningarna, men menar också att emotioner inte ska frigöras från rationaliteten. Han ville med sin teater koppla ett kritiskt grepp på känslan: ”Den episka teatern bekämpar inte känslöstämningar utan utforskar dem och gör inte halt när de börjar gro. Den genomsnittliga teatern gör sig skyldig till att förnuft och känsla skiljs åt genom att den nästan helt utesluter förnuftet. Vid minsta försök att skapa något förnuft i teaterkutymen skriker dess förfäktare att man vill utrota känslorna.”⁴⁹⁸ Hos Brecht står känsla och gest i intimt samspel, men inte på så sätt att en gest skulle fram-

kalla känslor hos skådespelaren. Det viktiga är att känslorna får ett yttre språk, så att handlingarna *förråder* det inre skeendet för åskådaren.⁴⁹⁹ Brecht pekar här på att de sceniska valen inte är godtyckliga, utan bär på värderingar som blir synliga i berättelsen och som kan diskuteras kritiskt.

En hållning

Att *inta en viss hållning* ska inte förväxlas med att vara en viss karaktär. En hållning är något som *intas* och som därför är en tillfällig egenskap, underkastad förändringar, medan att *vara en viss karaktär* antyder personlighetsdrag och handlingsmönster som är mer statiska till sitt väsen. Om skådespelaren ser sin roll som en *karaktär* har hon redan beskurit handlingsvägarna, om hon ser rollen som *Ingen* står fler val öppna. Varje etikettering av rollen minskar skådespelarens handlingsmöjligheter. Säger skådespelaren att Lady Macbeth är ond och Fröken Julie neurotisk har hon minskat rollens handlingsmöjligheter och förmåga till överlevnad i det sceniska livet, utan att ha tillfört något annat än naiva etiketteringar. Idén om

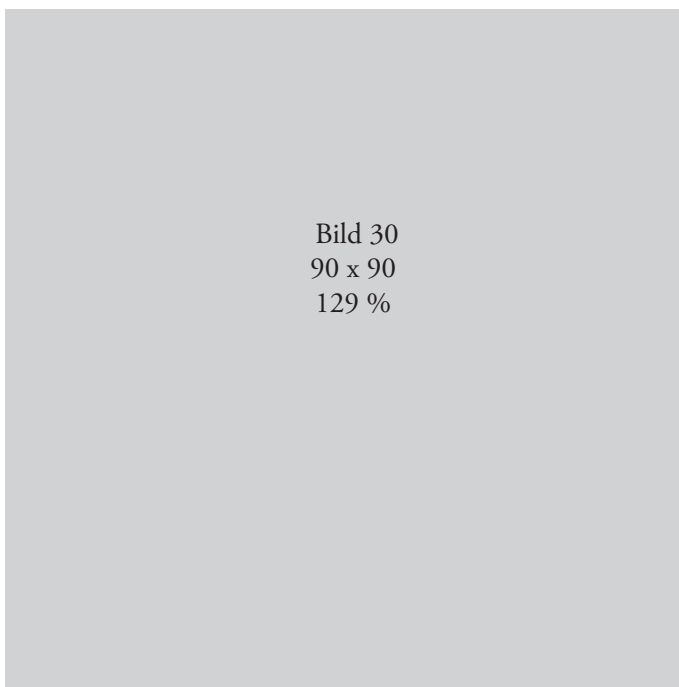


Bild 30
90 x 90
129 %

Bertolt Brecht. Porträtt av Jan Lenica, Berlin.

den fasta karaktären blir ett hot mot överlevandets handlingar. Keunerberättelserna erbjuder berättelser om *olika* hållningar i *olika* situationer. Men när en hållning väl har intagits, som i berättelsen om "Åtgärder mot Våldet" eller "Om att utstå stormen", drivs den till sin yttersta punkt. Begreppet *hållning* förenar i sig såväl ståndaktighet som föränderlighet – men det har alltid en kroppslig aspekt.⁵⁰⁰

Om skådespelaren följer herr Keuners förhållningssätt ser han till situationen och dess krav och inte till idén om att vara någon med en viss uppsättning egenskaper. Han orienterar sig utåt i stället för inåt – han uppger tanken på ett beständigt subjekt. Jag sammanfattade tidigare studenternas utvärderingar i två kvaliteter: *att ha fokus utanför sig själv* och *att söka konkretion* i den kroppsliga avsikten. Dessa två kvaliteter ligger nära de två förhållningssätt jag lyft fram ur Brechts Keunerberättelser: *att vara Ingen* och *att förkroppsliga kunskap*.

Målet, alltså vad rollen vill uppnå, förvandlar sig ständigt och drar med sig skådespelaren. Utmaningen för skådespelaren blir då inte att vara någon annan, utan att utstå den ständiga förändringen – att vara *Ingen*. Denna hållning menar jag är fruktbar, inte bara i skådespelarens relation till sin roll, utan också i skådespelarens syn på sig själv i relation till sitt arbete. Jag vill mena att det är en positiv och frigörande hållning.

12.

Att granska och föra vidare kunskap

Sammanfattning

I avhandlingen har jag beskrivit arbetet med den fysiska handlingen och relaterat detta till skådespelarens *tankestrategier*. Utgångspunkten var den forskningsfråga jag formulerar i ”Inledning” (s. 13): *Hur påverkar skådespelarens kognitiva strategier rollens sceniska handlande?* Ett första steg för att besvara frågan finner man i studenternas redogörelse för hur akrobatiken ger en tankemodell för det sceniska handlandet. I berättelserna, som beskriver olika krismoment i det praktiska arbetet, finner man hur arbetet med utmanande fysiska moment avkräver studenterna ett arbete med att hantera tankar, bilder och känslor. Studenterna beskriver i ”Övningar och akrobatik” hur arbetet med dessa kognitiva strategier har kunnat användas för att förstärka det sceniska arbetet under deras första år på skolan.

Det andra steget för att besvara forskningsfrågan tar sin utgångspunkt i studenternas beskrivning av arbetet med sceniska situationer. Ur dessa berättelser framträder mer specifika kvaliteter. Här är två förhållningssätt grundläggande: för det första att studenterna arbetar med sin föreställningsförmåga för att skapa ett stimulerande och sinnligt mål för sin sceniska uppgift, och för det andra att repliken, likaväl som den rent fysiska handlingen, är ett verktyg för att lösa denna uppgift. Dessa båda förhållningssätt sammanfattas i termerna *målbild* och *ordhandling*.

Ur studenternas beskrivning av detta arbete har jag i min tolkning lyft fram två kvaliteter, som jag beskriver närmare i kapitlet ”Målbild och ordhandling”. Den första är hur arbetet har lett till att studenterna sluppit ifrån en negativ typ av självmedvetenhet, de har fokuserat utåt. Den andra är hur arbetet lett till ökad specificitet och konkretion i de sceniska valen.

Men forskningsfrågan om de kognitiva strategierna har inte bara behandlats ur skådespelarstudenternas perspektiv. Genom mina referenser

till flera olika teaterpraktikers erfarenheter, undervisning och ståndpunkter har jag visat på en bred tradition där de kognitiva strategierna spelar en central roll för den fysiska handlingen. Dessa röster lyfts fram i ”Fyra röster om relation, handling och mål”. Där har jag också betonat hur tankestrategierna är beroende av den språkliga formulering man gör av den sceniska uppgiften. Som jag diskuterar i kapitlet ”Om formuleringar” är det centralt för den fysiska handlingen hur man formulerar sin uppgift. På detta sätt knyts såväl mina som studenternas erfarenheter samman med en vidare tradition inom teatern.

För att ytterligare belysa bruket av skådespelarens kognitiva strategier har jag refererat till handlings- och känsloteorier från olika teoretiska områden. Dessa diskuteras främst i kapitlet ”Grepp på *handling*”, och i avsnitten om kognitiv dissonans (s. 176 f.) och om idrottspsykologi (s. 186–204). Bland dessa teorier har jag sökt erfarenheter som kan förändra och förstärka kunskaperna om skådespelarens fysiska handling. I denna ansats har jag utgått från pragmatikerns behov och har också beskrivit den personliga komposition som formar min praktik. Jag vill se det som ett erfarenhetsbygge: ett *House of Lore*. Detta förhållningssätt diskuteras i ”Skådespelarens praktik: metod eller *lore*?”.

Avhandlingsarbetet har erbjudit en möjlighet till fördjupning av de frågor och oklarheter som dyker upp i det praktiska arbetet. Jag har kunnat reda ut vad som i min praktik varit självklart och funnits där i form av en *kroppslig vana* eller genom mitt inordnande i en tradition. Eller radikalare uttryckt: den kroppsliga praktik som varit en självklarhet i mitt arbete har genom avhandlingsarbetet främmandegjorts. Jag har försökt se vilken typ av *konstruktion* min undervisning är och vilka premisser och intentioner den bär på. Denna granskning, som delvis sker i kapitlet ”Disciplinering och etik”, har därigenom också vidrört delar av de teatertraditioner jag är en del av.

Slutsatser

Slutsatserna som här redovisas bryter inte mot de grundläggande erfarenheter jag hade när jag inledde mitt avhandlingsarbete. Det beror troligen på att jag i min undervisning under lång tid har arbetat med de strategier som diskuteras i avhandlingen. I detta praktiska arbete ingår en ständig omprövning och omvärdering av den egna undervisningen allt efter det gensvar den ger upphov till hos studenter och kolleger. Undervisningen förändras kontinuerligt, och det är ett resultat av en reflekterande inställning. Det är ett förhållningssätt som innebär att praktiken till sitt väsen är forskande, och som jag i ”Inledning” beskriver i anslutning till Schön (s. 13 f.). Men

avhandlingsarbetet har inneburit en förstärkning av en del aspekter och kunskaper, en viss reda i tidigare orediga associationer, samt förändringar av åsikter och praktik. De viktigaste av dessa insikter är följande:

- Den kroppsliga utbildningen på en teaterhögskola är ett disciplinerande projekt och utbildningen i rörelse är beroende av oftast oformulerade ideal.

- Den språkliga formuleringen och föreställningsförmågan är av vikt för kroppslig kunskapsbildning och den fysiska handlingen. Kroppen är i sitt arbete hjälpt av *bilder*.

- Skådespelarens arbete med den fysiska handlingen är ett kunskapsområde som berikas genom anknytningar till teorier från bland annat socialpsykologi och lingvistik.

Å andra sidan har jag under avhandlingsarbetet omprövat idrottspsykologins vikt. Den har visat sig vara viktig för förståelsen av vissa grundläggande tekniker, men den gav färre praktiska verktyg än vad jag tidigare hoppades på.

Jag beskriver inledningsvis ytterligare en aspekt hämtad från Schöns diskussion om den reflekterande forskaren: sökandet efter *teman* som grund för den egna praktiken (s. 14). En koncis formulering av dessa ser ut på följande vis:

Rollens handlingar ses som *intentionella*, alltså avsiktsstyrda. Detta innebär att tyngdpunkten i *rollens föreslagna omständigheter förläggs till framtiden*. I det praktiska arbetet betonas *formuleringens* roll: arbetet med att skapa en explicit formulering hjälper kroppen att handla. Skådespelarens fokus ligger inte på att vara eller framställa en karaktär, utan på *att anpassa sig till uppgiften som ska lösas för att uppnå ett mål*. Fokus ligger alltså på *omvärlden, inte det egna jaget*. Ur detta följer i gestaltningen de specifika och unika handlingar som leder till att åskådaren upplever dramatiska relationer och karaktärer. Med stöd av den diskussion jag fört i avhandlingen ser jag dessa *kognitiva strategier* som väsentliga för de kvaliteter jag funnit i studenternas beskrivningar av deras arbete. Jag upprepar delar av diskussionen jag fört tidigare (s. 219 ff.):

- Genom att ha fokus utanför sig själv slipper man från en besvärande självmedvetenhet. Den åtråvärda och sinnligt formulerade *målbilden* stimulerar kroppen till handling. Denna kvalitet handlar om skådespelarens *hängivenhet* för uppgiften.

- Genom *ordhandlingens* och *målbildens* krav på konkretion i avsikten märker man om man spelar *i allmänhet* eller om man formulerat sitt mål specifikt. Olika deluppgifter kräver olika, men konkreta, bilder. Denna kvalitet handlar om skådespelarens *kontroll* och *förståelse* av sitt handlande.

Hängivenhet och *kontroll* är också vad som utmärker arbetet med den

akrobatiska volten och detta begreppspar ser jag som vältäckande för skådespelarens arbete överhuvudtaget.

Utifrån min hållning ser jag inte ett *inre* och ett *yttre* fält för skådespelarens arbete; jag kan heller inte använda mig av motsatsparet *yta* och *djup*. Dessa uppdelningar är inte bara improduktiva och blockerande för arbetet; de är också uttryck för en konstsyn jag förhåller mig skeptisk till. Denna konstsyn har lyfts fram av den franske filosofen Roland Barthes. När Barthes diskuterar den franska kritiken gentemot Brecht kritiserar han "en av den småborgerliga kulturens grundläggande lärosatser, kontrasten mellan hjärta och hjärna, intuition och reflektion, det outsägliga och det rationella, ett uppdelande i motsatser som i sista hand döljer en magisk uppfattning av konsten".⁵⁰¹

Det arbetsområde denna avhandling behandlar – och förespråkar – är samspelet mellan å ena sidan skådespelarens tankar och föreställningsförmåga, och å andra sidan hur dessa kognitioner blir synliga och förkroppsligas i handling. Att fokusera på skådespelarens handling är att fokusera på vad som är möjligt att utföra och vad som är möjligt att uppfatta. I detta pragmatiska fokus ligger också en betoning av hur rollens liv är en väv av relationer, i anknytning till den *relationism* som jag diskuterade i kapitlet "Grepp på *handling*". Det mänskliga psyket ses där inte som en individuell instans, utan något som konstitueras i handling och relationer.

Denna avhandling är ett bidrag till en diskussion om relationen mellan tanken, viljan, känslan och kroppen i skådespelarens fysiska gestaltning. Min förhoppning är att mitt arbete såväl förklarar som problematiserar gängse synsätt på vad skådespelarens förkroppsligande kan innebära. På ett annat och generellare plan vill avhandlingen skapa en diskussion om hur man ser på konstnärlig kunskap och hur denna kunskap är möjlig att gestalta, analysera och granska kritiskt. I detta ligger en stark betoning av att det inte finns en neutral väg till den goda skådespelarkonsten, utan att varje val, även av teknisk natur, bär på underliggande ställningstaganden och i förlängningen etiska och kanske ideologiska förhållningsätt. Den kunskapsskapande processen att förstå rollens relation till omgivningen bär alltså på värderingar. Olika metoder eller system förmedlar ett synsätt på vad som har skapat en viss människa och vad som bestämmer hennes relationer till samhälle och medmänniskor.

Vidareförbarhet

När jag ser tillbaka på min text anser jag att den skulle kunna presenteras eller gestaltas som praktiska övningar, varvade med föreläsningar och diskussioner, och det är också i den typen av arbetsmöten denna text har

sitt ursprung. Skådespelarens praktiska kunskapsutveckling, vare sig det är i ett pedagogiskt sammanhang eller under en repetition, sker genom ett arbetsmöte som är kroppsligt och där man befinner sig i en dialog i ett gemensamt rum. I denna situation kan missförstånd redas ut, sanningar nyanseras och oklarheter förtydligas. Det är en plats där kroppsliga erfarenheter möts. Det är en form av lärande som teatern alltid har omhuldat och den har – med all rätt – en position som är oomkullrunkelig. En skriven text som denna avhandling kan aldrig ersätta detta arbetsmöte, och det är självklart inte heller avsikten. I avhandlingen sker också en dialog, men med andra förutsättningar. Där finns ett samtal med texter från andra tider och andra platser, där finns en reflekterande inställning som granskar rutiner och bromsar och ifrågasätter det invanda tänkandet, och där finns tanken på en utsträckt dialog som syftar mot framtiden.

Hos pedagoger, inklusive mig själv, finns en kunskapsbildande strävan, en vilja att bidra till att utveckla de strategier en skådespelare behöver för att kunna arbeta och vidareutvecklas under ett arbetsliv. Min avhandling är en utsträckning och utvidgning av denna strävan. Som lärare på en teaterhögskola riktar jag mig till mina studenter; med avhandlingsarbetet utsträcker jag denna riktning till det omgivande teatersamhället samt till forskningsmiljöer inom teater och pedagogik.

Den praktik jag beskrivit är lokal och framvuxen ur arbetsmöten jag deltagit i. Den skildrar ett förhållningssätt som inte är en garanti för vare sig stor skådespelarkonst eller god teater. Men jag tolkar studenternas utvärderingar som att de undersökt ett arbetssätt som förtydligar och utvecklar arbetet med scenens fysiska handling. Denna avhandling beskriver skådespelarstudenters arbete med kroppsliga och tankemässiga strategier, och denna beskrivning kan genom sin konkretion vidareföras till annan teaterpedagogisk verksamhet. Men denna beskrivning kan också vidareföras till annan akademisk forskning och ge en inblick i skådespelarens gestaltande arbete.

När jag i avhandlingen belyser skådespelarens praktik med olika teoretiska och praktiska utblickar syftar detta grepp till att överbrygga en ofruktbar klyfta mellan teori och praktik. Det är ett förhållningssätt som står i samklang med den reflekterande praktikernas och den reflekterande forskarens position, som jag diskuterade inledningsvis (s. 13 ff.). Avhandlingen är ett exempel på hur denna position kan tillämpas utifrån teaterpraktikernas position.

Skådespelaren exemplifierar eller förklarar hellre kunskap med anekdoter än med teori. Detta förhållningssätt anknyter till den diskussion jag för i kapitlet ”Skådespelarens praktik: metod eller *lore*?”. Jag ser de erfarenhetsberättelser eller skrönor man ofta hör när skådespelare samtalar som ett slags fallbeskrivningar eller exempel, som i sin unicitet kan vara väg-

ledande och som undviker generella och teoretiserande slutsatser. Varje arbete med en scenisk situation är en fallbeskrivning av vad det är att vara människa, men inte generellt, utan av vad det är att vara en människa i en unik situation och under specifika omständigheter. Ur detta fall kan man inte dra allmänna slutsatser av hur människor beter sig generellt, eller hur de ska bete sig. På samma sätt förhåller det sig med detta avhandlingsarbete: det är en beskrivning av ett fall och det ska absolut beskrivas trovärdigt, men ur detta arbete kan inga generella slutsatser dras. Men erfarenheterna är vidareförbara och de kan tillämpas under vissa förhållanden. Min avhandling öppnar upp ytterligare ett rum i teaterns *House of Lore*. Det rummet är en plats för öppet redovisade erfarenheter och intentioner och det är lika dialogiskt som scenens fysiska handling.

Att granska skaparen

Slutligen vill jag ställa frågan om vem som ska eller kan granska den kunskapsbildning, fattat i vid bemärkelse, som sker inom teatern. Jag menar att en sådan granskning är möjlig och att den kan ske ur en mängd olika synvinklar. Denna avhandling är ett exempel på en sådan granskning ur den reflekterande praktikerns position. Sociologen Pierre Bourdieu menar att sociologin har försummat att granska konstproducenterna och i stället riktat in sig på vad han menar är de underlägsna, konsumenterna.⁵⁰² Bourdieu kritiserar konstsociologin för en alltför respektfull hållning gentemot konstnärligt skapande: ”Den tenderar i själva verket att reservera en åtskild, helig plats, och en privilegierad behandling, åt konstverket och åt den oskapade ’skaparen’.”⁵⁰³ Pierre Bourdieu menar även att en sociologisk granskning inte är önskad av konstsamhället:

Sociologin och konsten passar inte bra ihop. Det beror på konsten och på konstnärerna, som dåligt står ut med allt som förgriper sig på den idé de har om sig själva. Konstens universum är ett universum av tro, tron på gåvan, tron på den oskapade skaparens unika karaktär. Och när sociologen, som vill förstå, förklara, ge mening, tränger sig in, blir det skandal. Avmystifiering, reduktionism, kort sagt grovhet, eller, vilket är samma sak, vanhelgande.⁵⁰⁴

Jag vill ansluta mig till Bourdieus kritik av hur konstskapandet riskerar att mystifieras såväl av samhället som av konstnären själv. Gertrud Sandqvist, prefekt för Konsthögskolan i Malmö, framhåller hur ett samhälle som upplever sig som rationellt tenderar att vilja se konstnären som ett romantiskt geni och en bild för det irrationella:

Genom detta genibegrepp, som jag menar finns fortfarande, kan ett geni bli oerhört upphöjt och en auktoritet utan like, men ett geni kan aldrig bli en

Bild 31
170 x 81
106 %

Ann Petré. Foto: Urban Löfgren

del av samhället. Geniet står alltid utanför. Och jag tror att det moderna samhället vill ha konstnären utanför systemet. Vissa grupper har satts utanför systemet eller samhället – konstnärer, primitiva folk och kvinnor. Och jag tror att det finns ganska starka krafter kvar för att upprätthålla denna ordning.⁵⁰⁵

Att hävda att man inte kan tala om, beskriva eller utreda konstnärliga processer är inte bara förhastat, det innebär också en auktoritär hållning: att framhålla vissa områden som tabuerade för diskussion och granskning tjänar inte en konstnärlig utveckling eller kunskapsbildning.

Jag tror inte Bourdieu i första hand tänker på skådespelaren när han ovan talar om *skaparen*, men resonemanget kan tillämpas även på teaterns arbetsvärld. Skådespelares förhållningssätt visavi den egna skapande processen varierar naturligtvis. Min uppfattning är att i den mån skådespelaren odlar en mystifierande och särskiljande inställning till sitt yrkeskunnande, är den också beroende av den samhälleliga roll som skådespelaren tilldelas av bland annat media. Divan, bohemen eller slagskämpen erbjuder uppenbarligen så mycket intressantare medieroller än skådespelarens stegvisa byggande av en föreställning eller den kunskapsprocess som är en del av ett rollarbete.

Som framgått av avhandlingen menar jag att skådespelarens gestaltande arbete kräver kunskaper av speciella slag. Men i mitt avhandlingsarbete syns också ett ställningstagande för skådespelaren som skapare av kunskap – kunskap om människan och den värld som omger henne. Dessa båda aspekter på kunskaper kan och bör granskas, inte bara ur utomståendes perspektiv, utan också av skådespelaren själv. En sådan ansats finner jag i Ann Petréns magisteruppsats, där hon beskriver

skådespelarens inlärdas hjälplöshet. I vår kultur och roll ligger att bli upp-
bjudna, tillfrågade, placerade och så vidare. Vi tror kanske att det enda sättet
att underhålla vår hantverksskicklighet är att träna kropp, röst eller andra
färdigheter, istället för att till detta också lägga en aktiv spaning in i den tid
som är. [...] Det vilar en stor kunskapspotential bakom den inlärdas hjälplös-
heten. Jag vet att många skådespelare tvivlar på sin förmåga att kunna för-
medla sina erfarenheter och kunskaper. Några tvivlar till och med på att
dom alls bär på värdefull kunskap.⁵⁰⁶

Skådespelaren kan ta initiativet genom att inte fråga efter att bli sedd, utan genom att själv se och granska. I diskussionen om vem som är skaparen av ett sceniskt verk kan skådespelaren, i kraft av sina olika kunskaper, hävda sin plats jämte regissör och författare.

Appendix

Att skapa trovärdighet

Mitt bruk av berättelserna

Grunden för denna avhandling är min redogörelse för en praktik. Jag ställer denna praktik i relation till andra teaterpraktiker och närliggande fält, bland annat idrottspsykologi och olika handlingsteorier. Studenternas berättelser om denna praktiks brukbarhet blir synliga i utvärderingarna om den grundläggande rörelseutbildningen i akrobatiken och det sceniska arbetet i *Målbild och ordhandling*. Studenternas skrivna *erfarenhetsberättelser* i form av utvärderingar har jag sedan använt som en del av mina forskningsdata. I mina *tolkningar* av berättelserna från akrobatiken och *Målbild och ordhandling* möter mina erfarenheter återigen studenternas, men nu i skriven form. Det ursprungliga arbetsmötet gestaltas på en annan nivå och utmynnar i en berättelse som byggs upp av såväl studenternas som min egen röst.

I det följande tänker jag redogöra för vilket bruk jag gjort av teaterstudenternas skrivna berättelser om vissa moment i min undervisning.

Under flera år har jag låtit eleverna skriftligt utvärdera delar av min undervisning på Teaterhögskolan i Malmö. Den skrivna utvärderingsformen har vuxit fram gradvis, helt enkelt för att den visade sig ge andra kvaliteter än den gängse, att i grupp diskutera undervisningen. Utvärderingarna användes som utgångspunkt för att kontinuerligt förändra min undervisning och för vidare samtal med studenterna. Ytterligare en fördel med de skrivna utvärderingarna är att de är lätta att dela med sig av till mina kolleger.

När jag påbörjade mina doktorandstudier i Helsingfors och mitt avhandlingsarbete började söka sin form, insåg jag att utvärderingarna kunde bidra med värdefull empiri genom att belysa hur studenterna upplevt arbetet och dess eventuella nytta eller brukbarhet. Då började jag också utforma frågorna så att de mer fokuserade på de aspekter jag ville undersöka.

Materialet visade sig få en funktion på en annan nivå: vad som från

början var fungerande utvärderingsfrågor framstod under min forskningsprocess allt mer som ett unikt material om skådespelarstudenters tankestrategier i arbetet med den sceniska uppgiften.

Trovärdighet

Att skildra och undersöka sin egen undervisning innebär ett trovärdighetsproblem, och detta problem har flera beståndsdelar. De kritiska punkterna är:

1. Mitt avhandlingsämne tar sin utgångspunkt i min egen undervisning, den undervisning jag själv iscensätter. Jag är en aktiv agent i det jag själv vill undersöka.
2. Hur ska jag hantera utsagor som är språkliga, men som behandlar en kroppslig praxis: skådespelarkonst? Vad menar jag att studenterna berättar om i sina skrivna utvärderingar?
3. Vilket metodiskt grepp ska jag ta på de skrivna berättelserna och vilka tolkningsverktyg ska jag använda?
4. Vilka datainsamlingsmetoder hade kunnat användas förutom eller i stället för de skrivna utvärderingarna?
5. Är mina och studenternas sammantagna erfarenheter generaliserbara eller vidareförbara till andra fält?

Den andra halvan av detta appendix ägnas dessa kritiska punkter. Dessförinnan kommer jag redogöra för några ställningstaganden som kommer ur mina metodiska val.

Min forskningsinriktning: kvalitativ metod

De kritiska punkter jag listat ovan är på inget sätt unika, utan de är arbetsfrågor som kännetecknar delar av vad som kallas *kvalitativ metod*. Den kvalitativa metoden syftar till att undersöka vilka *kvaliteter* en viss företeelse bär på. Den är gängse inom sociologi, etnologi och pedagogik. Till skillnad från *kvantitativ metod*, som förknippas med ett naturvetenskapligt paradigms och som kännetecknas av att hypoteser verifieras eller falsifieras genom – som det vanligtvis uttrycks – objektiva data och experiment, är den kvalitativa metoden medvetet subjektiv och baserad på *tolkning*. Forskarens roll är synliggjord, hon kan aktivt medverka i det som ska undersökas, eller undersöka ett område hon själv varit delaktig i att skapa; hon deltar i ett samspel med vad som ska undersökas. Kvalitativ metod syftar

inte till att mäta eller statistiskt beskriva mängden av ett visst fenomen, utan förespråkar strategiska urval av företeelsen ifråga, så att så många disparata kvaliteter som möjligt ska bli synliga.⁵⁰⁷

Men att överblicka de olika forskningsinriktningar som ryms bland de kvalitativt inriktade metoderna låter sig inte lätt göras. Kvalitativt inriktade forskare talar om uppemot trettioålet olika metodinriktningar, traditioner eller perspektiv.⁵⁰⁸ På Musikhögskolan i Malmö deltog jag 2003 i en kurs i kvalitativ metod som huvudsakligen behandlade *grundad teori, diskursanalys* och *kritisk teori, etnografiska metoder, fenomenologi* och *fenomenografi*. Mängden av infallsvinklar i den kritiska debatten kan lätt ge intrycket att det spelar mindre roll hur kvalitativt inriktad forskning utformas. Min egen utgångspunkt och undersökningsprocess framgår av följande sammanfattning.

Inom hermeneutiken talar man om *förförståelse*, läsaren ska veta så pass mycket om forskarens utgångspunkter, arbetsvärderingar och bakgrund, att slutsatser och tolkningar som redovisas kan ställas i relation till dessa. På liknande vis bör forskaren vara medveten om hur seendet färgas av hennes värderingar: ”Jag kan inte frigöra mig från mina förväntningar och farhågor, åsikter och fördomar, känslor och värderingar. Men om jag medvetandegör dem så långt jag förmår, kan jag aktivt pröva om mina tolkningar påverkats av dem och söka andra möjliga tolkningar.”⁵⁰⁹ Denna förförståelse menar jag framträder i mina skildringar av min undervisning, hur den vuxit fram och de intentioner den bär på. Jag vill betona att jag – helt i linje med avhandlingens ämne – ser mina intentioner som mer avgörande för förförståelsen än min bakgrund.

Lektionerna har inte i första hand genomförts för att ge underlag för mitt avhandlingsarbete, men kan ändå i efterhand betraktas som *kvalitativa experiment*: jag har satt igång ett visst skeende, för att kunna få fram data i form av studenternas utvärderingar.⁵¹⁰

Tolkningarna av studenternas berättelser grundar sig på att jag sökt efter grundläggande kvaliteter i deras erfarenheter. Jag har då eftersträvat att redovisa viktiga särdrag i det lästa materialet, genom vad som kallas ”strategiskt urval”, inte en genomsnittlig eller allmän uppfattning.⁵¹¹

Min tilltro till verbalt språk som en väg att kommunicera kroppsliga eller praktiska erfarenheter, eller till att reflektera i och över en praxis, samt som ett kunskapande medel, delar jag med flera; här vill jag bara hänvisa till Ylva Gislén, forskare i interaktionsdesign, och den tidigare kommenterade Donald A. Schön.⁵¹²

Avhandlingsarbetet, som rör delar av en skådespelarpraktik, manifesteras inte i en uppsättning. Skådespelarens konstnärliga process blir i min avhandling synlig genom studenternas berättelser, som vittnar om en konstnärlig praktik.

Den litteratur jag kommit i kontakt med inom kvalitativ metodik har inte bara gett metodiska insikter, utan vidgat min syn på teater i stort. Jag vill framför allt framhålla diskurspsykologin, fenomenologin och hermeneutiken. Även om jag i detta arbete inte konsekvent har använt dessa metoder, har jag kommit att se dem som utmärkta redskap för att beskriva den tolkande och handlande skådespelarens arbetssätt i bland annat ett samhälleligt sammanhang.

Läraren och forskaren: ansvar, funktion och trovärdighet

Det mest praktiska sättet att skilja på *läraren* och *forskaren* är att se dem som bärare av två olika typer av intentioner; för mig har de två funktionerna alltså olika syften. Jag vill konsekvent använda ordet *funktion*, i stället för *roll* eller *perspektiv*; det ger den relevanta associationen att jag byter syftet med arbetet, inte personlighet eller synvinkel.

Som lärare arbetar jag med studenternas kunskapsbildning i teatern och har som mål att utveckla deras praxis. Mitt ansvar är att kunna kommunicera med varje student, men jag måste för att nå det syftet också kunna samverka med mina lärarkolleger och med det omgivande teatersamhället. Trovärdigheten som lärare är beroende av att studenten känner ett förtroende för att vi i samspel ska kunna utveckla hennes kunskaper.

I min forskarfunktion har jag ett annat syfte. Där strävar jag efter att andra som arbetar med skådespelarutbildning och teater i stort – som skådespelare, regissörer, dramaturger eller kritiker – ska kunna förstå och ta ställning till min berättelse om ett visst sätt att arbeta med skådespelarens handlande på scen. Intentionen är riktad utåt och handlar om hur jag *kommunicerar* arbetet med att utveckla en praktik. Jag vill på ett än så länge ovanligt sätt bidra till det nät av berättelser och erfarenheter som bildar teaterns kunskap. Ansvaret är nu också ett *berättaransvar*: hur ska min berättelse, mina antaganden och tolkningar kunna göras trovärdiga? Frågan om forskningsmetod är alltså en fråga om trovärdighet. Trovärdigheten gäller i vad mån jag lyckas undersöka det jag säger mig undersöka, alltså frågan om giltighet eller *validitet*, samt frågan om noggrannheten och säkerheten i mitt metodiska arbete, alltså tillförlitlighet eller *reliabilitet*.⁵¹³ Jag vill sammanfatta dessa termer genom att använda begreppet *trovärdighet*: ”Problemen om giltighet och tillförlitlighet har således inom kvalitativ forskning en specifik innebörd med inriktning på trovärdighet.”⁵¹⁴

Att skriva berättelser: ett sätt att lära

När jag i följande avsnitt visar på skälen till att jag valt att använda skrivna berättelser som utvärderingsmaterial, har det valet sin grund i min lärarfunktion.

Språkvetaren Olga Dysthe betonar i samband med sin forskning om skrivandets och samtalets betydelse för kunskapsbildning, att tal och skrift kompletterar varandra vid inläring.⁵¹⁵ Dysthe betonar skrivandets speciella karaktär vid inlärningsprocesser:

Man har lagt fram en rad hypoteser som har sin utgångspunkt i kognitivt inriktade inläringsteorier om varför skrivande är ett så pass väl fungerande inlärningsredskap. De flesta fokuserar på likheter mellan skrivprocessen och inlärningsprocessen, t.ex. när det gäller återkoppling och förstärkning. [...] Jeromy Bruner menade att vi lär oss på tre olika sätt – genom att göra, skapa visuella bilder av det vi ska lära oss och omformulera det i ord. Skrivande innefattar alla tre inlärningsätten⁵¹⁶

Jag delar Dysthes synsätt och menar att genom reflektion över arbetet i skriftlig form når studenterna en annan och kompletterande inlärningsnivå. Det är såväl ett slags repetition som ett språkligt befastande av insikter. Dessutom tvingar skrivandet fram konkretion och specificering av kunskaper och frågeställningar.

Även om teaterns arbete mycket påtagligt är kroppsligt och kunskapsbildningen sker i den egna kroppen, är det inget oreflekterat eller utsägbart arbete. Regelbundet pågår en reflektion över vad som sker, men denna reflektion bygger på längre eller kortare perioder av kroppsligt prövande. Det kroppsliga utförandet under bland annat repetitionerna vinner inte på en reflekterande distans, lika lite som en volt gör det. Det är en period av kroppslig hängivenhet och tilltro till uppgiften. Det är ett exempel på hur kroppsligt lärande bygger på att man *frivilligt avstår från misstro*.⁵¹⁷

En annan typ av reflektion, som en intervju är, kan också ha en förändrande inverkan: ”En någorlunda inträngande intervju förändrar dessutom den som intervjuas; den personen vet förhoppningsvis mer om sig själv efter än före en bra intervju.”⁵¹⁸ I analogi med detta resonemang menar jag att det sker en liknande utveckling när studenten reflekterar skriftligt. Studenterna skriver sina utvärderingar efter en period av tätt samarbete mellan mig och dem. Som lärare har jag lett undervisningen och löpande kommenterat arbetet. Den avslutande utvärderingen är alltså ett moment där studenten på egen hand reflekterar över erfarenheter från arbetet. Denna enskilda kontemplation ger en viktig kvalitet åt den skrivna utvärderingen.

Teaterarbete innebär bland mycket annat en intensiv interaktion med andra människor, där den sceniska närvarons grund är ett samspel med de

andra personerna. Att för sig själv därefter kritiskt granska och enskilt reflektera över arbetet har en viktig funktion. Studenten kan fråga sig vilken roll kunskapen har för henne själv, om det är ett arbets sätt som går att använda i annat sceniskt arbete och hur denna kunskap står i relation till tidigare arbeten. Krister Henriksson, professor på Teaterhögskolan i Stockholm och skådespelare, använder snarlika tankar i sin undervisning:

För att stimulera intellektet är skrivande ofta vägen att gå. Då ser man sina tankar på papper; när man tänker hinner man inte alltid få fatt i tanken. Ibland upptäcker man något man inte kan uttrycka i skrift, och då är det ofta oklart uppe i huvudet. Studenterna får skriva recensioner när de har varit på teater för att öva på att analysera sina intryck. [– – –] De får använda en annan bit av hjärnan: vässa den intellektuella sidan.⁵¹⁹

Även om jag inte helt instämmer med Henriksson i hans slutsats att det enbart är en intellektuell sida som blir tydlig genom skrivandet, delar jag hans syn på värdet av skriftlig reflektion.

Ur min forskarfunktion ska jag från etisk utgångspunkt självklart använda den utvärderingsform som ger studenterna bäst utbyte, inte en som forskaren konstruerar. I min undersökning har jag valt att förhålla mig till det material undervisningen har producerat, alltså skrivna utvärderingar. Det känns viktigt att betona rikedom och berättarglädjen i många av texterna. Det finns uppenbarligen ett stort behov av att få berätta om sina erfarenheter.

Det är värt att betona att forskningsområdet rör kroppslig kunskap: om jag undervisar i till exempel akrobatik, vet jag att studenten kanske inte kan formulera *hur man gör* en viss volt, men däremot kan de oftast beskriva *hur de tänker* inför genomförandet eller när de genomför volten. Även efter ett misslyckande kan de tala om hur de hade fel tanke – eller bild – i huvudet. Det ligger nära den norska musikforskaren Siw Graabraek-Nielsens resonemang om *kognitiva strategier* hos musikerstudenter. ”Et kriterium ved valg av teknikker for informasjonsinnsamling har vært at teknikkene samlet sett bør kunne gi grunnlag for slutninger om studentens bakenforliggende tankeprosesser. Betingelsene bør legges slik tilrette at det kognitive elementet ’synliggjøres’.”⁵²⁰ Även om grunden till det Graabraek-Nielsen kallar *verbalt protokoll* är samtal med studenterna, är datainsamlingsmetoden något som ligger nära min typ av datainsamling: ”*Den verbale protokollen* består av verbaliseringer av tankeprosesser slik problemløseren selv innestår for disse prosessene. Selve verbaliseringene kan inneholde informasjon om hvordan en vil løse, hvordan en løser eller hvordan en løste aktuelle problemer.”⁵²¹ Men svårigheter att uttrycka sig får inte leda till slutsatsen att studenten saknar tankestrategier inför en oppgitt.⁵²² Ingen av utvärderingarna jag fått in signalerar uttryckssvårigheter, men längden och

detaljrikedomen varierar. Om jag ser enbart till akrobatikundervisningen lämnade den berörda klassen in tre utvärderingar. De två första utvärderingarna lämnades in av alla tolv, men den sista, från maj 2002, resulterade bara i sex svar. Jag tolkar det som att deras behov av att berätta om arbetsfenomenet akrobatik var mättat.

Steinar Kvale lägger stor vikt vid intervjusituationen och nämner bland annat det empatiska lyssnandet, de fördjupande följdfrågorna och situationen i rummet.⁵²³ Inga av dessa aspekter är tillämpbara på min datainsamling, men däremot är de förhoppningsvis det på det gemensamma arbete som är grunden för utvärderingarna. Man får komma ihåg att mina utvärderingar är resultatet av en lång och intensiv period av dialog och samarbete i ett konkret arbete, inte ett enstaka möte i form av en intervju.

När Kvale listar sex kvalitetskriterier för en intervju, finner jag däremot att tre av dessa är tillämpbara på studenternas berättelser:

- Omfattningen av spontana, rika, specifika och relevanta svar från den intervjuade.
- Ju kortare intervjufrågor och längre intervjusvar, desto bättre. [...]
- Intervjun är självkommunicerande – den är en historia i sig som knappast kräver mycket extra beskrivningar och förklaringar.⁵²⁴

Genom att använda skriftliga utvärderingar kan jag också delvis minska det problem som Roger Säljö, forskare i pedagogisk psykologi, lyfter fram beträffande intervjusituationen:

Vad vi får reda på genom att ställa en fråga i en intervju är just vad individen – i den aktuella situationen och givet de villkor man uppfattar gälla – finner rimligt och önskvärt att säga och/eller vad man i hastigheten kommer på. Det som sägs måste också förstås som ett uttryck för att människor i allmänhet uppfyller de kommunikativa kontrakt som gäller för social interaktion. [– –] Alldeles särskilt gäller detta om den som intervjuar är dominant genom sin sociala status⁵²⁵

Enligt Säljös sociokulturella synsätt får intervjuaren alltså inte besked om informantens *tankar*, utan om en kommunikativ akt eller social praktik.

Genom att studenterna skriver om sin kunskap får de en mer bestående röst; de producerar kunskap, de manifesterar sig som subjekt som skapar mening. Det är i linje med hur vissa forskningsmässiga förhållningssätt kan medverka till att

undvika totalisering. Forskarens medvetenhet om representationsproblemet och åtgärder för att minimera detta är ett sådant försök. En inställning där forskarens röst reduceras till förmån för informanternas, medför exempelvis att etnografiska undersökningar i ökad utsträckning tar utgångspunkt i informanternas verbala redogörelser i stället för i deltagande observation, utförd av forskaren⁵²⁶

I detta resonemang finns en antydning om hur det egna skrivandet kan få en emancipatorisk funktion. Just denna aspekt i skådespelarens utbildning och arbete har de senaste åren blivit allt aktuella genom möjligheten att bedriva magisterstudier på Teaterhögskolan i Malmö och genom de kurser som getts på Dramatiska Institutet, som utmynnar i att skriva en essä om de egna kunskapsformerna inom teatern. I dessa verksamheter har jag själv varit drivande och aktiv, och konkret upplevt värdet av den skriftliga reflektionen.

Frågorna och avgränsningar

De utvärderingar jag använt i min avhandling var utformade på olika vis. Utvärderingen av kursen *Målbild och ordhandling* bestod av en lista på nio frågor. Samma frågor användes 2002 och 2004. I den första akrobatikutvärderingen fick studenterna däremot skriva fritt över en ganska allmänt hållen fråga, men i de båda senare fick de mer specifika frågor.⁵²⁷ Inte i något fall har jag gjort fördjupande frågor eller ställt dem individuellt. Studenterna har gjort utvärderingarna i avskildhet.

Vid läsningen av utvärderingarna från akrobatikämnet finner jag bakgrundsberättelser om hur studenterna upplevt sin kropp under uppväxten, sin relation till idrott och andra personliga upplevelser och om känslor av osäkerhet och tvivel. Allt detta är rika berättelser, som bildar en grund för lärarens och studentens ömsesidiga utvärderingar, men kan de ha en plats inom mitt forskningsfält? All information man får i en intervjusituation är i någon mening giltig.⁵²⁸ Samtidigt måste detta faktum ställas i relation till de avgränsningar jag gör för min forskning. I fallstudier, som i akrobatikberättelserna, är det viktigt att visa fram en företeelses innebördsrikedom, att ”lyfta fram det som är unikt för just det specifika fenomenet”.⁵²⁹ Jag tolkar resonemanget som att forskaren ska sträva efter att beskriva ett fenomen fylligt och i sin sociala kontext, inte att allt studenten berättar behöver koda och sedan analyseras. Som kvalitativ forskare ska jag eftersträva att finna så många olika kvaliteter som möjligt inom ett visst fenomen, men min undersökning är inriktad på specifika arbetsproblem och inte på studentens livssituation. Detta resonemang kommer jag att gå vidare med när jag senare definierar min forskningsansats som teleologisk, eller *ändamålsstyrd* (s. 267 f.).

I studenternas berättelser kommer det också fram en mängd olika aspekter av hur det är att utbilda sig på en teaterhögskola, vilket ibland innebär direkt eller indirekt kritik av utbildningen i stort. Allt går inte att tolka och behandla i min forskning. När jag begränsar mitt forskningsfält till olika aspekter av den fysiska handlingen är det inte av nonchalans eller

ointresse för studenternas livssituation. Det är områden så viktiga att de förtjänar egna forskningsprojekt, inte en styvmoderlig eller översiktlig hantering. Som blivande forskare har jag hört många historier om hur forskningsämnet har svällt allteftersom flera perspektiv öppnat sig under processen. Mardrömsscenarioet är att jag finner mig i färd med att skriva en bok om hur man spelar bra teater i största allmänhet eller om studenters dilemman under utbildningen. Därför de begränsningar jag nämner ovan.

En annan begränsning kom då jag läst Kvale och blev inställd på att skära ner min datamängd betydligt. Kvale pekar på flera vetenskapliga studier, framförallt från psykologins värld, där ett fåtal fallstudier gett kunskaper med stor generell potential.⁵³⁰ Den åsikten är en bidragande orsak till att jag lagt fokus enbart på en klass i berättelserna om *Akrobatik* och på två klassers berättelser i arbetet med *Målbild och ordhandling*.

I litteratur om kvalitativ metodik har jag förgäves letat efter datainsamling i form av skrivna texter i utvärderingsform. Uppenbarligen är det en ovanlig form. Däremot finns det pedagogiska studier inom vad som ofta kallas *klassrumsforskning*, som behandlar elevers upplevelser av undervisningen. Ett exempel är pedagogikforskaren Keijo Erikssons studie om livs-åskådningar, som tar sin utgångspunkt i elevers uppsatser, och Olga Dysthes undersökning av skrivandets roll för att skapa kunskap.⁵³¹

Vilken typ av data är då skrivna utvärderingar? Kan jag välja att se mina utvärderingssvar som intervjuer, med den skillnaden att såväl frågor som svar är i skriftlig form? Det är tveksamt, då mina studenters utvärderingar har en annan funktion. Utvärderingarna är inte i första hand skrivna för att ge mig forskningsdata, även om klasser jag undervisat efter 2001 vetat om att de har jobbat med frågor som finns i min forskning. Utvärderingarna är skrivna för att ge mig feedback på min undervisning. Jag har också påpekat för studenterna vikten av att föra dagbok under kursens gång, och studenterna utgår från sin dagbok när de skriver utvärderingarna. Själva skrivandet av såväl dagbok som utvärderingar är en del av kursen. För att markera den vikt jag givit åt reflektionerna har studenterna fått skriva i sina dagböcker som avslutning av varje arbetspass, alltså under lektionstid. Det är alltså inget som ska göras på övertid eller under en rast. Jag vill se utvärderingarna som ett *dagboksbaserat berättande*, men flera av kriterierna som diskuteras i samband med kvalitativa intervjuer är ändå tillämpliga.

Det subjektiva perspektivet

Den första kritiska punkten bland dem jag inledningsvis nämnde är mitt subjektiva perspektiv. Min undersökning har som utgångspunkt den undervisning jag själv utövar; jag är alltså en del av den process som studenternas berättelser behandlar. Som lärare försätter jag medvetet studenterna i en situation och undersöker vad som då sker. I princip är många situationer i vårt vardagliga liv på detta sätt ett kvalitativt experiment.⁵³² I avhandlingsarbetet studerar jag resultatet av mina lärarinsatser och jag har detaljerat beskrivit hur undervisningen gått till och kan på så sätt göra studenternas berättelser förståeliga.

En fara är att jag som förtrogen med den miljö jag studerar kan bli alltför subjektiv. Jag skulle kunna få problem med att ”göra det välbekanta obekant.”⁵³³ Men man måste ställa frågan *vad* jag är förtrogen med. Min arbetsplats och min undervisning självklart, så som de framträder i min lärarfunktion, men jag är inte naturligt förtrogen med studenternas *perspektiv* på min undervisning – och det är detta jag undersöker och kommer i kontakt med genom min forskarfunktion. Skillnaden har verkligen varit påtaglig: den reflekterande inställning jag försöker ha som lärare har genom forskningen skärpts. Att läsa om utvärderingarna efter flera månader eller år skapar en distans som varit positiv och som öppnat upp inte bara för en kritisk hållning till undervisningen, utan också till det teatersamhälle som Teaterhögskolan i Malmö är en del av. Min förförståelse har förändrats genom själva tolkningsarbetet.⁵³⁴

Ur denna aspekt försöker jag förhålla mig till det faktum att jag själv är en del av det verksamhetsområde jag beskriver. Det innebär en speciell svårighet att studera sin egen *diskurs*, då man själv är involverad i ”många av de självklarheter som ligger i ens material – och det är just självklarheterna som man är ute efter att avslöja”.⁵³⁵ Teaterhögskolan i Malmö – där jag arbetat i mer än 20 år – är en del av svensk teaterutbildning, och jag har också varit med om att påverka detta fält.⁵³⁶

Subjektiviteten och min roll som aktivt medverkande ser jag också som en positiv kvalitet för avhandlingen. Den personliga rösten och redovisningen av undervisningens intentioner bidrar till att göra min förförståelse tydlig. Men väl så viktigt är det att göra mina teoretiska perspektiv tydliga.⁵³⁷ Jag stödjer mig tydligt på en kognitiv och pragmatisk tradition. Det synsättet blir tydligt i min forskningsfråga, som handlar om vilket tänkande som fungerar i en viss arbetssituation. Förmåga till *reflexivitet* är ytterligare ett sätt att visa sitt perspektiv, för att på så sätt skapa transparens.⁵³⁸

I mitt urval av berättelser och i mina tolkningar har jag försökt iaktta vad Kvale kallar en perspektivisk subjektivitet till skillnad från en snedvriden:

Snedvriden subjektivitet leder helt enkelt till ett slarvigt och ovederhäftigt arbete; forskare som bara lägger märke till saker som stöder deras egen uppfattning, som tolkar selektivt och bara redovisar yttranden som rättfärdigar deras egna slutsatser och som ser bort från belägg som pekar i en annan riktning. En *perspektivisk* subjektivitet uppträder när forskare som intar olika perspektiv och ställer olika frågor till samma text kommer fram till olika tolkningar av meningen.⁵³⁹

En risk jag kalkylerat med är att jag i tolkningen och kategoriseringen av berättelserna har velat försvara – mer omedvetet än medvetet – min undervisning och helst bortse från utsagor som underkänner värdet i arbetet. Oavsett hur transparent jag gör mitt perspektiv så är den risken reell.

I min framställning låter jag texten interfolieras med citat från utvärderingarna. När jag har skrivit på detta sätt, har jag märkt av det som Kvale kallar för *legitimeringsmani*: jag vill helt enkelt visa en tolknings giltighet genom en mängd citat.⁵⁴⁰ Men samtidigt ger varje students enskilda röst och personliga idiom en detaljerad inblick i en unik typ av kunskapsbildning och försvarar alltså väl sin plats i framställningen. Med detta i åtanke har jag försökt balansera studenternas texter mot mina tolkningar.

Tilltron till data

Den andra kritiska punkten är frågan om vilken tilltro jag ska sätta till utvärderingarna. Tidigare redogjorde jag för Säljös reservationer om vilka slutsatser som kan dras utifrån informanternas svar i en intervju. Kort sagt, det finns åtminstone två problem. Det första hänger samman med frågan om *vad* studenten kan beskriva, alltså: får jag svar på det jag frågat om? Det andra problemet utgår från frågan om jag *kan lita på* det de skriver: ska jag med Freud och Marx misstänka yttrandet som symptom på något underliggande, det som ofta kallas *misstankens hermeneutik*?⁵⁴¹ Jag ser på studenten mer som *informant* än som *representant*, det vill säga mer som ett vittne jag väljer att tro på, än som någon som ska bli föremål för analys.⁵⁴² Skälen till detta ställningstagande är ganska självklara: jag har granskat 24 studenters berättelser om sina arbetsprocesser. Om min avsikt vore att söka efter en dold innebörd i varje students upplevelse skulle jag behövt begränsa mig till ett fåtal studenters berättelser. Än mer problematiska är de anspråk jag då skulle ikläda mig: jag skulle misstänka dolda psykologiska eller ideologiska skikt under berättelsen och ta som min uppgift att föra fram dessa i ljuset. Jag vill inte misstänkliggöra dessa anspråk, åtminstone inte i händerna på rätt person och vid rätt tillfälle, men de ligger utanför mitt syfte med detta arbete.

En intressant fråga i linje med detta resonemang är om studenterna kan

vinna fördelar genom att svara på ett speciellt sätt eller uppleva nackdelar om de svarar på ett annat sätt. Den som ställer frågorna och analyserar utvärderingarna är deras lärare. Anser de sig vara goda studenter om de ger en positiv respons på vårt arbete? Eller anser de sig vara självständiga och kritiskt tänkande om de förhåller sig negativt till arbetet? Vilket inflytande tror studenterna att jag har på deras framtid? Misstänker de att jag kommer att reagera negativt på en kritisk utvärdering? Detta är exempel på frågor som öppnar upp för den misstankens hermeneutik jag berörde ovan. Jag avstår från att aktivt besvara dem; det skulle lätt leda till en allmänt hållen, eventuellt klädsam, men ändå spekulativ inställning. Det känns ändå viktigt att göra läsaren uppmärksam på att jag är medveten om problemet.

I en utvärdering skrev en student att hon skulle försöka beskriva arbetsprocessen utan att ha mina ord ringande i sina öron. Det fäste min uppmärksamhet på att jag som lärare kommer med en rad påståenden, och kanske är dessa påståenden så auktoritativa – eller auktoritära – att studenten får svårt att formulera sina egna tankar. Jag misstänker att mängden av variationen i kvaliteter som studenterna beskriver bär på en berättelse om hur pass dominant min undervisning upplevs. Är det så att ju större spridning innehållet har, desto mindre dominerar min röst över studenternas egen?

Jag kan alltså se samma problem med skrivna berättelser som dem Säljö finner i intervjun: att berättelserna skildrar en social praktik och inte är en utsaga om hur studenterna tänker. Ference Marton, forskare i pedagogik, påpekar att Säljös argument inte leder till att man behöver avstå från kvalitativa intervjuer. Marton menar att det är självklart att människor säger olika saker i olika sammanhang; vi får bara ytterligare en mening om ett visst fenomen.⁵⁴³ Sammanfattningsvis menar jag att Säljös argument är mindre tillämpbara på skrivna utvärderingar än på muntliga intervjuer. Jag menar också att om vi ska diskutera tänkande är vi dömda till att använda den kommunikationsform som står oss till buds: det talade eller skrivna språket.

Kategorisering och tolkning: två olika vägar

Den tredje kritiska punkten är vilket metodiskt grepp som krävs för att hantera den mängd information studenternas berättelser erbjuder.

När jag först stod inför beskrivningarna av akrobatikarbetet, så som det framträder i utvärderingarna, försökte jag organisera mängden fakta genom att sammanföra dem till ett fåtal kategorier.⁵⁴⁴ Efter en längre tid av genomläsningar valde jag att färgkoda de kategorier som avtecknade sig i materialet. Kategorierna var:

- *Scen*: erfarenheter av att koppla ihop strategier från akrobatiken med det sceniska arbetet;
- *Negativa*: rädslor, negativa förväntningar, känsla av en otillräcklig kropp;
- *Positiva*: glädje, självtillit, känsla av att behärska sin kropp i arbetet;
- *Bild*: mentala bilder eller målbilder, att tänka på ett speciellt sätt, frihet från en negativ intellektualisering.

Detta arbete gav en viss reda åt intrycken, men samtidigt märkte jag att kategoriseringen ledde till att jag inte såg vad som låg utanför de beskrivna områdena. Det blev en berättelse om generella eller allmänna erfarenheter av akrobatikundervisningen. Senare förstod jag att det var viktigare att lyfta fram färre röster och att låta var och en av dessa få en fylligare skildring. Jag valde ut tre studenter vilkas erfarenheter och arbetsstrategier skilde sig radikalt från varandra. Resultatet av detta resonemang blev de tre fallbeskrivningar, som redovisats i kapitel 1, ”Övningar och akrobatik”.

Akrobatikutvärderingarna är mer inriktade på studentens helhetsupplevelse av sig själv i undervisningen än utvärderingarna av *Målbild och ordhandling*, som är mer inriktade på specifik problemlösning i arbetet. I berättelserna om den sistnämnda kursen är frågorna, och därmed också svaren, helt inriktade på erfarenheterna av ett visst arbetssätt, och berättelserna är ofta livfulla och exempelrika. De handlar om upptäckter av problem och glädjemen och utmynnar i olika vittnesbörd om brukbarheten av arbetssättet. För att göra detta material rättvisa krävdes en annan analysmetod än för fallbeskrivningarna i *Akrobatik*. Efter genomläsningarna kunde jag kategorisera grovt vad varje student menade var brukbart i arbetssättet och vad som bjöd på problem och svårigheter. Därefter gick jag vidare, också här med färgkodning, för att mer specifikt se hur de beskrev de arbetsvinster eller problem de upplevde. Kategorierna jag på detta sätt såg i materialet var dessa:

- *Positiva*: framsteg i arbetet, nyupptäckter;
- *Negativa*: problem, oklarheter, blockeringar;
- *Fysiskt*: när arbetssättet underlättar gestaltningen och inte blir analytiskt/intellektuellt;
- *Specificitet*: när arbetet blir konkret, bättre förståelse av situationen.

I tolkningen av materialet sammanförde jag de kategorier studenterna berättade om till två huvudkvaliteter, som jag menar ger en bild av den pragmatiska giltigheten i arbetssättet. Dessa redovisas i kapitlet ”Målbild och ordhandling”.

Med *triangulering* avses en metod som styrker trovärdigheten i tolk-

ningar. ”Att kontrollera fakta som erhållits med hjälp av olika metoder är ett sätt att öka pålitligheten. Att se hur minst två fakta stämmer överens, så kallad triangulering av upptäckter, kan vara lika oroande som det är viktigt.”⁵⁴⁵ Triangulering kan ske på skilda vis: olika observatörer, teorier eller datainsamlingsmetoder kan bidra till att ett och samma fenomen kan belysas från olika håll.⁵⁴⁶

Så vitt jag förstår går det inte att triangulera en människas *upplevelse* av något vid en viss tidpunkt; däremot kan man triangulera en människas *beteende* – det kan iakttas på video, jag kan beskriva det i en fältlogg, subjektet kan själv beskriva sitt beteende och så vidare. Triangulering med olika datainsamlingsmetoder ger alltså en rik och eventuellt även motsägelsefull information, vilket är något jag borde eftersträva.⁵⁴⁷ Problemet kan beskrivas så här: min undersökning gäller tankestrategier för handling och hur dessa påverkas av tänkande i målbilder. Detta fenomen skildras av sammanlagt 24 studenter från två klasser och under en längre tidsperiod. Framför allt studeras fenomenet såväl inom akrobatiken som i sceniskt handlande. Även om datainsamlingen hela tiden består av studenternas skrivna berättelser, ger detta en mångfald av infallsvinklar, som jag menar har en triangulerande funktion. Triangulering kräver alltså inte *olika* metoder för att granska fakta: ”Vi har upptäckt att triangulering kan utföras med fakta som insamlats med samma metod, men vid olika tidpunkter.”⁵⁴⁸ Att bidra med ytterligare data i form av videoinspelningar eller djupintervjuer skulle skapa en ymnighet av data som skulle vara svår att bearbeta inom en rimlig tidsram.

Andra datainsamlingsmetoder: video och fältlogg

Ytterligare en kritisk punkt är om andra datainsamlingsmetoder än skrivna utvärderingar hade tjänat min undersökning. När man tänker på datainsamlingsmetoder inom ett ämne som berör teater kan observation anses vara det självklara valet. Teater är ju något som observeras; man *ser* teater. Denna slutledning kunde ha varit tillämpbar om det hade varit den sceniska berättelsen min undersökning gällde. Men den kvalitativa delen av mitt arbete undersöker *studenters erfarenheter* av arbetet med en scenisk situation, hur de *ser på och upplever* ett visst arbetssätt. Jag undersöker *studenters berättelser* om brukbarheten i vissa strategier. Jag frånsäger mig alltså det rika material som video och fältobservationer kan erbjuda.

Video har framgångsrikt använts i pedagogisk forskning, speciellt där läraren också är forskaren.⁵⁴⁹ Men Kvale påpekar att videoinspelningar ger så mycket material att de blir för ohanterliga att analysera.⁵⁵⁰ Jag har lätt för att ansluta mig till den ståndpunkten, speciellt sedan jag granskat mina

egna upptagningar. Men det innebär att färre kvaliteter blir synliggjorda i mitt arbete och dessutom mister jag en av möjligheterna till triangulering.

Jag har gjort videoupptagningar av studenternas arbeten, de arbeten som de sedan skriftligt har utvärderat. Men om jag observerar en videoupptagning av en scen vi har arbetat med så är det ett konstnärligt arbete jag upplever, om än i det lilla formatet, och med de brister en filmad scen alltid får. Även den sociala interaktionen under arbetet eller elevernas läroprocesser hade kunnat studeras, men också detta ligger utanför mitt forskningsområde.⁵⁵¹

Tomas Saar, forskare i pedagogik, beskriver hur man kan låta informanterna, i hans fall musikstudenter, se på sig själva och beskriva hur de tänkte i de filmade sekvenserna.⁵⁵² Även om Saars beskrivning gäller tankestrategier, menar jag att ett sådant förfaringsätt skulle leda fel i detta arbete. Det skulle lätt leda till att studenten började värdera sig själv som presterande skådespelare och se sig själv utifrån. Hade videoupptagningar av det egna arbetet varit en bra metod för skådespelares utveckling av arbetet, skulle det naturligtvis ha använts under bland annat repetitionsarbetet på en teater, men så är nästan aldrig fallet.

Utvärderingsfrågorna behandlar *förändring* och *utveckling* av studentens arbetsstrategier och då ur studenternas synvinkel. Data i form av videomaterial lyfter inte fram denna aspekt, utan motverkar den snarare.

En annan metod vore observation utförd av mig själv och redovisad i en kontinuerligt förd fältlogg.⁵⁵³ Under mina lektioner har jag inte fört anteckningar; jag deltar alltför intensivt i undervisningen. Min uppmärksamhet är huvudsakligen engagerad i lärarfunktionen, även om den pedagogiska inställningen kännetecknas av ett dubbelt medvetande eller delad uppmärksamhet: ”Lærerens indstilling indeholder således en vekslen mellem indlevelse og objektivering av fænomenet, hvor objektiveringen [...] har fællestræk med en videnskabelig indstilling, men et andet mål: handling i situationen.”⁵⁵⁴

Jag förstår betydelsen av fältlogg, men har inte fört någon sådan under mitt arbete. De arbetsanteckningar jag fört efter lektionerna är alldeles för knapphändiga. Det inser jag nu, speciellt efter att ha tagit del av de entusiastiska skildringar man finner om fenomenet i forskningslitteraturen. Resultatet av mina anteckningar bildar grunden för kapitlet ”Målbild och ordhandling”, där det framgår vad arbetet inneburit rent konkret.

Teaterundervisning består till stor del av att studenterna spelar ett stycke som läraren kommenterar och vidareutvecklar, och det är genom observation pedagoger får material till undervisningen. Det är i den arbets-traditionen jag verkat under lång tid, och ofta talas det om vikten av att pedagoger eller regissörer har *ett gott öga*. Men det är inte denna gängse teatersituation jag beskriver, utan jag är på jakt efter studentens egna upp-

levelser av en viss process. På behavioristisk grund kunde jag hävda att allt det som observeras är allt som finns, och den synen kan styra en lärare som bedömer till exempel arbetet med en scen eller en teaterföreställning: ”För behaviourismen är – som termen antyder – det yttre beteendet det som uppfattas som reellt, konkret och verkligt. Inlärnin definieras således i termer av en förändring av det yttre och observerbara beteendet.”⁵⁵⁵ Men här är jag alltså mer intresserad av studentens förmåga att skapa *mening* ur en upplevelse. I detta resonemang utgår jag från tre premisser som är grundläggande för bland annat *den symboliska interaktionismen*. Något förenklat innebär dessa att:

- Människan handlar i relation till sin omvärld och konstruerar på så sätt *mening*.
- Mening uppstår genom interaktion mellan människor.
- Människan uppfattas som målinriktad och tolkande.⁵⁵⁶

Min utgångspunkt är en samling berättelser om erfarenheter av ett arbets-sätt. Dessa består av min undervisning *och* studenternas svar på den – *meningen* uppstår i interaktionen mellan oss. Ur berättelserna har jag tagit fram relevanta meningar som jag kan vidarebefordra till mina läsare.

Vidareförbarhet eller generalisering

Frågan om avhandlingsresultatens generaliserbarhet eller vidareförbarhet bildar en avslutande kritisk punkt. Det är för mig en självklar ambition att erfarenheter ur mitt arbete ska kunna tillämpas av andra. Resultatet ska alltså vara giltigt enligt vad som kallas *det pragmatiska kriteriet*, som ”relaterar sanningen hos en kunskapsutsaga till dess praktiska konsekvenser”.⁵⁵⁷ Med det vill jag inte ha sagt att jag ser mitt forskningsuppdrag som missionerande, genom att förespråka en viss arbetspraxis. Viktigare är att bidra till en ständigt pågående diskussion om olika strategier för att förkroppsliga den dramatiska situationen. Det är en diskussion som pågår på folkhögskolor, teaterhögskolor och på teatrar, men som inte är teoretiskt betingad: den utlöses ur det praktiska arbetet och påverkar också praktiken. I den diskussionen vill denna avhandling vara en av flera referenspunkter, som inspirerar men också kritiskt diskuteras.

Sociologen Per-Gunnar Svensson diskuterar i vad mån en studie kan vara *generaliserbar* till olika fält: ”Kvalitativ forskning, metod och analys är oftast upplagd så att systematisk generalisering till en vidare population ej kan ske.”⁵⁵⁸ Med *inre generalisering* menar Svensson att en studie kan an-

vändas ”inom den studerade kontexten”.⁵⁵⁹ Det är en smalare uppgift med mer begränsade anspråk.

Ylva Gislén tar i sin avhandling ett kritiskt grepp på termen *generaliserbarhet*: ”I den generaliserbara kunskapen vilar ett inbyggt antagande att det finns regler som är giltiga för alla tidpunkter och platser.”⁵⁶⁰ I stället förespråkar Gislén termen *vidareförbar kunskap*:

I begreppet vidareförbar kunskap vill jag i stället lägga ett annat slags synsätt, nämligen en skepsis mot att det på områden som involverar mänsklig handling finns några sådana generella regler, en skepsis som samspekar med en insikt om att tidigare erfarenheter är det material vi måste utgå från när vi fattar beslut och agerar nu och i framtiden. Dessa erfarenheter och exempel, goda som dåliga, tillsammans med en kritisk reflektion över de förhållanden som var vid handen då och nu, utgör den potentiella och vidareförbara kunskapen.⁵⁶¹

I synen på min avhandlings bruksvärde ansluter jag mig gärna till Gisléns resonemang. Det går inte att tänka sig min text utan den praktik som gett upphov till den. Min förhoppning är att avhandlingen fungerar som en exempelsamling eller fallstudie att kritiskt granska för den läsare som har en egen praktik inom teatern. På ytterligare ett plan erbjuder min avhandling utblickar till personer och pedagogiska inriktningar som ännu är ganska okända i Sverige. Slutligen kan min text också ge en begränsad inblick i den ganska dolda kultur som en teaterhögskola bär på.

Ett teleologiskt perspektiv

Frågorna som studenterna har tagit ställning till är inriktade på *brukbarheten* av ett visst arbets sätt. Arbetet med målbild och ordhandling, respektive akrobatik, är att se som en åtgärd eller en hypotetisk lösning, inriktad på att lösa arbetsproblem jag mött hos skådespelare. Vilka problem kan då finnas i skådespelarens arbete med den handlande kroppen? Problem som en negativ självmedvetenhet, känsla av icke hel kropp, handlingsförlamning, spänning, fixering vid den egna tekniken eller felaktig fokus är företeelser som rörelseundervisningen konfronterar. Vilken lösning kan målbilds arbetet ge på dessa problem? Det kan till exempel göra kroppen mer ändamålsenlig, mer engagerad i handlingen, ge bättre närhet i relationen till medspelare och leda till att skådespelaren inte fixeras vid sin teknik röst- eller rörelsemässigt. Lösningar ges, det framgår av studenternas utvärderingar, men i dessa finns naturligtvis nya problem – en infinit rörelse, som inte behöver upplevas som ofruktbar. Det är dessa förhållningssätt jag undersökt i avhandlingen.

Utifrån ovanstående resonemang vill jag hävda att jag har ett *teleologiskt* perspektiv i min forskning. Utifrån ett *ändamålsperspektiv* ”kan man betrakta varje företeelse som en ’lösning’ på något problem, dvs förstå företeelsen utifrån ett problemlösningsperspektiv”.⁵⁶² Detta synsätt kan också användas för att ge perspektiv på en *rolls* handlingar: varje rollhandling är ett svar på ett problem som ska lösas, handlingen är en åtgärd som förändrar världen, den vill uppnå ett mål. Man kan alltså säga att rollen till sitt väsen är teleologiskt orienterad.

Noter

Inledning

¹ Bertolt Brecht (2004) *Geschichten vom Herrn Keuner. Zürcher Fassung. Herausgegeben von Erdmut Wizisla* Frankfurt am Main: Suhrkamp, s. 23 (min övers.).

² Som gästlärare på andra teaterhögskolor, främst i Luleå och Helsingfors, och i olika workshops och på teatrar har jag arbetat med samma kurs, men i fortsättningen refererar jag till ett urval av två klasser på Teaterhögskolan i Malmö.

³ Donald A. Schön (1983) *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action* New York: Basic. Mina hänvisningar till Schön och begreppet *reflekterande praktiker* är återkommande i avhandlingen.

⁴ Ibid. s. 308 f.

⁵ Ibid. s. 309 f.

⁶ Ibid. s. 319.

⁷ Ibid. s. 315 ff.

⁸ Ibid. s. 319.

⁹ Ibid. s. 322 f.

¹⁰ Genom en kurs i *kvalitativ metodik*, som jag deltog i på Musikhögskolan i Malmö, fick jag möjlighet att fördjupa mina kunskaper i detta ämne. Metodavsnittet är direkt sprunget ur dessa erfarenheter och refererar också i stor utsträckning till musikpedagogiska erfarenheter. Att förlägga delar av den metodiska diskussionen i ett appendix är inte unikt. Mediaforskaren Magnus Andersson tar detta grepp i Magnus Andersson (2006) *Hemmet och världen. Rumsliga perspektiv på mediaanvändning* diss. Göteborgs universitet: Institutionen för journalistik och masskommunikation, s. 19 f. och 322 ff.

Del I: Att lära om kroppen

Inledning: tilltro och kompetens

¹¹ Willmar Sauter (2000) *The Theatrical Event. Dynamics of Performance and Perception* Iowa City: University of Iowa Press, s. 185 f.

1. Övningar och akrobatik

¹² Skådespelaren och pedagogen Anders Järleby ger en översikt av rörelseämnets svenska historia i Anders Järleby (2001) *Från lärling till skådespelarstudent. Skådespelarens grundutbildning* diss. Stockholms universitet: Teatervetenskapliga institutionen, s. 150 ff.

¹³ Ingrid Luterkort (1998) *Om igen, herr Molander! Kungl. Dramatiska Teaterns elevskola 1787–1964* Stockholm: Stockholmia, s. 67–77.

¹⁴ Liv Duesund (1996) *Kropp, kunskap & självuppfattning* (övers. Jerker Thorell) Stockholm: Liber Utbildning, s. 67. Se också Thomas Johansson (1997) *Den skulpterade kroppen. Gymkultur, friskvård och estetik* Stockholm: Carlssons, s. 9 f.

¹⁵ Johansson (1997) s. 58 f.

¹⁶ För en orientering om dessa teknikers relation till *New Age*, se Olav Hammer (1997) *På spaning efter helheten. New Age – en ny folketro?* Stockholm: Wahlström & Widstrand, s. 188 ff.

¹⁷ Metodiken BodySense, ”Terapeututbildning”, <http://www.bodysense.se/m-set.htm>, 2006-11-02.

¹⁸ Baudrillardcitater taget ur Nina Björk (1999) *Sireners sång. Tankar kring modernitet och kön* Stockholm: Wahlström & Widstrand, s. 261. Kursiven i original.

¹⁹ Duesund (1996) s. 138.

- ²⁰ Maud Backéus (1971) *Narrenövningar för teatergrupper och andra skapande kollektiv* (materialet sammanställt och redigerat av Maud Backéus) Stockholm: Gidlunds, s. 121.
- ²¹ Stefan Stenudd (1992) *Aikido. Den fredliga kampkonsten* Malmö: Arriba, s. 16.
- ²² Gertrud Roxendal, "Förord", i Jacques Dropsy (1998) *Den harmoniska kroppen. En osynlig övning* (övers. Birgitta Rudberg) Stockholm: Natur och Kultur, s. 9.
- ²³ Radu Penciuescu (1989) *Skådespelarens delaktighet. Dokumentation av workshop vid le Siècle Stanislavskij, Centre Georges Pompidou 1988* (övers. Erik Rynell) Teaterhögskolan i Malmö, stencil, s. 4. Ursprungligen publicerad i *Bouffonneries* Nr 18/19, 1989, s. 138–152.
- ²⁴ Exempel på denna nyorientering är bland annat clownprojekten från Teater Halland, Dramatenuppsättningar med inslag av tekniker från nycirkus, polskans dominerande roll i uppsättningar från Västanå Teater och regissören Peter Oskarsons bruk av kinesiska tekniker på Folkteatern i Gävleborg. Å andra sidan har undervisning i *historisk stil*, så som den bland annat bedrivs av koreografen Mercedes Björlin, fått minskat inflytande.
- ²⁵ För en mer utförlig presentation av olika övningar inom svensk teaterutbildning hänvisar jag till Järleby (2001). I Luterkort (1998) finns också en översikt av svensk teaterutbildning, med tonvikt på Dramatens elevskola.
- ²⁶ Nicola Savarese, "Training and the Point of Departure", i Eugenio Barba och Nicola Savarese (1991) *A Dictionary of Theatre Anthropology. The Secret Art of the Performer* (övers. Richard Fowler) London: Routledge, s. 250.
- ²⁷ Se t.ex. David Alberts (1997) *The Expressive Body. Physical Characterization for the Actor* Portsmouth, NH: Heinemann; Jacques Lecoq (2001) *The Moving Body. Teaching Creative Theatre* (I samarbete med Jean-Gabriel Carasso och Jean-Claude Lallias) (övers. David Bradby) New York: Routledge; Nicole Potter (red.) (2002) *Movement for Actors* New York: Allworth; Litz Pisk (1975) *The Actor and his Body* London: Harrap; Tadashi Suzuki (1986) *The Way of Acting: The Theatre Writings of Tadashi Suzuki* (övers. Thomas Rimer) New York: Theatre Communications Group; Stephen Wangh (2000) *An Acrobat of the Heart. A Physical Approach to Acting. Inspired by the Work of Jerzy Grotowski* New York: Vintage; Ian Watson (red.) (2001) *Performer Training. Developments Across Cultures* Australia m.fl.: Harwood.
- ²⁸ Jerzy Grotowski (1975) *Towards a Poor Theatre. Edited by Eugenio Barba with a Preface by Peter Brook* (flera övers.) London: Eyre Methuen. Första publicering 1968, Odin Teatret, Danmark; Viola Spolin (1963) *Improvisation for the Theater. A Handbook of Teaching and Directing Techniques* Evanstone, Illinois: Northwestern University Press; Clive Barker (1977) *Theatre Games. A New Approach to Drama Training* London: Methuen; Backéus (1971).
- ²⁹ I Järleby (2001) s. 268 ff. beskrivs olika influenser, bl.a. från Grotowski, på svensk övningstradition.
- ³⁰ För en mer heltäckande vy av teaterövningar och deras tradition, se Istvan Puztai (2000) *Stanislavskij-variationer. Skådespelarövningar som didaktiskt instrument i pedagogiskt drama* diss. Stockholms universitet: Teatervetenskapliga institutionen.
- ³¹ Puztai (2000) s. 232.
- ³² Alison Hodge, "Włodzimierz Staniewski. Gardzienice and the naturalised actor", i Alison Hodge (red.) (2000) *Twentieth Century Actor Training* London: Routledge, s. 226.
- ³³ John Rudlin, "Jacques Copeau. The quest for sincerity", i Hodge (red.) (2000) s. 61.
- ³⁴ Thomas Richards (1995) *At Work with Grotowski on Physical Actions* London: Routledge, s. 33. Cecilia Lagerström (2003) *Former för liv och teater. Institutet för Scenkonst och tyst kunskande* diss. Stockholm; Hedemora: Gidlunds, s. 338–395, skildrar detta fenomen grundligt, med tonvikt på vad som brukar kallas *laborarieteatern*. Lagerström skildrar framför allt regissören och mimaren Ingemar Lindhs verksamhet på *Institutet för Scenkonst*. I avhandlingen görs en koppling mellan skådespelarens kunskap och vad som kallas *tyst kunskap*. Lagerström ger också en översikt av olika synsätt på relationen mellan kropp, känsla

och minne i skådespelarens arbete och då inte bara Stanislavskijs bidrag, utan också mimtraditionens. Se speciellt s. 275–297.

³⁵ Hodge, i Hodge (red.) (2000) s. 227 f.

³⁶ Josette Féral, "Building up the muscle. An interview with Ariane Mnouchkine", i Rebecca Schneider och Gabriella Cody (red.) (2002) *Re:direction: a theoretical and practical guide* London: Routledge, s. 264.

³⁷ Coco Fusco, "The other history of intercultural performance", i Schneider och Cody (red.) (2002) s. 269.

³⁸ Ibid. s. 269 ff.

³⁹ Ibid. s. 267.

⁴⁰ Ibid. s. 272.

⁴¹ Richard Schechner, Jean-Claude Carrière, Joel Jouanneau och Georges Banu, "Talking with Peter Brook", i Schneider och Cody (red.) (2002) s. 248.

⁴² Ibid. s. 249.

⁴³ Jaqueline Martin (1986) *Training Theatre Teachers. International Seminar in Stockholm 7–11 January 1986* Stockholm: Swedish Centre of the ITI, s. 8 ff.

⁴⁴ Michel Saint-Denis (1982) *Training for the Theatre. Premises & Promises* (redigerad av Suria Saint-Denis) New York: Theatre Arts Books, s. 105.

⁴⁵ Igor Iljinskij, "Biomekanikken", i Vsevolod Mejerhold (u.å.) *Det teatraliske teater. Samlet og præsenteret af Nina Gourfinkel* (flera övers.) Holstebro: Odin Teatret, s. 202 f. Första publicering i Moskva 1961.

⁴⁶ Konstantin Stanislavskij (1986) *Att vara äkta på scen. Om skådespelarens arbetsmoral och teknik. Valda texter* (urval, inledning, noter Janina Ludawska) (övers. Martin Kurtén) Stockholm: Gidlunds, s. 77. Texten ur Stanislavskijs samlade skrifter, band 3, publicerade i Moskva 1955.

⁴⁷ Horst Beeck, "Akrobatikk og artisteri", i Gerhard Ebert och Rudolf Penka (red.) (1985) *Skuespilleren. En grunnbok for skuespillerutdanningen* (övers. och bearb. Liv Schøyen) Oslo: Gyldendal, s. 172.

⁴⁸ Savarese, i Barba och Savarese (1991) s. 252.

⁴⁹ Stanislavskij (1986) s. 75 ff. Kursiven i original.

⁵⁰ Svens utvärdering, "Akrobatik", sept. 2001. Samtliga akrobatikutvärderingar finns som stencil i förf:s ägo.

⁵¹ Olivers utvärdering, "Akrobatik", sept. 2001.

⁵² Veras utvärdering, "Akrobatik", sept. 2001.

⁵³ Bertolt Brecht (1966) *Liten hjälpredda för teatern och andra skrifter i samma ämnen* (övers. Herbert Grevenius) Stockholm: Aldus/Bonniers, s. 112.

⁵⁴ Mel Gordon, "Introduction", i Michael Chekhov (1991) *On the Technique of Acting. Edited and with an Introduction by Mel Gordon. Preface and Afterword by Mala Powers* New York: Harper Perennial, s. xvii.

⁵⁵ Med *flöde* menas alltså inte detsamma som den mer specifika termen *flow*. Se s. 189.

⁵⁶ Grotowski (1975) s. 169.

⁵⁷ Frågorna i januari var: 1. Har de förväntningar du hade inför ämnet i början av termin 1 infriats, eller har något förändrats? 2. Har din inställning till akrobatiken förändrats under terminens gång? 3. Har du upplevt att akrobatikens målbildsträning gett några effekter i ditt sceniska arbete? 4. Övriga synpunkter. Studenterna hade i mitten av hösten ett lärarbyte, då Richard Kolnby ersatte mig. Kolnby är skådespelare och tidigare student på Teaterhögskolan i Malmö.

Frågorna i maj var: 1. Har du under dina rollarbeten denna termin kunnat använda erfarenheter från ditt arbete i akrobatiken? Ge gärna konkreta exempel. 2. Hur ser du på din utveckling i akrobatiken? 3. Ev. övriga synpunkter.

⁵⁸ Roger Säljö (2000) *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv* Stockholm: Prisma, s. 115 ff.

⁵⁹ Detta problem behandlar jag utförligt i appendix: "Att skapa trovärdighet". Där redovisar jag också mer utförligt de metodiska överväganden som ligger till grund för mina tolkningar i följande avsnitt.

⁶⁰ Bo Eneroth (1984) *Hur mäter man "vackert"? Grundbok i kvalitativ metodik* Stockholm: Natur och Kultur, s. 63.

⁶¹ Samtliga citat är ur Joakims utvärderingar, "Akrobatik", sept. 2001, jan. 2002 och maj 2002.

⁶² Samtliga citat är ur Noras utvärderingar, "Akrobatik", sept. 2001, jan. 2002 och maj 2002.

⁶³ Samtliga citat är ur Carlas utvärde-

ringar, ”Akrobatik”, sept. 2001, jan. 2002 och maj 2002.

⁶⁴ Robert Cohen (1978) *Acting Power. An Introduction to Acting* Palo Alto: Mayfield, s. 12 f. Se också denna avhandling, s. 168 ff.

2. Om formuleringar

⁶⁵ Orest Koslowsky (2004) *Att stå och att gå. Rörelselära enligt Orest Koslowsky* Lunds universitet: Teaterhögskolan i Malmö, s. 54.

⁶⁶ Hollis Huston (1992) *The Actor's Instrument: Body, Theory, Stage* Ann Arbor: University of Michigan Press, s. 2 f.

⁶⁷ Ibid. s. 4.

⁶⁸ Carlas utvärdering, ”Målbild och ordhandling”, jan. 2004, fråga 2.

⁶⁹ Ulrikas utvärdering, ”Målbild och ordhandling”, jan. 2002, fråga 9.

⁷⁰ Berit Gullberg (1990) *samtal med 12 skådespelare* Stockholm: Trevi, s. 73.

⁷¹ Gunnel Gustafsson, ”Vad säger danspedagogen egentligen”, i Erna Grönlund och Anne Wigert (red.) (2004) *Röster om danspedagogik* Stockholm: Carlssons, s. 106.

⁷² Ibid. s. 119.

⁷³ Koslowsky (2004) s. 11.

⁷⁴ Gullberg (1990) s. 49.

⁷⁵ Harald Leander (1993) *Persönliga monster. En föga vetenskaplig studie av svenska språket sådant det utvecklats och förbättrats av professor Radu Penciulescu*. Lund, stencil.

⁷⁶ Det är en liknande tankemodell Stanislavskij använder sig av i bruket av *det magiska om*, som jag senare presenterar i kapitlet ”Stanislavskij och skådespelarens handling” (s. 146 f.).

⁷⁷ Gordon, i Chekhov (1991) s. xvii. Gordon redovisar Chekhovs bruk av olika formuleringar för att instruera studenter.

⁷⁸ Bengt Molander (1996) *Kunskap i handling* (2:a omarb. uppl.) Göteborg: Daidalos, s. 43. Kursiven i original.

⁷⁹ Schön (1983) s. 279.

⁸⁰ Ibid.

⁸¹ Bertil Rolf (1991) *Profession, tradition och tyst kunskap. En studie i Michael Polanyis teori om den professionella kunskapens tysta dimension* Övre Dalkarlshtyttan: Nya Doxa, s. 72 f.

⁸² Jacques Dropsy (1975) *Leva i sin kropp. Kroppsuttryck och mänsklig kontakt* (övers. Ingalisa Munck) Stockholm: Aldus, s. 131 f.

⁸³ George Lakoff och Mark Johnson (1999) *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought* New York: Basic, s. 3 f.

⁸⁴ Ibid. s. 4.

⁸⁵ Ibid. s. 97.

⁸⁶ Ibid. s. 50, de kursiverade uttrycken i min översättning och fritt anpassade till svenskt språkbruk.

⁸⁷ Ibid. s. 54, 52 och 50.

⁸⁸ Ibid. s. 56.

⁸⁹ Ibid. s. 58.

⁹⁰ Ibid. s. 66 ff.

⁹¹ Ibid. s. 120 f.

⁹² Ibid. s. 85.

⁹³ William Shakespeare (1989) *Romeo och Juliet. En Midsommarnattsdröm. I svensk översättning och med förord och kommentar av Göran O Eriksson* Stockholm: Ordfront, scen 22, s. 43.

3. Energin, rummet och tiden

⁹⁴ Rudolf von Laban (1971) *The Mastery of Movement* (3:e uppl.) Boston: Plays. En kortfattad introduktion finns på s. 22 ff. Se också Barbara Adrian, ”An Introduction to Laban Movement Analysis for Actors: A Historical, Theoretical, and Practical Perspective”, i Potter (red.) (2002) s. 73–84.

⁹⁵ Ted Shawn (1963) *Every Little Movement. A Book About François Delsarte* New York: Dance Horizons. Se t.ex. s. 28 ff.

⁹⁶ Adrian Cairns (1996) *The Making of the Professional Actor. A History, an Analysis and a Prediction; with a Foreword by Jeremy Irons* London & Chester Springs PA: Peter Owen, s. 53.

⁹⁷ Ett fördjupat och teoretiskt inriktat resonemang om kroppens avspänning och aktivering finns på s. 188 ff., i kapitlet ”Tanke, handling och känsla”.

⁹⁸ Se t.ex. Sigmund Freud (2006) *Samlade skrifter av Sigmund Freud. IV: Vardagslivets psykopatologi. Utgivna på svenska av Clarence Crafoord, Lars Sjögren och Bengt Warren* (2:a utg.) (övers. Eva Backelin) Stockholm: Natur och Kultur, och Andrejs

R. Ozolins (1989) *Defence Patterns and Non-communicative Body Movements. An Experimental Study with the Defence Mechanism Test* diss. Lund; Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

⁹⁹ Constantin Stanislavski (1968) *Building a Character* (övers. Elisabeth Reynolds Hapgood) London: Methuen, s. 75 f.

¹⁰⁰ Konstantin Stanislavskij (1977) *En skådespelares arbete med sig själv. I inlevelsens skapande process. Med förord av Sven Wollter* (övers. från ryskan Manja Benkow) Stockholm: Rabén & Sjögren, s. 149 ff. Första ryska utgåvan 1937; första svenska utgåvan 1944.

¹⁰¹ Jerzy Grotowski (1972) "Fysisk Träning", *Teatrets Teori og Teknikk. Grotowskis trening* Nr 18, 1972, Holstebro: Odin Teatret, s. 24. Ursprungligen föreläsning vid Brooklynakademien, NY, 1969.

¹⁰² Cohen (1978) s. 45.

¹⁰³ William Shakespeare (1984) *Som ni vill ha det. I svensk översättning och med förord och kommentar av Göran O Eriksson* Stockholm: Ordfront, scen 18, s. 41. Exemplet är hämtat från J-L Styan (1967) *Shakespeare's Stagecraft* Cambridge: Cambridge University Press, s. 44. Styan för flera upplysande resonemang om hur Shakespeares dramer i dialogen väver in scenanvisningar och rent fysiska direktiv.

¹⁰⁴ Detta förhållningssätt, som är genomgående i hela avhandlingen, utreder jag ur ett socialpsykologiskt perspektiv, huvudsakligen förankrat hos sociologen George H. Mead, i kapitlet "Grepp på handling" (s. 125 ff.).

¹⁰⁵ Maurice Merleau-Ponty (1997) *Kroppens fenomenologi* (övers. William Fovet) Göteborg: Daidalos, s. 160.

¹⁰⁶ Exemplet lånat från Tor Nørretranders (1993) *Märk världen. En bok om vetenskap och intuition* (övers. Jan Wahlén) Stockholm: Bonnier Alba, s. 333 f.

¹⁰⁷ Stanislavskij (1986) s. 149 f. (not, av Janina Ludawska).

¹⁰⁸ Svend Christiansen (1975) *Klassisk skuespilkunst: stabile konventioner i skuespilkunsten 1700–1900* København: Akademisk Forlag.

¹⁰⁹ Henric Holmberg (2000) *En sorts skådespelare* Stockholm: Bonniers, s. 125.

¹¹⁰ *Via negativa* är ursprungligen en term med anknytning till katolicismen, där man söker uttrycka Guds väsen genom att tala om vad Gud *inte* är. Termen används inom teatern ofta i en bredare betydelse. Järleby redogör för hur termen kan tillämpas i ett teaterpedagogiskt sammanhang i Järleby (2001) s. 254.

4. Disciplinering och etik

¹¹¹ *Utbildningsplaner för Teaterhögskolan i Malmö* (2006) Teaterhögskolan i Malmö, stencil, s. 8.

¹¹² För en kritisk granskning av dessa fenomen ur en socialpsykologisk synvinkel, se Thomas Johansson (2006) *Makeovermani. Om Dr Phil, plastikkirurgi och illusionen om det perfekta jaget* Stockholm: Natur och Kultur.

¹¹³ Järleby (2001) s. 152, 254.

¹¹⁴ Koslowsky (2004) s. 10.

¹¹⁵ Ibid. s. 125.

¹¹⁶ Sarah Barker (1978) *The Alexander Technique. The Revolutionary Way To Use Your Body For Total Energy* New York: Bantam, s. 18.

¹¹⁷ Ibid. s. 26. Kursiven i original.

¹¹⁸ Kari Margolis, "An Introduction to Margolis Method™: A Dynamic Physical Approach to Actor Training", i Potter (red.) (2002) s. 174 f. Boken ger flera olika exempel på rörelsetekniker för skådespelare.

¹¹⁹ Lecoq (2001) s. 27. Resonemanget har beröringspunkter med den tidigare nämnda *via negativa*.

¹²⁰ Stanislavski (1968) s. 73.

¹²¹ Peter Brook (1995) *The Open Door. Thoughts on Acting and Theatre* New York: Theatre Communications Group, s. 22.

¹²² Järleby (2001) s. 152.

¹²³ Philip Auslander (1997) *From Acting to Performance* London: Routledge, s. 102.

¹²⁴ Ibid. s. 103.

¹²⁵ Ibid. s. 105 f.

¹²⁶ Ibid. s. 106. *Spect-actor* är Boals term för den medskapande åskådaren/skådespelaren i samma person.

¹²⁷ Claes Ekenstam (1993) *Kroppens idéhistoria. Disciplinering och karaktärsdanning i Sverige 1700–1950* diss. Göteborg; Hedemora: Gidlunds, s. 97. Den franske historikern och filosofen Michel Foucaults

studier av kroppslig disciplinering spelar naturligtvis en stor roll i Ekenstams avhandling.

¹²⁸ Ibid. s. 102.

¹²⁹ Ibid. s. 130.

¹³⁰ Ibid. s. 131. Ekenstam hänvisar i detta resonemang till sociologen Norbert Elias.

¹³¹ Ibid. s. 132.

¹³² Pierre Bourdieu (1991) *Kultur och kritik. Anföranden av Pierre Bourdieu* (övers. Johan Stierna, förord: Bengt Gesser) Göteborg: Daidalos, s. 146.

¹³³ Ekenstam (1993) s. 23 f.

¹³⁴ Bourdieu (1991) s. 196. Bourdieus resonemang gäller franskt skolväsen, men jag menar att dikotomin är klart tillämpbar på mitt område. I Johansson (1997) förs en liknande diskussion med anknytning till svensk kroppskultur från 1930-talet och framåt. Se speciellt s. 20 ff.

¹³⁵ Svens utvärdering, "Akrobatik", jan. 2002.

¹³⁶ Anneli Kanto, "Theatre Academy. Body Builders Heroes of our Time", *Theatre. News from the Finnish Theatre* Nr 36, 1983, s. 2.

¹³⁷ Ibid.

¹³⁸ Tanken är hämtad från Radu Penculescus undervisning; se Kent Sjöström (u.å.) *Radus övningar* Teaterhögskolan i Malmö, stencil, s. 1.

¹³⁹ För en diskussion runt denna problematik i kroppsundervisningen och dess relation till den franske filosofen och fenomenologen Maurice Merleau-Pontys kritik av den cartesianska dualismen, se Duesund (1996).

¹⁴⁰ Jenny Nilsson (2006) *Min berättande kropp. Att arbeta med sitt fysiska uttryck* (mag. upps.) Lunds universitet: Teaterhögskolan i Malmö, s. 16.

5. Skådespelarens praktik: metod eller lore?

¹⁴¹ Järleby (2001).

¹⁴² Ibid. s. 180, se också s. 336.

¹⁴³ Lars Öhngren (1963) *Att vara skådespelare. Elva av våra främsta om sin konst* Stockholm: Natur och Kultur; Gullberg (1990)

¹⁴⁴ Ett liknande resonemang finns i Järleby (2001) s. 33 f.

¹⁴⁵ Se till exempel Gullberg (1990) s. 49 och s. 78.

¹⁴⁶ Öhngren (1963) s. 42 och s. 172.

¹⁴⁷ Ibid. s. 102.

¹⁴⁸ Karin Helander (2003) *Teaterns korsväg – Bengt Ekerot och 1950-talet* Stockholm: Carlssons, s. 115–121.

¹⁴⁹ *entré; teatertidskrift* Nr 3, 1986.

¹⁵⁰ Holmberg (2000) s. 114.

¹⁵¹ Susanne Marko, "Sif Ruud", *entré; teatertidskrift* Nr 3, 1986, s. 14.

¹⁵² Teaterhögskolan i Stockholm, "Historik", <http://www.teaterhogskolan.se/Dokument/OmTeaterhogskolan/Historik.asp>, 2005-12-05. Kursiven i original.

¹⁵³ Telefonintervju med Olle Jansson 2005-12-05.

¹⁵⁴ Intervju med Per Nordin 2005-10-11. Det refererade systemet kommer ur dansaren och pedagogen Yat Malmgrens kombination av bland annat psykiatern Carl Gustav Jungs personlighetspsykologi och dansaren och koreografen Rudolf von Labans rörelseanalys.

¹⁵⁵ Denna diskussion förs i Schön (1983) s. 273 f.

¹⁵⁶ Stephen M. North (1987) *The Making of Knowledge in Composition. Portrait of an Emerging Field* Portsmouth: Boynton/Cook, s. 23.

¹⁵⁷ *Norstedts stora engelsk-svenska ordbok* (3:e uppl.) (red. Vincent Petti) (2000) Stockholm: Norstedts, s. 756.

¹⁵⁸ *Nationalencyklopedin. Ett uppslagsverk på vetenskaplig grund utarbetat på initiativ av statens kulturråd. Sjätte bandet* (1991) Höganäs: Bra Böcker, s. 473.

¹⁵⁹ North (1987) s. 23.

¹⁶⁰ Ibid.

¹⁶¹ Ibid.

¹⁶² Ibid. s. 23.

¹⁶³ Ibid. s. 24.

¹⁶⁴ Ibid.

¹⁶⁵ Ibid. s. 25.

¹⁶⁶ Ibid. s. 27.

¹⁶⁷ Ibid. s. 28.

¹⁶⁸ Sharon M. Carnicke (1998) *Stanislavsky in Focus* London: Harwood Academic, s. 66 ff. I kapitlet "Stanislavskij och skådespelarens handling" beskriver jag närmare vad Carnicke tillfört den nyare Stanislavskijforskningen.

¹⁶⁹ Ibid. s. 66.

¹⁷⁰ Ibid. s. 67.

- ¹⁷¹ Ibid. s. 68 f.
¹⁷² Ibid. s. 67.
¹⁷³ North (1987) s. 28.
¹⁷⁴ Citatet ligger nära resonemanget som Stanislavskij för om akrobatik i Stanislavskij (1986) s. 77.
¹⁷⁵ Kent Sjöström (1985) *Akrobatikkompendium* Teaterhögskolan i Malmö, stencil.
¹⁷⁶ Flera exempel finner man i Sjöström (u.å.)
¹⁷⁷ Spolin (1963) s. 21 ff.
¹⁷⁸ Stanislavskij (1977) s. 160.
¹⁷⁹ Huston (1992) s. 50.
¹⁸⁰ Ibid. s. 49.
¹⁸¹ Dropsy (1975) s. 130 ff.
¹⁸² Se t.ex. Eugen Herrigel (1975) *Zen i bågskjutningens konst* (övers. Alf Ahlberg) Stockholm: Bergh.
¹⁸³ Yoshi Oida och Lorna Marshall (1997) *The Invisible Actor* London: Methuen, s. xviii.
¹⁸⁴ För en utförlig diskussion inte bara om den reflekterande praktikern, utan också om begreppet *tyst kunskap* hänvisar jag till Lagerström (2003). I inledningen till del II i min avhandling, s. 121 ff., finner läsaren ytterligare resonemang om *den reflekterande praktikern*.
¹⁸⁵ Molander (1996) s. 183. Kursiven i original.
¹⁸⁶ Ibid. s. 71. Kursiven i original.
¹⁸⁷ North (1987) s. 33.
¹⁸⁸ Schön (1983) s. 278.
¹⁸⁹ Ibid. s. 279 f.
¹⁹⁰ Ibid. s. 276 f.
¹⁹¹ Ibid. s. 278, se även s. vii.

Del II: Handlingen: relationer och mål

Inledning: anpassning till uppgiften

- ¹⁹² Schön (1983) s. 138.
¹⁹³ Ibid. s. 138 ff.
¹⁹⁴ Ibid. s. 187.
¹⁹⁵ Ibid. s. 145.
¹⁹⁶ Ibid. s. 147.

6. Grepp på handling

- ¹⁹⁷ Bert Brecht (1956) *Caesar och hans legionär och andra berättelser* (övers. Nils Holmberg, Erwin Leiser och Åke Lindström) Stockholm: Tidens, s. 121.
¹⁹⁸ I Erving Goffman (1986) *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience* Boston: Northeastern University Press, s. 124–155, använder sociologen Goffman i sin analys av människans aktioner i samhället en genomgående teatermetafor: *the theatrical frame*. Människan sägs agera på en typ av samhällelig arena och där ge olika föreställningar etc. Detta resonemang kunde tänkas erbjuda en idealisk utgångspunkt för ett givande samtal med teaterns värld, men det förhåller sig snarare tvärtom. När *teaterns värld* används som genomgående metafor inom sociologin – och det gör den ofta, som Goffman påpekar – blir tillämpningen på teatern oklar, metaforiken upphävs och förklaringskiktet försvinner.
¹⁹⁹ Joachim Israel (1999) *Handling och samspel. Ett socialpsykologiskt perspektiv* Lund: Studentlitteratur, s. 12.
²⁰⁰ Meads term *självet* ska inte förväxlas med psykoanalysens bruk av denna term, även om de delvis överlappar varandra. För en psykodynamisk definition av termen, se t.ex. Nils Haak (1982) *Allmän neuroslära på psykoanalytisk grund* Stockholm: Natur och Kultur, s. 158. *Självet* beskrivs där som ”den subjektivt upplevda sidan av ens egen person”.
²⁰¹ Charles W. Morris, ”George H. Mead as Social Psychologist and Social Philosopher”, i George H. Mead (1934) *Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist. Edited and with an Introduction by Charles W. Morris* Chicago: The University of Chicago Press, s. xxiii f.
²⁰² George H. Mead (1934) *Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist. Edited and with an Introduction by Charles W. Morris* Chicago: The University of Chicago Press, s. 150 ff.
²⁰³ Ibid. s. 158.
²⁰⁴ Ibid. s. 222.
²⁰⁵ Morris, i Mead (1934) s. xiii.
²⁰⁶ Mead (1934) s. 6.
²⁰⁷ Ibid. s. 67.

- ²⁰⁸ Ibid. s. 47.
- ²⁰⁹ Ibid. s. 201.
- ²¹⁰ Israel (1999) s. 134. Kursiven i original.
- ²¹¹ Enligt Thomas Nygaard (1996) *Sociologisk handlingsteori. En introduktion* (övers. Björn Nilsson) Lund: Studentlitteratur, s. 41 f, förebådar dessa tankar de moderna handlingsteorierna, så som man finner dem hos bl.a. Jean-Paul Sartre och Pierre Bourdieu.
- ²¹² Johan Asplund (1987) *Om hälsningsceremonier, mikromakt och asocial pratsamhet* Göteborg: Korpen, s. 71 f. Kursiven i original. Se också Merleau-Ponty (1997) s. 160 för ett nästan exakt likartat resonemang.
- ²¹³ Israel (1999) s. 97.
- ²¹⁴ Per Saugstad (2001) *Psykologins historia. En introduktion till dagens psykologi* (övers. Björn Nilsson) Stockholm: Natur och Kultur, s. 285.
- ²¹⁵ Som sociologen Göran Dahl påpekar har drifterna inte bara källor, utan också mål eller objekt och är alltså relaterade till något utanför individen. Se Göran Dahl (1986) *Begär och kritik* Stockholm/Lund: Symposium, s. 47.
- ²¹⁶ Saugstad (2001) s. 293.
- ²¹⁷ *Nationalencyklopedin. Ett uppslagsverk på vetenskaplig grund utarbetat på initiativ av statens kulturråd. Elfte bandet* (1993) Höganäs: Bra Böcker, s. 396.
- ²¹⁸ Lennart Sjöberg, "En kritisk diskussion av Myers-Briggs testet", *Organisational Theory & Practice. Scandinavian Journal of Organisational Psychology* Nr 1, 2005, s. 23. Jungs bruk av typologier i samband med *nation* och *ras* granskas kritiskt i Andrew Samuel, "Jung, antisemitismen och nazismen", *Res Publica* Nr 21, 1992, s. 43–77. För en bredare diskussion om personlighetspsykologin och kritiken av denna, se Saugstad (2001) s. 434–450.
- ²¹⁹ Se t.ex. Desmond Morris (1977) *Människan. En fälthandbok* (övers. Boo Cassel) Stockholm: Norstedt.
- ²²⁰ Lena Gemzöe (2002) *Feminism* Stockholm: Bilda, s. 38 f. och 49 ff.
- ²²¹ Ibid. s. 49.
- ²²² Israel (1999) s. 30 f. Kursiven i original. Israels synsätt att naturvetenskapen bygger på generella lagar innebär enligt min åsikt en förenkling. *Orsaker* hänvisar alltså med Israels terminologi till förklaringar som tar sin grund i ett skeendes bakgrund eller förhistoria.
- ²²³ John Hospers (1967) *An Introduction to Philosophical Analysis* (2:a uppl.) London: Routledge & Kegan Paul, s. 342.
- ²²⁴ Ibid. s. 280.
- ²²⁵ Merleau-Ponty (1997) s. 154.
- ²²⁶ Mario von Cranach, Urs Kalbermaten, Katrin Indermühle och Beat Gugler (1982) *Goal-Directed Action* (övers. från tyskan Mary Turton) London m.fl.: Academic Press, s. 6 f.
- ²²⁷ Ibid. s. 7.
- ²²⁸ Charles Rycroft (1972) *A Critical Dictionary of Psychoanalysis* Harmondsworth: Penguin, s. 122.
- ²²⁹ Charles Brenner (1974) *Psykoanalytiska grunder* (Fjärde rev. och utökade uppl.) (övers. Magnus Kihlbom och Margarita Edgardh) Stockholm: Prisma, s. 40.
- ²³⁰ Mark Solms och Oliver Turnbull (2005) *Hjärnan och den inre världen. En introduktion till psykoanalysens neurovetenskapliga grunder* (övers. Per Rundgren) Stockholm: Natur och Kultur, s. 97.
- ²³¹ Ibid. s. 101. I detta sammanhang är det intressant hur Stanislavskij i början av 1900-talet, med stöd av sin tids auktoriteter, menar att bara en tiondel av vårt liv utspelar sig på ett medvetet plan. Se Stanislavskij (1986) s. 61 f.
- ²³² Se framför allt Freud (2006) s. 226–249, och (1991) *Orientering i psykoanalys* (övers. Assar Asker under medverkan av Göran Schedin och Karin Treffenberg) Stockholm: Natur och Kultur, s. 11–65. I ett modernare psykologiskt verk från 1989 ses också små spänningar, ofrivilliga rörelser som *tics* eller variationer i ansiktsuttryck som exempel på försvarsmekanismer. Se Ozolins (1989).
- ²³³ Hans Berglind (1995) *Handlingsteori och mänskliga relationer* Stockholm: Natur och Kultur, s. 39.
- ²³⁴ Ibid. s. 74–81.
- ²³⁵ Ibid. s. 100.
- ²³⁶ Freud (2006) s. 145 ff.
- ²³⁷ Ibid. s. 245.
- ²³⁸ Järleby (2001) s. 270 ff.
- ²³⁹ Keve Hjelm (2004) (red. Hannes Meidal) *Dionysos och Apollon. Tankar om teater* Stockholm: Carlssons, s. 69.
- ²⁴⁰ Aristoteles (1994) *Om diktkonsten*

(övers. Jan Stolpe) Göteborg: Anamma, s. 33.

²⁴¹ Enligt översättaren Jan Stolpe, i telefonsamtal 2005-09-26.

²⁴² Aristoteles (1994) s. 33.

²⁴³ Joseph R. Roach (1993) *The Player's Passion. Studies in the Science of Acting* Ann Arbor: The University of Michigan Press, s. 11.

²⁴⁴ Ibid. s. 15 f.

²⁴⁵ Samtal med Radu Penciulescu, 2001-06-12.

²⁴⁶ John L. Austin (1975) *How To Do Things With Words: the William James Lectures Delivered at Harvard University in 1955* (2:a uppl.) (red. J. O. Urmson och Marina Sbisa) Cambridge, Mass.: Harvard University Press. I Ulla Ryum (1993) *Dramaets fiktive talehandlinger. Overvejelser baseret på arbejdsferinger med redskabet sprog* diss. København: Borgens, s. 168–174 finner man en tillämpning av Austins teorier på dramatiska situationer.

²⁴⁷ För att uttrycka denna företeelse används ofta ett centralt, men omstritt begrepp: *undertext*.

²⁴⁸ Oscar Wilde (1945) *The Picture of Dorian Gray* Cleveland: The World Publishing Company, s. 27.

7. Stanislavskij och skådespelarens handling

²⁴⁹ Michael Redgrave (1979) *The Actor's Ways and Means* London: Heinemann, s. 52.

²⁵⁰ Martin Kurtén, "Att läsa Stanislavskij", i Konstantin Stanislavskij (1997) *Arbetet med rollen* (övers. Martin Kurtén) Helsingfors: Sahlgrens, s. 419.

²⁵¹ Keve Hjelm rekommenderar just denna bok för skådespelarens förkovran i en text från 1965. Se Hjelm (2004) s. 48.

²⁵² Martin Kurtén, "Uppleva, upplevelse och upplevande i skådespelarkonsten. Ett översättningsproblem", i Stanislavskij (1986) s. 137 ff.

²⁵³ Michael Redgrave, "The Stanislavsky Myth", i Toby Cole och Helen Krich Chinoy (red.) (1970) *Actors on Acting. The Theories, Techniques, and Practices of the World's Great Actors Told in Their Own Words* New York: Crown, s. 404.

²⁵⁴ Helander (2003) s. 116 ff.

²⁵⁵ Ibid. s. 175.

²⁵⁶ Ibid. s. 20.

²⁵⁷ Carnicke (1998) s. 208 (not).

²⁵⁸ Ibid. s. 131 ff.

²⁵⁹ Stanislavskij (1977) s. 414. Kursiven i original.

²⁶⁰ Carnicke (1998) s. 181.

²⁶¹ Stanislavskij (1997) s. 157. Se också Carnicke (1998) s. 180 f.

²⁶² Carnicke (1998) s. 137; se även Stanislavskij (1977) s. 390 ff., där Stanislavskij utifrån sina elevs fria associationer söker kartlägga deras undermedvetna.

²⁶³ Carnicke (1998) s. 150 f.

²⁶⁴ Jean Benedetti (1998) *Stanislavski & the Actor* London: Methuen Drama, s. ix.

²⁶⁵ Richards (1995) s. 30.

²⁶⁶ Werner Hecht, "Der Pudding bewährt sich beim Essen", i Ingrid Hentschel, Klaus Hoffman och Florian Vassen (1997) (red.) *Brecht & Stanislavski und die Folgen. Anregungen für die Theaterarbeit* Berlin: Henschel, s. 60 ff.

²⁶⁷ Ibid. s. 59. Temat för konferensen är talande: "Wie können wir uns die Methode Stanislavskis aneignen?"

²⁶⁸ Benedetti föredrar termen *task* i stället för *objective*. I min framställning växlar jag mellan ordet *mål* och *uppgift*; en uppgift är för mig relaterad direkt till det mål som ska uppnås. För en genomgång av den snåriga relationen mellan *objective*, *task* och ryskans *zadacha* hänvisar jag till Benedetti (1998) s. 150 f.

²⁶⁹ Carnicke (1998) s. 139 f.

²⁷⁰ Irina Malochevskaja (2003) *Regiskolen. Oversatt og redigert av Hans Henriksen og Sverre Rødahl* (2:a uppl.) Vollen: Tell, s. 32. Malochevskajas bok ger en ingående beskrivning av arbetet med den fysiska handlingen ur olika aspekter. Hennes redogörelse bygger i hög grad på arvet efter den ryske regissören Georgij Tovstonogov.

²⁷¹ Carnicke (1998) s. 151.

²⁷² Stanislavskij (1977) s. 112 ff.

²⁷³ Carnicke (1998) s. 81 f.

²⁷⁴ Finns utvärdering, "Målbild och ordhandling", jan. 2004, fråga 3.

²⁷⁵ Stanislavskij (1986) s. 147 (not, av Janina Ludawska). I min redogörelse för Stanislavskijs metod stödjer jag mig huvudsakligen på Konstantin Stanislavskij, "Om den fysiska handlingen", i Vasilij O.

- Toporkov (1977) *Stanislavskij repeterar Tartuffe* (övers. från ryskan Vera och Julius Rolander) Lund: Cavefors; Mel Gordon (1988) *The Stanislavsky Technique: Russia. A Workbook for Actors* New York: Applause, s. 206–212; Toporkov (1977) s. 22 ff.
- ²⁷⁶ Stanislavskij (1986) s. 147 (not, av Janina Ludawska).
- ²⁷⁷ Stanislavskij redogör för begreppets innebörd i *ibid.* s. 67 ff.
- ²⁷⁸ Stanislavskij (1997) s. 382. Kursiven i original.
- ²⁷⁹ En koncis sammanfattning av Stanislavskijs tankar om relationen mellan känsla och fysisk handling finner man i Eugene Vakhtangov, "The School of Intimate Experience", i Cole och Chinoy (red.) (1970) s. 507 ff. Keve Hjelm's tolkning av denna text finns i "Om Stanislavskij, känslan och viljan" i Hjelm (2004) s. 49 f.
- ²⁸⁰ Sven Åke Heed (2002) *Teaterns tecken* Lund: Studentlitteratur, s. 52.
- ²⁸¹ Natalie Chron Schmitt (1990) *Actors and Onlookers: Theater and Twentieth-Century Scientific Views of Nature* Evanstone: Northwestern University Press, s. 28. Delar av Cages resonemang är hämtade från en intervju i *Tulane Drama Review* 10, Nr 2, 1965: 51, 55.
- ²⁸² Schmitt (1990) s. 23.
- ²⁸³ *Ibid.* s. 119 f.
- ²⁸⁴ *Ibid.* s. 119.
- ²⁸⁵ Jonathan Pitches påpekar att Stanislavskijs natursyn inte är så mystisk som den kan framstå, utan är bunden till Newtons mekanistiska världssyn. Se Jonathan Pitches (2006) *Science and the Stanislavsky Tradition of Acting* London: Routledge, s. 47.
- ²⁸⁶ Schmitt (1990) s. 93 ff. Schmitt citerar den Stanislavskijinfluerade skådespelaren Sonia Moore i ett föredrag från 1973. Se också Sonia Moore (1984) *The Stanislavski System. The professional Training of an Actor. Digested from the Teachings of Konstantin S. Stanislavski* New York: Penguin, s. 8 f.
- ²⁸⁷ Schmitt (1990) s. 15.
- ²⁸⁸ Ett exempel på detta är Michael Chekhovs antroposofiskt färgade arbetsmetod som han försökte tillämpa i Sovjetstaten, som självklart hade historiematerialismen som officiell ideologi.
- ²⁸⁹ Richards (1995) s. 31. Järleby använder i stället distinktionen handling – händelse för dessa företeelser. Se Järleby (2001) s. 166.
- ²⁹⁰ Bernt Gustavsson (2000) *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk behysning* Stockholm: Wahlström & Widstrand, s. 73. Gustavsson utgår i sin diskussion från Merleau-Ponty.
- ²⁹¹ Veras utvärdering, "Målbild och ordhandling", jan. 2004, fråga 6.
- ²⁹² August Strindberg (1984) "Fröken Julie", i *August Strindbergs Samlade Verk, del 27* Uppsala: Almqvist & Wiksell, s. 153.
- ²⁹³ Jean-Paul Sartre (1986) *Varat och intet. I urval och med inledning av Dag Østerberg* (övers. Richard Matz och Susanne Almqvist) Göteborg: Korpen, s. 96. Se också Nygaard (1996) s. 100.
- ²⁹⁴ Rikard Schönström (2003) *En försmak av framtiden. Bertolt Brecht och det konkreta* Stockholm/Stehag: Symposion, s. 38. Kursiven i original. Citatet är översatt av Schönström och är hämtat ur "Kurze Beschreibung einer neuen Technik der Schauspielkunst, die einen Verfremdungseffekt hervorbringt" från 1940.
- ²⁹⁵ Bertolt Brecht (1960) *Om Tidens Teater. En ikke-aristotelisk dramatik* (övers. Harald Engberg) København: Gyldendals, s. 228.
- ²⁹⁶ Veras utvärdering, "Målbild och ordhandling", jan. 2004, fråga 9.
- ²⁹⁷ Katarina Frostenson (1990) *4 monodramer* Stockholm: Wahlström & Widstrand, s. 5.
- ²⁹⁸ "Nilen", i *ibid.* s. 20 f. Kursiven i original.
- ²⁹⁹ Richards (1995) s. 31.
- ³⁰⁰ *Ibid.* s. 82.
- ³⁰¹ Michael Chekhov (1985) *Lessons for the Professional Actor. From a Collection of Notes Transcribed and Arranged by Deidre Hurst du Prey. Introduction by Mel Gordon* New York: Performing Arts Journal Publications, s. 44.
- ³⁰² Kurtén, i Stanislavskij (1997) s. 417. I termen *objekt* inbegriper såväl Chekhov som Stanislavskij medspelaren.
- ³⁰³ Bertolt Brecht (1975) *Om teater. Texter i urval av Leif Zern* (övers. Brita Edfelt) Stockholm: PAN/Norstedts, s. 22.

8. Fyra röster om relation, handling och mål

- ³⁰⁴ Stanislavskij (1997) s. 81.
³⁰⁵ Ibid. s. 82.
³⁰⁶ Ibid. s. 87. I Pusztai (2000) s. 56 ff. finns en sammanställning av olika övningar som Stanislavskij och hans studenter använde för träning av föreställningsförmågan.
³⁰⁷ Robert S. Weinberg och Daniel Gould (1999) *Foundations of Sport and Exercise Psychology* (2:a uppl.) Champaign, Ill.: Human Kinetics, s. 275.
³⁰⁸ Toporkov (1977) s. 56.
³⁰⁹ Ibid. s. 59.
³¹⁰ Gordon (1988) s. 77.
³¹¹ Chekhov (1985) s. 39. Kursiven i original.
³¹² Ibid. s. 108.
³¹³ Chekhov (1991) s. 60.
³¹⁴ Chekhov (1985) s. 133.
³¹⁵ Chekhov (1991) s. 58.
³¹⁶ Charles Marowitz (2004) *The Other Chekhov. A Biography of Michael Chekhov, the Legendary Actor, Director & Theorist* New York: Applause Theatre & Cinema, s. 270 f.
³¹⁷ Pär Malmström (2005) *Lyckopärs resa. Ett magisterarbete om inre och yttre bilder* (mag. upps.) Lunds universitet: Teaterhögskolan i Malmö, s. 6.
³¹⁸ Chekhov (1985) s. 30.
³¹⁹ Ibid.
³²⁰ Gordon (1988) s. 121 f.
³²¹ Ibid. s. 120 f.
³²² Chekhov (1991) s. 2 f.
³²³ Chekhov (1985) s. 40 f.
³²⁴ Gordon, i Chekhov (1991) s. xxiii.
³²⁵ Chekhov (1985) s. 28 f.
³²⁶ Gordon (1988) s. 69 f.
³²⁷ Ibid. s. 181.
³²⁸ Cohen (1978) s. 18.
³²⁹ Ibid. s. 32 f. Kursiven i original.
³³⁰ Ibid. s. 33.
³³¹ Ibid. s. 12.
³³² Ibid. s. 13. Keve Hjelm för ett snarligt resonemang när han citerar regissören Olof Molanders beryktade yttrande: "Tänk inte, det gör jag!" och menar att den inställningen är grunden till att den svenska skådespelaren blev bestulen på sin frihet. Se Hjelm (2004) s. 121.

- ³³³ Intervju med Lars Arrhed 2005-09-21 och 2005-10-11.
³³⁴ Koslowsky (2004) s. 104 och 106.
³³⁵ Declan Donnellan (2002) *The Actor and the Target* New York: Theatre Communications Group, s. 27.
³³⁶ Intervju med Donnellan juni 2005. När författaren och skådespelaren Staffan Göthe arbetade med studenter på Teaterhögskolan i Malmö våren 2006 prövade han översättningen *sändaren för target*.
³³⁷ Donnellan (2002) s. 19. Kursiven i original.
³³⁸ Ibid. s. 20.
³³⁹ Ibid. s. 23 ff.
³⁴⁰ Ibid. s. 13 (min övers.).
³⁴¹ Ibid. s. 108.
³⁴² Ibid. s. 164 f.
³⁴³ Ibid. s. 272.
³⁴⁴ Ibid. s. 22. Kursiven i original.
³⁴⁵ Ibid. s. 26.
³⁴⁶ Ibid. s. 132.
³⁴⁷ Cohen (1978) s. 24. Kursiven i original.
³⁴⁸ Stanislavskij (1997) s. 339 f. Detta arbete med uppgiftens formulering belyses ur idrottspsykologisk synvinkel i kapitlet "Tanke, handling och känsla".
³⁴⁹ Ibid. s. 286.

9. Tanke, handling och känsla

- ³⁵⁰ Leon Festinger (1957) *A Theory of Cognitive Dissonance* Stanford, California: Stanford University Press, s. 260.
³⁵¹ Ibid. s. 9 f.
³⁵² Ibid. s. 13.
³⁵³ Ibid. s. 6.
³⁵⁴ Ibid. s. 2.
³⁵⁵ Ibid. s. 21 f.
³⁵⁶ Cohen (1978) s. 245 f.
³⁵⁷ Järleby (2001) s. 310.
³⁵⁸ Se t.ex. intervju med skådespelaren Margaretha Byström i Gullberg (1990) s. 50.
³⁵⁹ Festinger (1957) s. 266 f.
³⁶⁰ Ibid. s. 264 f.
³⁶¹ Se t.ex. Hjelm (2004) s. 44.
³⁶² Antonio R. Damasio (2002) *Känslan av att leva. Kroppens och känslornas betydelse för medvetenheten* (övers. Björn Nilsson) Stockholm: Natur och Kultur, s. 326.
³⁶³ Saugstad (2001) s. 316.

- ³⁶⁴ Ibid.
- ³⁶⁵ Damasio (2002) s. 326.
- ³⁶⁶ Hjelm (2004) s. 146.
- ³⁶⁷ Iljinskij, i Mejerhold (u.å.) s. 204.
- ³⁶⁸ Laurence Olivier, "The Art of Persuasion", i Cole och Chinoy (red.) (1970) s. 410 f.
- ³⁶⁹ Sara Beer, "Andra berättelser är bästa boten", *Teatertidningen* Nr 1, 2006, s. 42.
- ³⁷⁰ Gullberg (1990) s. 14 f.
- ³⁷¹ Roxane Rix, "Alba Emoting: A Revolution in Emotion for the Actor", i Ian Watson (red.) (2001) *Performer Training. Development Across Cultures* Australia m.fl.: Harwood, s. 208 f. Denna arbetsmetod har prövats av en klass på Teaterhögskolan i Malmö våren 2002, under ledning av den danska skådespelaren Anne-Lise Gabold.
- ³⁷² Ibid. s. 216 f.
- ³⁷³ Ibid. s. 214.
- ³⁷⁴ Stanislavskij redogör för skillnaden mellan primära och sekundära känslor i Stanislavskij (1986) s. 64 f.
- ³⁷⁵ Gordon (1988) s. 39.
- ³⁷⁶ Carnicke (1998) s. 36.
- ³⁷⁷ Ibid. s. 137 f.
- ³⁷⁸ S. Loraine Hull (1985) *Strasberg's Method As Taught by Lorrie Hull. A Practical Guide for Actors, Teachers and Directors. Foreword by Susan Strasberg* Woodbridge, Connecticut: Ox Bow, s. 96.
- ³⁷⁹ Carnicke (1998) s. 129 f. I Sverige har under senare år uppstått ett starkt intresse för hur man med tekniker hämtade från gestaltterapi kan utveckla skådespelarens arbete. Säkert finns här paralleller till diskussionen om jaguttryck och terapeutiska influenser i skådespelararbetet, men jag har inte lyckats finna något tryckt material om detta arbete och kan därför inte heller kommentera fenomenet.
- ³⁸⁰ David Krasner, "Strasberg, Adler and Meisner", i Hodge (red.) (2000) s. 139 ff.
- ³⁸¹ Ibid. s. 142 f.
- ³⁸² Ibid. s. 146. Kursiven i original.
- ³⁸³ Se speciellt Richard Hornby (1992) *The End of Acting – A Radical View* New York: Applause, s. 5 ff., samt John Harrop (1992) *Acting* London: Routledge.
- ³⁸⁴ Charles Marowitz, "Notes on the Theatre of Cruelty", i Cole och Chinoy (red.) (1970) s. 434. När Bertolt Brecht kritiserar inlevelsen som en beståndsdel i skådespelarens arbete gör han det utifrån den ståndpunkten som Marowitz kritiserar. Brecht utgår från att åskådaren skulle överta skådespelarens känsloupplevelser.
- ³⁸⁵ David Mamet (1997) *True and False. Heresy and Common Sense for the Actor* New York: Vintage, s. 12.
- ³⁸⁶ Viktiga böcker i detta sammanhang är Bella Merlin (2003) *Konstantin Stanislavsky* London: Routledge; Pitches (2006) och Carnicke (1998). Böckerna granskar bl.a. de tidigare engelska översättningarna kritiskt. I de båda senare ges intressanta granskningar av hur Stanislavskij adapterades till amerikanskt teaterliv.
- ³⁸⁷ Annika Gustafsson, "Allt ljus på mästern Max", *Sydsvenska Dagbladet* 2004-05-23.
- ³⁸⁸ Weinberg och Gould (1999) s. 4 f.
- ³⁸⁹ Ibid. s. 116.
- ³⁹⁰ Lars-Eric Uneståhl (1996) *Integrerad mental träning* Farsta: SISU, s. 38 f.
- ³⁹¹ Ibid. s. 51 f.
- ³⁹² John Jansson och Bo Molander (1998) "Trender och icke-trender inom idrottspsykologin", i *Aktuell beteendevetenskaplig idrottsforskning* (red. Göran Patriksson) Lund: SVEBIS årsbok 1998, s. 81 ff.
- ³⁹³ Lars-Eric Uneståhl (2000) *Självkontroll genom mental träning: Tillämpningar – idrott* (11:e uppl.) Örebro: Veje International, s. 62.
- ³⁹⁴ Weinberg och Gould (1999) s. 73 f.
- ³⁹⁵ Urban Johnson (red.) (1999) *Tankens kraft. Idrottspsykologi i teori och praktik* (författare: Björn Carlsson, Johan Fallby, Hanci Hinic, Urban Johnson, Magnus Lindwall, Lars Ryberg och Fredrik Wetterstrand) Farsta: SISU, s. 87 f. Här finns en förbindelse till *kognitiv dissonans*, som jag beskriver på s. 176 ff.
- ³⁹⁶ Weinberg och Gould (1999) s. 72 f.
- ³⁹⁷ Ibid. s. 81.
- ³⁹⁸ Johnson (red.) (1999) s. 91.
- ³⁹⁹ Weinberg och Gould (1999) s. 81 f.
- ⁴⁰⁰ Mihály Csikszentmihályi och Susan A. Jackson (2000) *Flow och idrott* (övers. Bärt Berggren och Rolli Fölsch) Jönköping: Brain Books, s. 20.
- ⁴⁰¹ Johnson (red.) (1999) s. 87.
- ⁴⁰² Leonard D. Zaichkowsky och Amy Baltzell, "Arousal and Performance", i Robert N. Singer, Heather A. Hausenblas och Christopher M. Janelle (red.) (2001)

- Handbook of Sport Psychology* (2:a uppl.)
New York: Wiley, s. 331.
- ⁴⁰³ Ibid. s. 246 ff.
- ⁴⁰⁴ Uneståhl (1996) s. 80. Kursiven i original.
- ⁴⁰⁵ Weinberg och Gould (1999) s. 249 ff.
- ⁴⁰⁶ Ibid. s. 253.
- ⁴⁰⁷ Uneståhl (1996) s. 94 f.
- ⁴⁰⁸ Ibid. s. 21.
- ⁴⁰⁹ Weinberg och Gould (1999) s. 256 f.
- ⁴¹⁰ Ibid. s. 258 f.
- ⁴¹¹ Uneståhl (2000) s. 83.
- ⁴¹² Anne Marte Pensgaard (2000) *På väg mot perfekt prestation. Mentala träningspass i rörelse* Farsta: SISU, s. 12. I analogi med Uneståhls definitioner skulle det lämpligare heta *ögonblicklig avspänning*.
- ⁴¹³ Weinberg och Gould (1999) s. 248. Ett liknande resonemang för jag i avsnitten om akrobatik, s. 42.
- ⁴¹⁴ Uneståhl (2000) s. 9.
- ⁴¹⁵ Järleby (2001) s. 201–214 ger en längre presentation av Blekte. Andris Blektes pedagogik beskrivs i Harald Leander (u.å.) *En introduktion till Andris Blekte och hans metod för avspänningsarbete för skådespelare i form av en lektionsdagbok 7–23 januari 1998 samt kommentarer* Lunds universitet: Teaterhögskolan i Malmö.
- ⁴¹⁶ Stanislavskij (1977) s. 32.
- ⁴¹⁷ Öhngren (1963) s. 15.
- ⁴¹⁸ Ibid. s. 47.
- ⁴¹⁹ Weinberg och Gould (1999) s. 266. Kursiven i original.
- ⁴²⁰ Ibid.
- ⁴²¹ Hammer (1997) s. 197 ff.
- ⁴²² Pensgaard (2000) s. 17 och Johnson (red.) (1999) s. 76.
- ⁴²³ Weinberg och Gould (1999) s. 273 f.
- ⁴²⁴ Ibid. s. 266. Kursiven i original.
- ⁴²⁵ Ibid. s. 267. Fäststil i original.
- ⁴²⁶ Ibid. s. 276 f.
- ⁴²⁷ Ibid. s. 277.
- ⁴²⁸ Craig R. Hall, "Imagery in Sport and Exercise", i Singer m.fl. (red.) (2001) s. 536.
- ⁴²⁹ Pensgaard (2000) s. 57. I mitt tidigare avsnitt om Stanislavskij i "Fyra röster om relation, handling och mål", s. 162, har jag beskrivit skådespelarens visualisering ur olika perspektiv.
- ⁴³⁰ Weinberg och Gould (1999) s. 281.
- ⁴³¹ Ibid. s. 279.
- ⁴³² Pensgaard (2000) s. 45.
- ⁴³³ Weinberg och Gould (1999) s. 268 f.
- ⁴³⁴ Ibid. s. 269.
- ⁴³⁵ Ibid. s. 270; se även Hall, i Singer m.fl. (red.) (2001) s. 539. Den engelska termen för denna teori är *Psychoneuromuscular Theory*.
- ⁴³⁶ Hall, i Singer m.fl. (red.) (2001) s. 532.
- ⁴³⁷ Ibid. s. 538.
- ⁴³⁸ Ibid. s. 539.
- ⁴³⁹ Ibid. s. 539 f.
- ⁴⁴⁰ Ibid. s. 540.
- ⁴⁴¹ Chekhov (1985) s. 39.
- ⁴⁴² Stanislavskij (1997) s. 82 ff. Se också denna avhandling, s. 162.
- ⁴⁴³ Hjelm (2004) s. 46 f.
- ⁴⁴⁴ Damon Burton, Sarah Naylor och Bernie Holliday, "Goal Setting in Sport. Investigating the Goal Effectiveness Paradox", i Singer m.fl. (red.) (2001) s. 498.
- ⁴⁴⁵ Weinberg och Gould (1999) s. 309.
- ⁴⁴⁶ Johnson (red.) (1999) s. 53
- ⁴⁴⁷ Weinberg och Gould (1999) s. 306.
- ⁴⁴⁸ Ibid. s. 306 f.
- ⁴⁴⁹ Ibid. s. 312.
- ⁴⁵⁰ Burton, Naylor och Holliday, i Singer m.fl. (red.) (2001) s. 515.
- ⁴⁵¹ Weinberg och Gould (1999) s. 313. Kursiven i original.
- ⁴⁵² Burton, Naylor och Holliday, i Singer m.fl. (red.) (2001) s. 499.
- ⁴⁵³ Ibid.
- ⁴⁵⁴ Weinberg och Gould (1999) s. 310 f.
- ⁴⁵⁵ Uneståhl (1996) s. 124 ff.
- ⁴⁵⁶ Burton, Naylor och Holliday, i Singer m.fl. (red.) (2001) s. 498.
- ⁴⁵⁷ Ibid. s. 512.
- ⁴⁵⁸ Henrik Ibsen, "Et dukkehjem", i Bengt Lewan (red.) (1990) *Världsdramatik 2. Drama i borgerlighetens värld* Lund: Studentlitteratur, akt II, s. 60.
- ⁴⁵⁹ Övningen är hämtad ur Sjöström (u.å.) s. 3.
- ⁴⁶⁰ I Järleby (2001) s. 214–220 finner man en redogörelse för hur idrottspsykologin kan tillämpas på skådespelarens tekniska utbildning vad gäller bland annat träningsmål, andning och avspänning, men Järleby redovisar inte erfarenheter från kopplingen till skådespelarens föreställningsförmåga och målbild i *rollarbetet*.

10. Målbild och ordhandling

- ⁴⁶¹ I beskrivningen av kursen utgår jag från min arbetsdagbok.
- ⁴⁶² Sjöström (u. å.) s. 2 f.
- ⁴⁶³ Puzstai (2000).
- ⁴⁶⁴ Sjöström (u. å.) s. 4.
- ⁴⁶⁵ Hjelm (2004) s. 146.
- ⁴⁶⁶ Gerhard Ebert, ”Grunnutdanning”, i Ebert och Penka (red.) (1985) s. 24 f.
- ⁴⁶⁷ Bertolt Brecht (1964) *Brecht on Theatre. The Development of an Aesthetic* (red. och övers. John Willett) New York: Hill and Wang, s. 142.
- ⁴⁶⁸ Om framväxten av begreppet *det magiska om*, se Konstantin Stanislavskij (1951) *Mitt liv i konsten* (övers. från ryskan Manja Benkow) Stockholm: Fröleen, s. 463 f. En något annorlunda beskrivning finns hos Gordon (1988) s. 195 f. Jfr även Puzstai (2000) s. 53 ff.
- ⁴⁶⁹ Gordon (1988) s. 149.
- ⁴⁷⁰ Grigorij V. Kristi och Vladimir N. Prokof'ev, ”Stanislavskijsystemet” (övers. Vera Rolander), i Kurt Aspelin (red.) (1977) *Teaterarbete. Texter för teori och praxis utgivna av Kurt Aspelin* (flera övers.) Stockholm: Kontrakurs Pan/Norstedts, s. 157.
- ⁴⁷¹ Brecht (1975) s. 7.
- ⁴⁷² Shakespeare (1989) s. 90.
- ⁴⁷³ Donnellan (2002) s. 63.
- ⁴⁷⁴ Cohen (1978) s. 29 ff.
- ⁴⁷⁵ Frågan diskuteras ingående i Molander (1996).
- ⁴⁷⁶ Som tidigare nämnts i min diskussion om akrobatikutvärderingarna, förfäktas denna åsikt i Säljö (2000) s. 115 ff. Se den inledande diskussionen i avsnittet ”Tre utvärderingar – tre fall”, s. 49, i kapitlet ”Övningar och akrobatik”.
- ⁴⁷⁷ Mina metodiska val redovisas i ”Appendix”. Där redovisar jag också hur jag gjort urvalet från studenternas utvärderingar och de kriterier som legat till grund för val av citaten från studenterna. Utvärderingsfrågorna studenterna hade att ta ställning till var dessa: 1. Hur skulle du beskriva arbetsprocessen under de tre gångna veckorna? 2. Kan du nämna kvaliteter som du anser eftersträvansvärda i ditt arbete med en scenisk situation? 3. Hade övningarna relevans för det sceniska arbetet? 4. Har du förändrat ditt arbetssätt

med en scenisk situation? 5. Har arbetet med den sceniska relationen till motspelaren förändrats under detta arbete? 6. Har du hos kollegor märkt förändringar i arbetssättet? 7. Vilken relation tycker du att detta arbete har till tidigare moment i din undervisning? 8. Beskriv så konkret det går processen i ert arbete med den sceniska situation ni valde: 9. Vilka svårigheter och oklarheter har funnits i arbetet?

⁴⁷⁸ Samtliga studentcitats s. 218–225 är hämtade ur utvärderingarna av ”Målbild och ordhandling”, jan. 2002. Kursiven i original.

⁴⁷⁹ Se s. 125 ff., i kapitlet ”Grepp på handling”.

⁴⁸⁰ Steinar Kvale (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun* (övers. Sven-Erik Torhell) Lund: Studentlitteratur, s. 51. Kvale hämtar delvis sitt resonemang från vetenskapsfilosofen Radnitzky.

⁴⁸¹ Penciulescu (1989) s. 12. Kursiven i original.

⁴⁸² Samtliga studentcitats s. 225–229 är hämtade ur utvärderingarna av ”Målbild och ordhandling”, jan. 2004.

⁴⁸³ Termen har sitt ursprung i Teaterhögskolan i Luleå, men där används den i något annan mening.

⁴⁸⁴ Kvale (1997) s. 171. Kursiven i original.

⁴⁸⁵ Lottas utvärdering, ”Målbild och ordhandling”, jan. 2002, fråga 3 och 9.

Del III: Slutdiskussion

11. En hållning, inte en metod

⁴⁸⁶ Brecht (1956) s. 132.

⁴⁸⁷ Schönström (2003) s. 56. Hakparentesen i original.

⁴⁸⁸ Se Martin Chalmers, ”Mr. Keuner – and Mr. Brecht; or, Etiquette in dark times.”, i Bertolt Brecht (2001) *Stories of Mr. Keuner. Translated from the German and with an afterword by Martin Chalmers* San Francisco: City Lights, s. 100 f., samt Walter Benjamin (1971) *Essayer om Brecht* (övers. Carl-Henning Wijkmark) Lund: Cavefors, s. 11.

⁴⁸⁹ Brecht (2004) s. 58 f. (min övers.).

⁴⁹⁰ Bertolt Brecht (1971) *Geschichten vom*

Herrn Keuner Frankfurt am Main: Suhrkamp, s. 96 (min övers.).
⁴⁹¹ Brecht (1956) s. 120.
⁴⁹² Ibid. s. 122.
⁴⁹³ Brecht (1975) s. 119.
⁴⁹⁴ Brecht (1971) s. 66 (min övers.).
⁴⁹⁵ Schönström (2003) s. 64.
⁴⁹⁶ Brecht (2004) s. 23 (min övers.).
⁴⁹⁷ Georg Lukács (1975) *Det gäller realismen* (urval, kommentarer och övers. Lars Bjurman) Staffanstorps: Cavefors, s. 222.
⁴⁹⁸ Brecht (1975) s. 70.
⁴⁹⁹ Ibid. s. 97.
⁵⁰⁰ I Rainer Nägele (1991) *Theater, Theory, Speculation. Walter Benjamin and the Scenes of Modernity* Baltimore: Johns Hopkins University Press, s. 142 f. förs ett resonemang om hur *Haltung*, i Benjamins diskussion av termen, kan innefatta också rent militära associationer, som fasthet och stillhet i en viss position.

12. Att granska och föra vidare kunskap

⁵⁰¹ Roland Barthes (1967) *Kritiska essäer* (övers. Malou Höjer) Lund: Cavefors, s. 91.
⁵⁰² Bourdieu (1991) s. 225 f.
⁵⁰³ Ibid.
⁵⁰⁴ Ibid. s. 225.
⁵⁰⁵ Gertrud Sandqvist, ”Drömmen om konstnären”, i *Vad ska vi ha konstnärer till? Ett seminarium om konstnärliga utbildningar och kulturinstitutioner. Visby den 17–18 maj 1999*. Stiftelsen framtidens kultur: Förnyelse av kulturinstitutioner, s. 12.
⁵⁰⁶ Ann Petrén (2006) *På spaning efter den tid som är* (mag. upps.) Lunds universitet: Teaterhögskolan i Malmö, s. 31. Kursiven i original.

Appendix

Att skapa trovärdighet

⁵⁰⁷ Eneroth (1984) s. 52.
⁵⁰⁸ Johan Elmfeldt (1997) *Läsningens röster. Om litteratur, genus och lärarskap* diss. Lund; Stockholm/Stehag: Symposion, s. 25; Margot Ely, ”Basen”, i Margot Ely (red.) (1993) *Kvalitativ forskning i praktiken – cirklar inom cirklar* (övers. Carl

G. Liungman) Lund: Studentlitteratur, s. 9.
⁵⁰⁹ Ulla Sjöström, ”Hermeneutik – att tolka utsagor och handlingar”, i Bengt Starrin och Per-Gunnar Svensson (red.) (1994) *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* Lund: Studentlitteratur, s. 83.
⁵¹⁰ Eneroth (1984) s. 114 ff.
⁵¹¹ Christer Bouij (1998) *Musik – mitt liv och kommande levebröd. En studie i musiklärares yrkessocialisation* diss. Göteborgs universitet: Institutionen för musikvetenskap, s. 36.
⁵¹² Ylva Gislén (2003) *Rum för handling. Kollaborativt berättande i digitala medier* diss. Karlskrona: Blekinge Institute of Technology Dissertation Series Nr 2003:04, s. 58 ff., och Schön (1983) s. 275–283.
⁵¹³ Birgitta Kullberg (2004) *Etnografi i klassrummet* Lund: Studentlitteratur, s. 73 ff.
⁵¹⁴ Keijo Eriksson (1999) *På spaning efter livets mening. Om livsfrågor och livsåskådning hos äldre grundskoleelever i en undervisningsmiljö som befrämjar kunskapande* diss. Lärarhögskolan i Malmö: Institutionen för pedagogik, s. 97.
⁵¹⁵ Olga Dysthe (1996) *Det flerstämmiga klassrummet. Att skriva och samtala för att lära* (övers. Björn Nilsson) Lund: Studentlitteratur, s. 89.
⁵¹⁶ Ibid. s. 92. Här finns en parallell till hur språk och visualisering samverkar i *Dual Coding Theory*, som jag beskrivit i avsnittet om visualisering, s. 199 f., i kapitlet ”Tanke, handling och känsla”.
⁵¹⁷ Donald A. Schön (1987) *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions* San Francisco: Jossey-Bass, s. 94. Schön hänvisar till poeten Coleridge som talar om att avstå från misstro för att göra sig tillgänglig för poesins värld.
⁵¹⁸ Bouij (1998) s. 45.
⁵¹⁹ Teaterhögskolan i Stockholm, ”Intervju med Krister Henriksson”, <http://www.teaterhogskolan.se/Dokument/Intervjuer/KristerHenriksson.asp>, 2006-11-08.
⁵²⁰ Siw Graabraek-Nielsen (1995) ”Observation av øveatferd. Hvordan utvikle resultater om musikkstudenter øvestrategibruk på grunnlag av observasjon av øveatferd?”, i Harald Jørgensen och

- Ingrid Maria Hanken (red.) *Nordisk musikkpedagogisk forskning* Oslo: Norges musikkhøgskole, s. 182. Kursiven i original.
- ⁵²¹ Ibid. Kursiven i original.
- ⁵²² Ibid. s. 183.
- ⁵²³ Kvale (1997) s. 138 f.
- ⁵²⁴ Ibid. s. 134.
- ⁵²⁵ Säljö (2000) s. 115 f.
- ⁵²⁶ Claes Ericsson (2001) *Det moderna: ofullbordat projekt eller nederlag för mänskligt förnuft? En orientering i modernitetsteorier* Malmö: Musikhögskolan i Malmö, s. 85. Kursiven i original.
- ⁵²⁷ Se not 57.
- ⁵²⁸ Bouij (1998) s. 45.
- ⁵²⁹ Staffan Larsson (1993) "Om kvaliteten i kvalitativa studier", i *Nordisk Pedagogik*, 13 (4), s. 201.
- ⁵³⁰ Kvale (1997) s. 98.
- ⁵³¹ Eriksson (1999) och Dysthe (1996).
- ⁵³² Eneroth (1984) s. 114 f.
- ⁵³³ Margot Anzul, "Starten", i Ely (red.) (1993) s. 23.
- ⁵³⁴ Larsson (1993) s. 196.
- ⁵³⁵ Marianne Winther Jørgensen och Louise Philips (2000) *Diskursanalys som teori och metod* (övers. Sven-Erik Torhell) Lund: Studentlitteratur, s. 28.
- ⁵³⁶ I detta sammanhang vill jag också nämna Gunnar Bäck (1992) *Ord och kött. Till teaterns fenomenologi med Larssons och Kyrklunds Medea* diss. Göteborg: Daidalos. Bäck skildrar regissören Sören Larssons iscensättning av Willy Kyrklunds pjäs *Medea från Mbongo* och gör detta som delaktig i uppsättningen: Bäck initierade uppsättningen av denna pjäs, arbetade som dramaturg och medverkade ett tag också som skådespelare. Bäck belyser inte specifikt i sin framställning hur hans delaktighet påverkar hans seende och forskning, men är ändå ett av få exempel på hur en teaterforskare är en del av det fenomen han utforskar. Se s. 12.
- ⁵³⁷ Larsson (1993) s. 196.
- ⁵³⁸ Ibid. s. 197.
- ⁵³⁹ Kvale (1997) s. 191 f. Kursiven i original.
- ⁵⁴⁰ Ibid. s. 227.
- ⁵⁴¹ Ibid. s. 184.
- ⁵⁴² Ibid. s. 197.
- ⁵⁴³ Ference Marton (2000) "The practice of learning", *Nordisk Pedagogik*, 20 (4), s. 234.
- ⁵⁴⁴ Detta förfarande beskrivs i Diane Gardner, "Tolkandet", i Ely (red.) (1993) s. 159 ff., och Kvale (1997) s. 178 f.
- ⁵⁴⁵ Ann McCormack Steinmetz, "Genomförandet", i Ely (red.) (1993) s. 108.
- ⁵⁴⁶ Larsson (1993) s. 206.
- ⁵⁴⁷ McCormack Steinmetz, i Ely (red.) (1993) s. 110.
- ⁵⁴⁸ Ibid. s. 108.
- ⁵⁴⁹ Helle Rønholt, Sven-Erik Holgersen, Kirsten Fink-Jensen och Anne Maj Nielsen (2003) *Video i pedagogisk forskning – krop og udtryk i bevægelse* København, Københavns universitet, Institut for idræt: Hovedland
- ⁵⁵⁰ Kvale (1997) s. 148.
- ⁵⁵¹ Se Kirsten Fink-Jensen, "Den forskende lærer i et fænomenologisk perspektiv", i Rønholt m.fl. (2003) s. 274 ff.
- ⁵⁵² Tomas Saar (1995) "De musikalska lärosituationerna och deras praktik. En studie av ekologiska inlärningsprocesser vid sång och instrumentalspel", i Harald Jørgensen och Ingrid Maria Hanken (red.) *Nordisk musikkpedagogisk forskning* Oslo: Norges musikkhøgskole, s. 155.
- ⁵⁵³ Begreppet *fältlogg* beskrivs utförligt i McCormack Steinmetz, i Ely (red.) (1993) s. 78 ff.
- ⁵⁵⁴ Fink-Jensen, i Rønholt m.fl. (2003) s. 261.
- ⁵⁵⁵ Säljö (2000) s. 50.
- ⁵⁵⁶ Rønholt, Holgersen, Fink-Jensen och Nielsen, "Grounded Theory", i Rønholt m.fl. (2003) s. 39. Dessa resonemang anknyter väl till min diskussion i kapitel 6, "Grepp på handling".
- ⁵⁵⁷ Kvale (1997) s. 215.
- ⁵⁵⁸ Per-Gunnar Svensson, "Förståelse, trovärdighet eller validitet?", i Svensson och Starrin (red.) (1996) s. 215.
- ⁵⁵⁹ Ibid.
- ⁵⁶⁰ Gislén (2003) s. 55.
- ⁵⁶¹ Ibid.
- ⁵⁶² Eneroth (1984) s. 133.

Källförteckning

Otryckta källor

Stenciler

- Leander, Harald (1993) *Persönliga monster. En föga vetenskaplig studie av svenska språket sådant det utvecklats och förbättrats av professor Radu Penciulescu* Lund, stencil (i förf:s ägo)
- Penciulescu, Radu (1989) *Skådespelarens delaktighet. Dokumentation av workshop vid le Siècle Stanislavskij, Centre Georges Pompidou 1988* (övers. Erik Rynell) Teaterhögskolan i Malmö, Stencil
- Sjöström, Kent (1985) *Akrobatikkompendium* Teaterhögskolan i Malmö, stencil (i förf:s ägo)
- Sjöström, Kent (u.å.) *Radus övningar* Teaterhögskolan i Malmö, stencil (i förf:s ägo)
- Sperr, Martin (1975) *Jaktscener från Nedre Bayern* (övers. Ernst Günther och Reiner Hartleb) Teaterhögskolan i Malmö, stencil
- Utbildningsplaner för Teaterhögskolan i Malmö* (2006) Teaterhögskolan i Malmö, stencil

Intervjuer och samtal

- Samtal med Radu Penciulescu, 2001-06-12. Utskrift i förf:s ägo
- Intervju med Declan Donnellan, juni 2005. Utskrift i förf:s ägo
- Intervju med Lars Arrhed, 2005-09-21 och 2005-10-11. Utskrift i förf:s ägo
- Samtal med Jan Stolpe, 2005-09-26
- Intervju med Per Nordin, 2005-10-11. Utskrift i förf:s ägo
- Telefonintervju med Olle Jansson, 2005-12-05

Utvärderingar

- Utvärderingar Målbild – ordhandling, januari 2002
- Utvärderingar Målbild – ordhandling, januari 2004
- Utvärderingar akrobatik, september 2001
- Utvärderingar akrobatik, januari 2002
- Utvärderingar akrobatik, maj 2002 (samtliga i förf:s ägo)

Tryckta källor

- Adrian, Barbara, "An Introduction to Laban Movement Analysis for Actors: A Historical, Theoretical and Practical Perspective", i Potter, Nicole (red.) (2002) *Movement for Actors* (73–84) New York: Allworth
- Alberts, David (1997) *The Expressive Body. Physical Characterization for the Actor* Portsmouth, NH: Heinemann
- Andersson, Magnus (2006) *Hemmet och världen. Rumsliga perspektiv på mediaanvändning* diss. Göteborgs universitet: Institutionen för journalistik och masskommunikation
- Anzul, Margot, "Starten", i Ely, Margot (red.) (1993) *Kvalitativ forskning i praktiken – cirklar inom cirklar* (övers. Carl G. Liungman) (15–47) Lund: Studentlitteratur
- Aristoteles (1994) *Om diktkonsten* (övers. Jan Stolpe) Göteborg: Anamma
- Asplund, Johan (1987) *Om hälsningsceremonier, mikromakt och asocial pratsambhet* Göteborg: Korpen
- Auslander, Philip (1997) *From Acting to Performance* London: Routledge
- Austin, John L. (1975) *How To Do Things*

- With Words: the William James Lectures Delivered at Harvard University in 1955* (2:a uppl.) (red. J.O. Urmson och Marina Sbisà) Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Backéus, Maud (1971) *Narrenövningar för teatergrupper och andra skapande kollektiv* (materialet sammanställt och redigerat av Maud Backéus) Stockholm: Gidlunds
- Barker, Clive (1977) *Theatre Games. A New Approach to Drama Training* London: Methuen
- Barker, Sarah (1978) *The Alexander Technique. The Revolutionary Way To Use Your Body For Total Energy* New York: Bantam
- Barthes, Roland (1967) *Kritiska essäer* (övers. Malou Höjer) Lund: Cavefors
- Beeck, Horst, "Akrobatikk og artisteri", i Ebert, Gerhard och Penka, Rudolf (red.) (1985) *Skuespilleren. En grunnbok for skuespillerutdanningen* (övers. och bearb. Liv Schøyen) (171–204) Oslo: Gyldendal
- Beer, Sara, "Andra berättelser är bästa boten", *Teatertidningen* Nr 1, 2006, 42–43
- Benedetti, Jean (1998) *Stanislavski & the Actor* London: Methuen Drama
- Benjamin, Walter (1971) *Essayer om Brecht* (övers. Carl-Henning Wijkmark) Lund: Cavefors
- Berglund, Hans (1995) *Handlingsteori och mänskliga relationer* Stockholm: Natur och Kultur
- Björk, Nina (1999) *Sireners sång. Tankar kring modernitet och kön* Stockholm: Wahlström & Widstrand
- Bouij, Christer (1998) *Musik – mitt liv och kommande levebröd. En studie i musiklärarens yrkessocialisation* diss. Göteborgs universitet: Institutionen för musikvetenskap
- Bourdieu, Pierre (1991) *Kultur och kritik. Anföranden av Pierre Bourdieu* (övers. Johan Stierna, förord: Bengt Gesser) Göteborg: Daidalos
- Brecht, Bert (1956) *Caesar och hans legionär och andra berättelser* (övers. Nils Holmberg, Erwin Leiser och Åke Lindström) Stockholm: Tidens
- Brecht, Bertolt (1960) *Om Tidens Teater. En ikke-aristotelisk dramatik* (övers. Harald Engberg) København: Gyldendals
- (1964) *Brecht on Theatre. The Development of an Aesthetic* (red. och övers. John Willett) New York: Hill and Wang
- (1966) *Liten hjälpreda för teatern och andra skrifter i samma ämnen* (övers. Herbert Grevenius) Stockholm: Aldus/Bonniers
- (1968) "Den goda människan i Sezuan. Dramatisk parabel" (övers. Ebbe Linde) i Brecht, Bertolt *Fem dramer* (red. Herbert Grevenius) (289–368) Stockholm: Bonniers
- (1968) "Mor Courage och hennes barn. En krönika från trettioåriga kriget" (övers. Brita och Johannes Edfelt) i Brecht, Bertolt *Fem dramer* (red. Herbert Grevenius) (155–216) Stockholm: Bonniers
- (1971) *Geschichten vom Herrn Keuner* Frankfurt am Main: Suhrkamp
- (1975) *Om teater. Texter i urval av Leif Zern* (övers. Brita Edfelt) Stockholm: PAN/Norstedts
- (2004) *Geschichten vom Herrn Keuner. Zürcher Fassung. Herausgegeben von Erdmut Wizisla* Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Brenner, Charles (1974) *Psykoanalysens grunder* (4:e rev. och utökade uppl.) (övers. Magnus Kihlbom och Margarita Edgardh) Stockholm: Prisma
- Brook, Peter (1995) *The Open Door. Thoughts on Acting and Theatre* New York: Theatre Communications Group
- Bulgakov, Michail (1971) *Mästaren och Margarita* (övers. Lars Erik Blomqvist) Stockholm: Almqvist & Wiksell
- Burton, Damon; Naylor, Sarah; Holliday, Bernie, "Goal Setting in Sport. Investigating the Goal Effectiveness Paradox", i Singer, Robert N.; Hausenblas, Heather A.; Janelle, Christopher M. (red.) (2001) *Handbook of Sport Psychology* (2:a uppl.) (497–528) New York: Wiley
- Bäck, Gunnar (1992) *Ord och kött. Till teaterns fenomenologi med Larssons och Kyrklunds Medea* diss. Göteborg: Daidalos
- Cairns, Adrian (1996) *The Making of the Professional Actor. A History, an Analysis and a Prediction; with a Foreword by*

- Jeremy Irons London & Chester Springs PA: Peter Owen
- Carnicke, Sharon M. (1998) *Stanislawsky in Focus* London: Harwood Academic
- Chalmers, Martin, "Mr. Keuner – and Mr. Brecht; or, Etiquette in dark times", i Brecht, Bertolt (2001) *Stories of Mr. Keuner. Translated from the German and with an afterword by Martin Chalmers* (97–110) San Francisco: City Lights
- Chekhov, Michael (1985) *Lessons for the Professional Actor. From a Collection of Notes Transcribed and Arranged by Deidre Hurst du Prey. Introduction by Mel Gordon* New York: Performing Arts Journal Publications
- (1991) *On the Technique of Acting. Edited and with an Introduction by Mel Gordon. Preface and Afterword by Mala Powers* New York: Harper Perennial
- Christiansen, Svend (1975) *Klassisk skuespilkunst: stabile konventioner i skuespilkonsten 1700–1900* København: Akademisk Forlag
- Cohen, Robert (1978) *Acting Power. An Introduction to Acting* Palo Alto: Mayfield
- von Cranach, Mario; Kalbermatten, Urs; Indermühle, Katrin; Gugler, Beat (1982) *Goal-Directed Action* (övers. från tyskan Mary Turton) London m.fl.: Academic Press
- Csikszentmihályi, Mihály och Jackson, Susan A. (2000) *Flow och idrott* (övers. Bärt Berggren och Rolli Fölsch) Jönköping: Brain Books
- Dahl, Göran (1986) *Begär och kritik* Stockholm/Lund: Symposion
- Damasio, Antonio R. (2002) *Känslan av att leva. Kroppens och känslornas betydelse för medvetenheten* (övers. Björn Nilsson) Stockholm: Natur och Kultur
- Donnellan, Declan (2002) *The Actor and the Target* New York: Theatre Communications Group
- Dropsy, Jacques (1975) *Leva i sin kropp. Kroppsuttryck och mänsklig kontakt* (övers. Ingalisa Munck) Stockholm: Aldus
- Duesund, Liv (1996) *Kropp, kunskap & självuppfattning* (övers. Jerker Thorell) Stockholm: Liber Utbildning
- Dysthe, Olga (1996) *Det flerstämmiga klassrummet. Att skriva och samtala för att lära* (övers. Björn Nilsson) Lund: Studentlitteratur
- Ebert, Gerhard, "Grunnutdanning", i Ebert, Gerhard och Penka, Rudolf (red.) (1985) *Skuespilleren. En grunnbok for skuespillerutdanningen* (övers. och bearb. Liv Schøyen) (22–41) Oslo: Gyldendal
- Ekenstam, Claes (1993) *Kroppens idéhistoria. Disciplinering och karaktärsdanning i Sverige 1700–1950* diss. Göteborg; Hedemora: Gidlunds
- Elmfeldt, Johan (1997) *Läsningens röster. Om litteratur, genus och läraryskap* diss. Lund; Stockholm/Stehag: Symposion
- Ely, Margot, "Basen" i Ely, Margot (red.) (1993) *Kvalitativ forskning i praktiken – cirklar inom cirklar* (övers. Carl G. Liungman) (7–14) Lund: Studentlitteratur
- Eneroth, Bo (1984) *Hur mäter man "vackert"? Grundbok i kvalitativ metodik* Stockholm: Natur och Kultur
- entré; teatertidskrift Nr 3, 1986
- Ericsson, Claes (2001) *Det moderna: ofullbordat projekt eller nederlag för mänskligt förnuft? En orientering i modernitetsteorier* Malmö: Musikhögskolan i Malmö
- Eriksson, Keijo (1999) *På spaning efter livets mening. Om livsfrågor och livsåskådning hos äldre grundskolelever i en undervisningsmiljö som befrämjar kunskapande* diss. Lärarhögskolan i Malmö: Institutionen för pedagogik
- Féral, Josette, "Building up the muscle. An interview with Ariane Mnouchkine", i Schneider, Rebecca och Cody, Gabriella (red.) (2002) *Re:direction: a theoretical and practical guide* (258–265) London: Routledge
- Festinger, Leon (1957) *A Theory of Cognitive Dissonance* Stanford, California: Stanford University Press
- Fink-Jensen, Kirsten, "Den forskende lærer i et fænomenologisk perspektiv", i Rønholt, Helle; Holgersen, Sven-Erik; Fink-Jensen, Kirsten; Nielsen, Anne Maj (2003) *Video i Pædagogisk forskning – krop og udtryk i bevægelse* (241–282) København, Københavns universitet, Institut for idræt: Hovedland
- Freud, Sigmund (1958) *Drömtydning* (övers. John Landquist) Stockholm: Bonniers

- (1991) *Orientering i psykoanalys* (övers. Assar Asker under medverkan av Göran Schedin och Karin Treffenberg) Stockholm: Natur och Kultur
- (2006) *Samlade skrifter av Sigmund Freud. IV: Vardagslivets psykopatologi. Ugivna på svenska av Clarence Crafoord, Lars Sjögren och Bengt Warren* (2:a utg.) (övers. Eva Backelin) Stockholm: Natur och Kultur
- Frostenson, Katarina (1990) *4 monodramer* Stockholm: Wahlström & Widstrand
- ”Nilen”, i Frostenson, Katarina (1990) *4 monodramer* (7–24) Stockholm: Wahlström & Widstrand
- Fusco, Coco, ”The other history of intercultural performance”, i Schneider, Rebecca och Cody, Gabriella (red.) (2002) *Re:direction: a theoretical and practical guide* (266–280) London: Routledge
- Gardner, Diane, ”Tolkandet”, i Ely, Margot (red.) (1993) *Kvalitativ forskning i praktiken – cirklar inom cirklar* (övers. Carl G. Ljungman) (153–196) Lund: Studentlitteratur
- Gemzöe, Lena (2002) *Feminism* Stockholm: Bilda
- Gislén, Ylva (2003) *Rum för handling. Kollaborativt berättande i digitala medier* diss. Karlskrona: Blekinge Institute of Technology, Dissertation Series Nr 2003:04
- Goffman, Erving (1986) *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience* Boston: Northeastern University Press
- Gordon, Mel (1988) *The Stanislavsky Technique: Russia. A Workbook for Actors* New York: Applause
- ”Introduction”, i Chekhov, Michael (1991) *On the Technique of Acting. Edited and with an Introduction by Mel Gordon. Preface and Afterword by Mala Powers* (ix–xxxiv) New York: Harper Perennial
- Graabraek-Nielsen, Siw (1995) ”Observation av øveatferd. Hvordan utvikle resultater om musikkstudenters øvestrategibruk på grunnlag av observasjon av øveatferd?”, i Jørgensen, Harald och Hanken, Ingrid Maria (red.) *Nordisk musikkpedagogisk forskning* (180–195) Oslo: Norges musikkhøgskole
- Grotowski, Jerzy (1975) *Towards a Poor Theatre. Edited by Eugenio Barba with a Preface by Peter Brook* (flera övers.) London: Eyre Methuen
- (1972) ”Fysisk Träning”, *Teatrets Teori og Teknikk. Grotowskis trening* Nr 18, 1972, Holstebro: Odin Teatret, 21–31
- Gullberg, Berit (1990) *samtal med 12 skådespelare* Stockholm: Trevi
- Gustafsson, Annika, ”Allt ljus på mästern Max”, *Sydsvenska Dagbladet* 2004-05-23
- Gustafsson, Gunnel, ”Vad säger danspedagogen egentligen”, i Grönlund, Erna och Wigert, Anne (red.) (2004) *Röster om danspedagogik* (105–126) Stockholm: Carlssons
- Gustavsson, Bernt (2000) *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning* Stockholm: Wahlström & Widstrand
- Haak, Nils (1982) *Allmän neuroslära på psykoanalytisk grund* Stockholm: Natur och Kultur
- Hall, Craig R., ”Imagery in Sport and Exercise”, i Singer, Robert N.; Hausenblas, Heather A.; Janelle, Christopher M. (red.) (2001) *Handbook of Sport Psychology* (2:a uppl.) (529–549) New York: Wiley
- Hammer, Olav (1997) *På spaning efter helheten. New Age – en ny folktro?* Stockholm: Wahlström & Widstrand
- Harrop, John (1992) *Acting* London: Routledge
- Hecht, Werner, ”Der Pudding bewährt sich beim Essen”, i Hentschel, Ingrid; Hoffman, Klaus; Vassen, Florian (red.) (1997) *Brecht & Stanislavski und die Folgen. Anregungen für die Theaterarbeit* (57–71) Berlin: Henschel
- Heed, Sven Åke (2002) *Teaterns tecken* Lund: Studentlitteratur
- Helander, Karin (2003) *Teaterns korsväg – Bengt Ekerot och 1950-talet* Stockholm: Carlssons
- Herrigel, Eugen (1975) *Zen i bågskjutningens konst* (övers. Alf Ahlberg) Stockholm: Bergh
- Hjelm, Keve (2004) (red. Hannes Meidal) *Dionysos och Apollon. Tankar om teater* Stockholm: Carlssons
- Hodge, Alison, ”Włodzimierz Staniewski. Gardzienice and the naturalised actor”, i Hodge, Alison (red.) (2000) *Twentieth*

- Century Actor Training* (224–244)
London: Routledge
- Holberg, Ludvig (1970) *Den rastlöse* (övers., inl. och bearb. av Per Erik Wahlund) Uppsala: Appelbergs
- Holmberg, Henric (2000) *En sorts skådespelare* Stockholm: Bonniers
- Hornby, Richard (1992) *The End of Acting – A Radical View* New York: Applause
- Hospers, John (1967) *An Introduction to Philosophical Analysis* (2:a uppl.) London: Routledge & Kegan Paul
- Hull, S. Loraine (1985) *Strasberg's Method As Taught by Lorrie Hull. A Practical Guide for Actors, Teachers and Directors.* Foreword by Susan Strasberg Woodbridge, Connecticut: Ox Bow
- Huston, Hollis (1992) *The Actor's Instrument: Body, Theory, Stage* Ann Arbor: University of Michigan Press
- Ibsen, Henrik, "Hedda Gabler. Skuespil i fire akter", i *Ibsens dramatik* (1971) (urval och komm. av Egil Törnqvist) (456–552) Stockholm: Wahlström & Widstrand
- Ibsen, Henrik, "Et dukkehjem", i Lewan, Bengt (red.) (1990) *Världsdramatik 2. Drama i borgerlighetens värld* (22–80) Lund: Studentlitteratur
- Iljinskij, Igor, "Biomekanikken", i Mejerhold, Vsevolod (u.å.) *Det teatralste teater. Samlet og præsenteret af Nina Gourfinkel* (flera övers.) (201–204) Holstebro: Odin Teatret
- Israel, Joachim (1999) *Handling och samspel. Ett socialpsykologiskt perspektiv* Lund: Studentlitteratur
- Jansson, John och Molander, Bo (1998) "Trender och icke-trender inom idrottspsykologin", i *Aktuell beteendevetenskaplig idrottsforskning* (red. Göran Patriksson) (73–85) Lund: SVEBIS årsbok 1998
- Johansson, Thomas (1997) *Den skulpterade kroppen. Gymkultur, friskvård och estetik* Stockholm: Carlssons
- (2006) *Makeovermani. Om Dr Phil, plastikkirurgi och illusionen om det perfekta jaget* Stockholm: Natur och Kultur
- Johnson, Urban (red.) (1999) *Tankens kraft. Idrottspsykologi i teori och praktik* (författare: Carlsson, Björn; Fallby, Johan; Hinic, Hanci; Johnson, Urban; Lindwall, Magnus; Ryberg, Lars; Wetterstrand, Fredrik) Farsta: SISU
- Järleby, Anders (2001) *Från lärling till skådespelarstudent. Skådespelarens grundutbildning* diss. Stockholms universitet: Teatervetenskapliga institutionen
- Jørgensen, Marianne Winther och Philips, Louise (2000) *Diskursanalys som teori och metod* (övers. Sven-Erik Torhell) Lund: Studentlitteratur
- Kanto, Anneli, "Theatre Academy. Body Builders Heroes of our Time", *Theatre. News from the Finnish Theatre* Nr 36, 1983, 2
- Koslowsky, Orest (2004) *Att stå och att gå. Rörelselära enligt Orest Koslowsky* Lunds universitet: Teaterhögskolan i Malmö
- Krasner, David, "Strasberg, Adler and Meisner", i Hodge, Alison (red.) (2000) *Twentieth Century Actor Training* (129–150) London: Routledge
- Kristi, Grigorij V. och Prokof'ev, Vladimir N., "Stanislavskijssystemet" (övers. Vera Rolander), i Aspelin, Kurt (red.) (1977) *Teaterarbete. Texter för teori och praxis utgivna av Kurt Aspelin* (flera övers.) (153–162) Stockholm: Kontrakurs Pan/ Norstedts
- Kullberg, Birgitta (2004) *Etnografi i klassrummet* Lund: Studentlitteratur
- Kurtén, Martin, "Uppleva, upplevelse och upplevande i skådespelarkonsten. Ett översättningsproblem", i Stanislavskij, Konstantin (1986) *Att vara äkta på scen. Om skådespelarens arbetsmoral och teknik. Valda Texter* (urval, inledning, noter Janina Ludawska) (övers. Martin Kurtén) (137–141) Malmö: Gidlunds
- "Att läsa Stanislavskij", i Stanislavskij, Konstantin (1997) *Arbetet med rollen* (övers. Martin Kurtén) (416–423) Helsingfors: Sahlgrens
- Kvale, Steinar (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun* (övers. Sven-Erik Torhell) Lund: Studentlitteratur
- von Laban, Rudolf (1971) *The Mastery of Movement* (3:e uppl.) Boston: Plays
- Lagerström, Cecilia (2003) *Former för liv och teater. Institutet för Scenkonst och tyst kunnande* diss. Stockholm; Hedemora: Gidlunds
- Lakoff, George och Johnson, Mark (1999) *Philosophy in the Flesh. The Embodied*

- Mind and Its Challenge to Western Thought* New York: Basic
- Larsson, Staffan (1993) "Om kvaliteten i kvalitativa studier", i *Nordisk Pedagogik*, 13 (4) 194–211
- Leander, Harald (u. å.) *En introduktion till Andris Blekte och hans metod för avspänningsarbete för skådespelare i form av en lektionsdagbok 7–23 januari 1998 samt kommentarer* Lunds universitet: Teaterhögskolan i Malmö
- Lecoq, Jacques (2001) *The Moving Body. Teaching Creative Theatre* (I samarbete med Jean-Gabriel Carasso och Jean-Claude Lallias) (övers. David Bradby) New York: Routledge
- Lukács, Georg (1975) 'Det gäller realismen' (urval, kommentarer och övers. Lars Bjurman) Staffanstorps: Cavefors
- Luterkort, Ingrid (1998) *Om igen, herr Molander! Kungl. Dramatiska Teaterns elevskola 1787–1964* Stockholm: Stockholmia
- Malmström, Pär (2005) *Lyckopärs resa. Ett magisterarbete om inre och yttre bilder* (mag. upps.) Lunds universitet: Teaterhögskolan i Malmö
- Malochevska, Irina (2003) *Regiskolen. Oversatt og redigert av Hans Henriksen og Sverre Rødahl* (2:a uppl.) Vollen: Tell
- Mamet, David (1997) *True and False. Heresy and Common Sense for the Actor* New York: Vintage
- Margolis, Kari, "An Introduction to Margolis Method™: A Dynamic Physical Approach to Actor Training", i Potter, Nicole (red.) (2002) *Movement for Actors* (173–186) New York: Allworth
- Marko, Susanne, "Sif Ruud", *entré; teatertidskrift* Nr 3, 1986, 14
- Marowitz, Charles, "Notes on the Theatre of Cruelty", i Cole, Toby och Chinoy, Helen Krich (red.) (1970) *Actors on Acting. The Theories, Techniques, and Practices of the World's Great Actors Told in Their Own Words* (430–438) New York: Crown
- (2004) *The Other Chekhov. A Biography of Michael Chekhov, the Legendary Actor, Director & Theorist* New York: Applause Theatre & Cinema
- Martin, Jaqueline (1986) *Training Theatre Teachers. International Seminar in Stockholm 7–11 January 1986* Stockholm: Swedish Centre of the ITI
- Marton, Ference (2000) "The practice of learning", *Nordisk Pedagogik*, 20 (4) 230–236
- McCormack Steinmetz, Ann, "Genomförandet", i Ely, Margot (red.) (1993) *Kvalitativ forskning i praktiken – cirklar inom cirklar* (övers. Carl G. Liungman) (48–117) Lund: Studentlitteratur
- Mead, George H. (1934) *Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist. Edited and with an Introduction by Charles W. Morris* Chicago: The University of Chicago Press
- Merleau-Ponty, Maurice (1997) *Kroppens fenomenologi* (övers. William Fovet) Göteborg: Daidalos
- Merlin, Bella (2003) *Konstantin Stanislavsky* London: Routledge
- Molander, Bengt (1996) *Kunskap i handling* (2:a omarb. uppl.) Göteborg: Daidalos
- Molière (1965) "Tartuffe eller Hycklaren", i *Molières komedier. Fjärde bandet* (övers. Allan Bergstrand) (9–146) Malmö: Allhems
- Moore, Sonia (1984) *The Stanislavski System. The Professional Training of an Actor. Digested from the Teachings of Konstantin S. Stanislavski* New York: Penguin
- Morris, Charles W., "George H. Mead as Social Psychologist and Social Philosopher", i Mead, George H. (1934) *Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist. Edited and with an Introduction by Charles W. Morris* (ix–xxxv) Chicago: The University of Chicago Press
- Morris, Desmond (1977) *Människan. En fälthandbok* (övers. Boo Cassel) Stockholm: Norstedts
- Nationalencyklopedin. Ett uppslagsverk på vetenskaplig grund utarbetat på initiativ av statens kulturråd. Sjätte bandet* (1991) Höganäs: Bra Böcker
- Nationalencyklopedin. Ett uppslagsverk på vetenskaplig grund utarbetat på initiativ av statens kulturråd. Elfte bandet* (1993) Höganäs: Bra Böcker
- Nilsson, Jenny (2006) *Min berättande kropp. Att arbeta med sitt fysiska uttryck*

- (mag. upps.) Lunds universitet: Teaterhögskolan i Malmö
- Norstedts stora engelsk-svenska ordbok (3:e uppl.) (red. Vincent Petti) (2000) Stockholm: Norstedts
- North, Stephen M. (1987) *The Making of Knowledge in Composition. Portrait of an Emerging Field* Portsmouth: Boynton/Cook
- Nygaard, Thomas (1996) *Sociologisk handlingsteori. En introduktion* (övers. Björn Nilsson) Lund: Studentlitteratur
- Nägele, Rainer (1991) *Theater, Theory, Speculation. Walter Benjamin and the Scenes of Modernity* Baltimore: Johns Hopkins University Press
- Nørretranders, Tor (1993) *Märk världen. En bok om vetenskap och intuition* (övers. Jan Wahlén) Stockholm: Bonnier Alba
- Oida, Yoshi och Marshall, Lorna (1997) *The Invisible Actor* London: Methuen
- Olivier, Laurence, "The Art of Persuasion", i Cole, Toby och Chinoy, Helen Krich (red.) (1970) *Actors on Acting. The Theories, Techniques, and Practices of the World's Great Actors Told in Their Own Words* (410–417) New York: Crown
- Ozolins, Andrejs R. (1989) *Defence Patterns and Non-communicative Body Movements. An Experimental Study with the Defence Mechanism Test* diss. Lund; Stockholm: Almqvist & Wiksell International
- Pensgaard, Anne Marte (2000) *På väg mot perfekt prestation. Mentala träningspass i rörelse* Farsta: SISU
- Petrén, Ann (2006) *På spaning efter den tid som är* (mag. upps.) Lunds universitet: Teaterhögskolan i Malmö
- Pisk, Litz (1975) *The Actor and his Body* London: Harrap
- Pitches, Jonathan (2006) *Science and the Stanislavsky Tradition of Acting* London: Routledge
- Potter, Nicole (red.) (2002) *Movement for Actors* New York: Allworth
- Pusztai, Istvan (2000) *Stanislavskij-variationer. Skådespelarövningar som didaktiskt instrument i pedagogiskt drama* diss. Stockholms universitet: Teatervetenskapliga institutionen
- Redgrave, Michael, "The Stanislavsky Myth", i Cole, Toby och Chinoy, Helen Krich (red.) (1970) *Actors on Acting. The Theories, Techniques, and Practices of the World's Great Actors Told in Their Own Words* (403–408) New York: Crown
- (1979) *The Actor's Ways and Means* London: Heinemann
- Richards, Thomas (1995) *At Work with Grotowski on Physical Actions* London: Routledge
- Rix, Roxane, "Alba Emoting: A Revolution in Emotion for the Actor", i Watson, Ian (red.) (2001) *Performer Training. Development Across Cultures* (205–219) Australia m.fl.: Harwood
- Roach, Joseph R. (1993) *The Player's Passion. Studies in the Science of Acting* Ann Arbor: The University of Michigan Press
- Rolf, Bertil (1991) *Profession, tradition och tyst kunskap. En studie i Michael Polanyis teori om den professionella kunskapens tysta dimension* Övre Dalkarlslyttan: Nya Doxa
- Roxendal, Gertrud, "Förord", i Dropsy, Jacques (1998) *Den harmoniska kroppen. En osynlig övning* (övers. Birgitta Rudberg) (9–11) Stockholm: Natur och Kultur
- Rudlin, John, "Jacques Copeau. The quest for sincerity", i Hodge, Alison (red.) (2000) *Twentieth Century Actor Training* (55–78) London: Routledge
- Rycroft, Charles (1972) *A Critical Dictionary of Psychoanalysis* Harmondsworth: Penguin
- Ryum, Ulla (1993) *Dramaets fiktive talehandlinger* diss. København: Borgens
- Rønholt, Helle; Holgersen, Sven-Erik; Fink-Jensen, Kirsten; Nielsen, Anne Maj (2003) *Video i pædagogisk forskning – krop og udtryk i bevægelse* København, Københavns universitet, Institut for idræt: Hovedland
- Rønholt, Helle; Holgersen, Sven-Erik; Fink-Jensen, Kirsten; Nielsen, Anne Maj, "Grounded Theory", i Rønholt m.fl. (2003) *Video i pædagogisk forskning – krop og udtryk i bevægelse* (38–50) København, Københavns universitet, Institut for idræt: Hovedland
- Saar, Tomas (1995) "De musikalska lärosituationerna och deras praktik. En studie av ekologiska inlärningsprocesser vid sång och instrumentalspel", i Jørgensen, Harald och Hanken, Ingrid Maria

- (red.) *Nordisk musikkpedagogisk forskning* (153–156) Oslo: Norges musikkhøgskole
- Saint-Denis, Michel (1982) *Training for the Theatre. Premises & Promises* (redigerad av Suria Saint-Denis) New York: Theatre Arts Books
- Samuel, Andrew, ”Jung, antisemitismen och nazismen”, i *Res Publica* Nr 21, 1992, 43–77
- Sandqvist, Gertrud (1999) ”Drömmen om konstnären”, i *Vad ska vi ha konstnärer till? Ett seminarium om konstnärliga utbildningar och kulturinstitutioner. Visby den 17–18 maj 1999*. Stiftelsen framtidens kultur: Förnyelse av kulturinstitutioner, 12–13
- Sartre, Jean-Paul (1986) *Varat och intet. I urval och med inledning av Dag Østerberg* (övers. Richard Matz och Susanne Almqvist) Göteborg: Korpen
- Saugstad, Per (2001) *Psykologins historia. En introduktion till dagens psykologi* (övers. Björn Nilsson) Stockholm: Natur och Kultur
- Sauter, Willmar (2000) *The Theatrical Event. Dynamics of Performance and Perception* Iowa City: University of Iowa Press
- Savarese, Nicola, ”Training and the Point of Departure”, i Barba, Eugenio och Savarese, Nicola (1991) *A Dictionary of Theatre Anthropology. The Secret Art of the Performer* (övers. Richard Fowler) (249–255) London: Routledge
- Schechner, Richard; Carrière, Jean-Claude; Jouanneau, Joel; Banu, Georges, ”Talking with Peter Brook”, i Schneider, Rebecca och Cody, Gabriella (red.) (2002) *Re:direction: a theoretical and practical guide* (247–257) London: Routledge
- Schmitt, Natalie Chron (1990) *Actors and Onlookers: Theater and Twentieth-Century Scientific Views of Nature* Evanstone: Northwestern University Press
- Schön, Donald A. (1983) *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action* New York: Basic
- (1987) *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions* San Francisco: Jossey-Bass
- Schönström, Rikard (2003) *En försmak av framtiden. Bertolt Brecht och det konkreta* Stockholm/Stehag: Symposion
- Shakespeare, William (1984) *Som ni vill ha det. I svensk översättning och med förord och kommentar av Göran O Eriksson* Stockholm: Ordfront
- (1989) *Romeo och Juliet. En midsommarnattsdröm. I svensk översättning och med förord och kommentar av Göran O Eriksson* Stockholm: Ordfront
- Shawn, Ted (1963) *Every Little Movement. A Book About François Delsarte* New York: Dance Horizons
- Sjöberg, Lennart, ”En kritisk diskussion av Myers-Briggs testet”, *Organisational Theory & Practice. Scandinavian Journal of Organisational Psychology* Nr 1, 2005, 21–27
- Sjöström, Kent (1999) *Tid – Rum – Energi. Rörelse för scen* Lunds universitet: Teaterhögskolan i Malmö
- Sjöström, Ulla, ”Hermeneutik – att tolka utsagor och handlingar”, i Starrin, Bengt och Svensson, Per-Gunnar (red.) (1994) *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (73–90) Lund: Studentlitteratur
- Solms, Mark och Turnbull, Oliver (2005) *Hjärnan och den inre världen. En introduktion till psykoanalysens neurovetenskapliga grunder* (övers. Per Rundgren) Stockholm: Natur och Kultur
- Spolin, Viola (1963) *Improvisation for the Theater. A Handbook of Teaching and Directing Techniques* Evanstone, Illinois: Northwestern University Press
- Stanislavskij, Konstantin (1951) *Mitt liv i konsten* (övers. från ryskan Manja Benkow) Stockholm: Fröleen
- Stanislavski, Constantin (1968) *Building a Character* (övers. Elisabeth Reynolds Hapgood) London: Methuen
- Stanislavskij, Konstantin (1977) *En skådespelares arbete med sig själv. I inlevelsens skapande process. Med förord av Sven Wollter* (övers. från ryskan Manja Benkow) Stockholm: Rabén & Sjögren
- ”Om den fysiska handlingen”, i Toporkov, Vasilij Osipovich (1977) *Stanislavskij repeterar Tartuffe* (övers. från ryskan Vera och Julius Rolander) (89–97) Lund: Cavefors

- (1986) *Att vara äkta på scen. Om skådespelarens arbetsmoral och teknik. Valda texter* (urval, inledning, noter Janina Ludawska) (övers. Martin Kurtén) Stockholm: Gidlunds
- Stanislavski, Constantin (1988) *An Actor Prepares* (övers. Elisabeth Reynolds Hapgood) London: Methuen Drama
- Stanislavskij, Konstantin (1997) *Arbetet med rollen* (övers. Martin Kurtén) Helsingfors: Sahlgrens
- Stenudd, Stefan (1992) *Aikido. Den fredliga kampkonsten* Malmö: Arriba
- Strindberg, August (1984) ”Fröken Julie”, i *August Strindbergs Samlade Verk, del 27* (99–190) Uppsala: Almqvist & Wiksell
- Styan, J-L (1967) *Shakespeare's Stagecraft* Cambridge: Cambridge University Press
- Suzuki, Tadashi (1986) *The Way of Acting: The Theatre Writings of Tadashi Suzuki* (övers. Thomas Rimer) New York: Theatre Communications Group
- Svensson, Per-Gunnar, ”Förståelse, trovärdighet eller validitet?”, i Svensson, Per-Gunnar och Starrin, Bengt (red.) (1996) *Kvalitativa studier i teori och praktik* (209–227) Lund: Studentlitteratur
- Säljö, Roger (2000) *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv* Stockholm: Prisma
- Toporkov, Vasilij Osipovich (1977) *Stanislavskij repeterar Tartuffe* (övers. från ryskan Vera och Julius Rolander) Lund: Cavefors
- Toporkov, Vasily Osipovich (1979) *Stanislavski in Rehearsal. The Final Years* (övers. Christine Edwards) New York: Routledge
- Uneståhl, Lars-Eric (1996) *Integrerad mental träning* Farsta: SISU
- (2000) *Självkontroll genom mental träning: Tillämpningar – idrott* (11:e uppl., Örebro: Veje International
- Vakhtangor, Eugene, ”The School of Intimate Experience”, i Cole, Toby och Chinoy, Helen Krich (red.) (1970) *Actors on Acting. The Theories, Techniques, and Practices of the World's Great Actors Told in Their Own Words* (507–509) New York: Crown
- Wangh, Stephen (2000) *An Acrobat of the Heart. A Physical Approach to Acting. Inspired by the Work of Jerzy Grotowski* New York: Vintage
- Watson, Ian (red.) (2001) *Performer training. Developments Across Cultures* Australia m.fl.: Harwood
- Weinberg, Robert S. och Gould, Daniel (1999) *Foundations of Sport and Exercise Psychology* (2:a uppl.) Champaign, Ill.: Human Kinetics
- Wilde, Oscar (1945) *The Picture of Dorian Gray* Cleveland: The World Publishing Company
- Williams, Tennessee, ”A Streetcar Named Desire”, i Williams, Tennessee (1962) *A Streetcar Named Desire and Other Plays* (113–226) London: Penguin
- Zaichkowsky, Leonard D. och Baltzell, Amy, ”Arousal and Performance”, i Singer, Robert N.; Hausenblas, Heather A.; Janelle, Christopher M. (red.) (2001) *Handbook of Sport Psychology* (2:a uppl.) (319–339) New York: Wiley
- Öhngren, Lars (1963) *Att vara skådespelare. Elva av våra främsta om sin konst* Stockholm: Natur och Kultur

Elektroniska källor

- Metodikerna BodySense, ”Terapeututbildning”, <http://www.bodysense.se/m-set.htm>, 2006-11-02
- Teaterhögskolan i Stockholm, ”Historik”, <http://www.teaterhogskolan.se/Dokument/OmTeaterhogskolan/Historik.asp>, 2005-12-05
- Teaterhögskolan i Stockholm, ”Intervju med Krister Henriksson”, <http://www.teaterhogskolan.se/Dokument/Intervjuer/KristerHenriksson.asp>, 2006-11-08

Summary

This thesis begins with a quote from Bertolt Brecht. In an aphorism about *Mister Keuner*, "What's wise about the wise man is his stance", Brecht discusses knowledge – not any knowledge, but embodied knowledge, a knowledge which produces a *stance*, in the Brechtian sense of the word. The quote does a good job of summarizing the discussion about the actor's thought, goals and physical attitude found in my thesis.

In the thesis, I examine how actors in training solve the problem of embodying the role – how they, from their ideas, feelings, thoughts and knowledge create the physical actions of the role. My discussion has its basis in how the training in acrobatics can form a sort of model for the strategies needed by the actor to perform on stage. In the acrobatic vault, the actor needs devotion, awareness and control. This also signifies the demands on the actor's work with the physical action. The line of work analyzed – and promoted – by this thesis is the interaction between the actor's thoughts and powers of imagination, and how these thoughts become visible and embodied in action. In my discussion, I give the term *action* a broad definition: the term includes all forms of deliberate activity, the spoken word as well as the physical actions performed by the actor.

Education

This thesis has its basis in my educational work at Malmö Theatre Academy. In my education, I accentuate the role of cognitive strategies and form of expression for the body to act towards an objective. The focus of the actor should not be to present or be a character, but to adjust to the scenic task at hand. From this follows the creation of specific and unique actions, leading to the spectator's experience of dramatic relations and characters. In this discussion, I mostly find support in Konstantin Stanislavsky's Method of Physical Actions. In my work I stress how the role's actions are seen as *intentional*. The emphasis of what Stanislavsky calls *given circumstances* is more on the future of the role than on the background.

To make this clearer, I wish to summarize my position in these mottoes:

- The actor shall make conscious choices.
- Relate to the surrounding world, not to the ego.
- In action: focus on the objective, not on the role's background.
- Let the body be governed by images, not by analytic terms.

Research

In my research, I have described this process as a work based on the actor's *cognitive strategies*.

The actor's work with the role is constantly in transition between the past and the future. With body and mind, she has to relate to both of these fields. Where will the actor find her motive for the role's physical action: in the role's future or in the role's past? Where is the focus of thought in the scenic moment: on the own ego or the relation to the environment? These questions form an initial point for this thesis.

How does the actor's imagination or conceptions affect her physical actions? Here, I examine how the form of expression can have a governing role. It is in the work of formulating the objective of the role's actions – the scenic task – and in the role of language in this process, that my thesis has its second starting point. These two starting points can be summarized in my research question: *How are the cognitive strategies of the actor affecting the scenic actions of the role?*

A first step in answering the research question is found in the written evaluations of the students, concerning how acrobatics can function as a cognitive model for scenic action. In their stories, which describe critical moments in the practical work, one may see how the work with challenging physical actions forces the students to handle thoughts, images and emotions. The students describe how work with these *cognitive strategies* has been of use to strengthen their scenic work during their first year at the school.

The second step in answering the research question takes its starting point in the students' description of their work with scenic situations and from these testimonies, more specific qualities appear. Here, two approaches are basic: first, that the students work with their imagination to create a stimulating and sensory objective for their scenic task, and second, that the spoken line, as well as the purely physical action, are tools in solving this task. These two approaches are summarized in the terms *goal image* and *verbal action*.

In my interpretation of the students' descriptions of their work, I have focused on two qualities. The first is how the work has lead to the students being rid of a form of negative self-awareness, having focused outward. The second is how the work has lead to increased specificity and concretion in scenic choices. However, the research question has not only been

seen from a student perspective. Through my references to the experiences, instruction and standpoints of several other theatre practitioners, I have shown an approach where cognitive strategies are central to physical action. There, I have also wanted to focus on how cognitive strategies are dependent on the form of verbal expression of the scenic task. How one formulates one's task is central to the physical action.

To illuminate the work with the actor's cognitive strategies further, I have throughout the thesis referred to different theories of action and emotion. Within these I have looked for experiences that can change and strengthen the knowledge of the actor's physical actions. In this intent, I have my starting points in the needs of the pragmatist. I have also sought to formulate how my practice is a personal composition of experiences. In this way, the students' experiences as well as my own are tied together with a wider theatrical tradition. The work of the thesis also examines what sort of *construction* my teaching is and which premises and intentions it carries. This examination has thereby also touched parts of the theatrical traditions I'm part of.

In Bertolt Brecht's stories of *Mister Keuner*, I have found a framework for the thesis: to see oneself as being unbound by a constant character is to avoid a limitation in the art of action, it is a prerequisite to the body being transformed through the scenic task.

Chapters

The thesis is divided into three parts and an appendix. With my arrangement, I have wished to create an organic road through the practice. Here is a line from *body* to *action* and on to *scenic* work. The thesis does not describe a chronological course, and neither a road from practice to theory nor the opposite. I have strived to make my arrangement of subjects contribute to an increased concretion in my discussion of the actor's strategies in work with the physical action.

In the first part of the thesis, I discuss how the student actor during her education reconsiders her own body and may find strategies to extend her physical range. This point of view is based on the practice I have contributed to at Malmö Theatre Academy, but it also has ties to other traditions and theories. This first part strives to give an insight into the world of values and modes of thought surrounding the physical instruction of a student actor, but it also describes concrete educational situations and the students' experiences of these.

Initially, I describe how the actor works under circumstances demanding a special physical knowledge and attitude. I briefly describe how faith in scenic fiction is dependent on the physical competence of the actor.

In Chapter 1, "Exercises and Acrobatics", I discuss different approaches to the exercises and modes of practice that are part of the actor's training.

I also show the problems that might be associated with the relation between exercises in movement and the scenic work. Finally, I narrow the discussion down to draw the picture of how different approaches to training in acrobatics stand in relation to scenic work. I also launch my own approach to that area. I finish by describing the instruction in acrobatics and by letting three students account for their experiences.

Physical instruction also uses a language based on similes or metaphors. I discuss this in Chapter 2, "About Verbal Expression". I show examples of how verbal expression from the practice of movement instruction can be related to a discussion of philosophy of language, concerning how the body forms a basis for our verbal concepts. In this context, I refer to the linguist George Lakoff and the philosopher Mark Johnson.

In the third chapter of the thesis, "Energy, Space and Time", I describe the preconditions of my own work to create a connection between movement training and the physical action in the scenic situation.

The work to evolve the actor's physical range carries ethical dilemmas. In Chapter 4, "Discipline and Ethics", I discuss some hidden ideals in the view of the actor's physical schooling. I also discuss how instruction is a form of disciplinary project, legitimizing itself by considering itself liberating. The chapter can be seen as critical approach to the instructional project described so far

In the fifth chapter of the thesis, "The Actor's Practice: Method or *Lore*?", another view of what constitutes the practical method of the actor is presented. To describe the body of knowledge, experiences, traditions, methods and approaches constituting the actor's practice, I use the term *lore*. My use of this term is inspired by Stephen M. North, Professor of English and Composition. Thereafter I describe how my own experiences have formed my own *House of Lore*. Thus, this part will discuss the influences constantly changing my practice. In this way, I wish to create transparency for the entire text of the thesis.

Part Two begins with an examination of the concept of action removed from the theatre, whereupon it focuses more closely on how different theatre practitioners have approached the physical actions of the actor, primarily expressed as different strategies to be able to act in a fictive situation. As a starting point, I use a discussion of the everyday, non-fictive action. I there present how I look upon everyday actions as an adjustment to a task.

In Chapter 6, "Grip on *Action*", I delve deeper into the line of reasoning about social psychological views of actions and relations. My starting point is the sociologist George H. Mead's view of how the human being is intentional and how she creates her self-awareness in relation to other human beings. In this context, I also discuss how one may look upon intentions in connection with unconsciously performed actions. Thereafter, I make the discussion more specific and tied to theatre by discussing the actor's physical actions in a fictive situation.

Chapter 7, "Stanislavsky and the Actions of the Actor", provides a presentation of Konstantin Stanislavsky's work with the actor's physical actions. I also touch upon the problems with his terminology and how he has been translated. I present criticism expressed against Stanislavsky's method of physical action. Thereafter, I approach the work of the scenic situation more concretely, discussing the actor's work with the scenic task aided by scenic examples. I also connect to points of view taken from social psychology. I discuss how the actor's awareness or knowledge might complicate work.

The most important pedagogues and directors that have influenced this thesis have their say in Chapter 8, "Four Voices on Relation, Action and Goal". These are the directors and pedagogues Konstantin Stanislavsky, Michael Chekhov, Robert Cohen and Declan Donnellan. From the outside, they emphasize different starting points for the practice I have described thus far. I especially emphasize Chekhov's work with *the psychological gesture*.

In Chapter 9, "Thought, Body and Feeling", I provide examples of different theories of the interaction between body and thought that have influenced, or is connected to, the practice of theatre. Among those are the *James Lange theory* and *cognitive dissonance*. A large amount of text is dedicated to the sports psychologist's discussion of *visualization* and *goals*.

The tenth chapter, "Verbal Action and Goal Image", describes the students' experiences, and my own, of a specific class at Malmö Theatre Academy. From the student actors' written evaluation of this course, it is clear how the students work concretely with the modes of work discussed in the thesis.

In the second part of the thesis, the focus of my study becomes narrower, revolving around the physical action of the actor. To contrast this limitation, I increase the number of approaches to this phenomenon: I have strived to show parallels between different theatrical practices as well as their attitude to theories of action and sports psychology. My selection of practices and theories attempts to show a common vision concerning *intentional action* and *action controlled by images*.

In the third part, I summarize experiences from the research process. In Chapter 11, "A Stance, Not a Method", I return to Brecht and discuss how an attitude I find with *Herr Keuner* is applicable to the actor's relation to her work with physical actions: to see oneself as *No one*, to thereby be able to adjust one's body to the role's solution of the scenic task.

In Chapter 12, "To Examine and Spread Knowledge", I discuss the possibility of spreading the results of this sort of practice-based research. With my starting point in the teaching of sociologist Pierre Bourdieu, I wish to create a discussion of how one looks upon artistic knowledge, and how it is possible to analyze and scrutinize it. In this, there is a strong accent on the fact that there is no neutral way to the art of good acting, but that every choice, even of a technical nature, carries with it subtle positioning as well as, ultimately, ethical and perhaps ideological attitudes.

Method

My methodical grasp of the entirety of the thesis can be summarized in the function of *the reflecting practitioner*. The term has its origin with the American philosopher and city planner Donald A. Schön in his discussion of how the competent practitioner thinks in terms of practical action, and how she formulates her knowledge and intuitive understanding. Based on this description of the practitioner's knowledge, Schön discusses how a traditional split between research and practice can be bridged with the function of *the reflective researcher*. Schön claims that the practitioner takes on this function when situations of insecurity, unique circumstances or conflicts in the activity appear. I believe this is what signifies a lot of theatrical practice: when an ensemble examines how to treat material or how an older play will serve a new function, these situations arise. These situations are not about interplay between research and practice, but instead, these situations become situations of research in practice. My instruction takes its starting point in a similar approach, but in my work with my thesis, I also take the step to stand beside this practical work, to reflect on my own practice and that of others, from this perspective.

The accounts of the students and my depiction of the work is the most reliably empirical part of the thesis, however the empiricism is not limited to the experiences of the students and my interpretation of these. It is also present in the thesis as a whole: when I refer to my own experiences of practice, these are also parts of the basic empiricism of the thesis. To interpret the accounts of the students, a more specific and qualitatively focused method was required, which is explained in the Appendix. However, in the presentation I have chosen for the thesis, the qualitative method is not central, having its primary application when analyzing the accounts of the students.

(transl. Lukas Sjöström)

Bildförteckning

Bild 15 och 18: Okänd fotograf.

Bild 16. Delsarteschemat ur: Alain Porte *François Delsarte – Une Anthologie*. Institut de Pédagogie Musicale et. Chorégraphique, Paris.

Bild 23. Med tillstånd från Martin Kurtén.

Bild 26. Omslagsillustration till *The Actor and the Target* av Declan Donnellan, Nick Hern Books, London, www.nickhernbooks.co.uk. Med tillstånd från förläggaren.

Bild 24. Med tillstånd från Robert Cohen.

Bild 30. Brechtporträttet från frimärket 100. *Geburtstag Bertolt Brecht* från 1998. Med tillstånd från Bundesministerium der Finanzen, Referat Postwertzeichen, Tyskland.

Personregister

A

Adam 218
Adler, Stella 183, 184, 280
Adrian, Barbara 272
Ahlström, Sven 148, 169, 170, 171
Alberts, David 270
Alexander, Frederick M. 24, 86, 273
Andersson, Arne 101
Andersson, Magnus 269
Antonia 207, 220–222
Anzul, Margot 284
Aristoteles 134, 135, 141, 148, 276, 277
Arrhed, Lars 169–171, 279
Artaud, Antonin 30
Asplund, Johan 125, 127, 130, 207, 276
Auslander, Philip 89, 273
Austin, John L. 137, 277

B

Backéus, Maud 270
Baltzell, Amy 280
Banu, Georges 271
Barba, Eugenio 30, 31, 33, 270–272
Barker, Clive 28, 270
Barker, Sarah 273
Barthes, Roland 246, 283
Baudrillard, Jean 25, 269
Beckett, Samuel 12
Beeck, Horst 271
Beer, Sara 280
Benedetti, Jean 144, 277
Benjamin, Walter 237, 282, 283
Berglind, Hans 133, 276
Bergman, Ingmar 63, 148
Bergman, Mats 101
Berndtsson, Hans 109
Bernhard, Thomas 12
Björk, Anita 101
Björk, Nina 269

Björlin, Mercedes 270
Blekte, Andris 99, 194, 281
Boal, Augusto 89, 273
Boleslavskij, Richard 106, 183
Bouij, Christer 283, 284
Bourdieu, Pierre 84, 91, 92, 248, 250, 274, 276, 283, 298
Brecht, Bertolt 16, 17, 30, 43, 89, 99, 107, 111, 133, 138, 141, 142, 144, 155, 158, 160, 175, 210, 214, 216, 226, 236–242, 246, 269, 271, 275, 277, 278, 280, 282, 283, 294, 296, 298, 300
Brenner, Charles 111, 276
Brook, Peter 29–31, 88, 89, 107, 270, 271, 273
Bruner, Jeromy 255
Brylander, Petra 209
Brynner, Yul 163
Buber, Martin 134
Bulgakov, Michail 73
Burton, Damon 281
Byström, Margaretha 63, 279
Bäck, Gunnar 284

C

Cage, John 148–150, 278
Cairns, Adrian 72, 272
Carla 56, 58, 227–229, 271, 272
Carlsson, Björn 280
Carnicke, Charon M. 105, 106, 143, 146, 274, 277, 280
Carrière, Jean-Claude 271
Castorf, Frank 24, 137
Chaikin, Joseph 149
Chalmers, Martin 282
Chekhov, Michael 46, 64, 69, 111, 159–161, 163–168, 174, 184, 185, 200, 212, 219, 271, 272, 278, 279, 281, 298

- Christiansen, Svend 81, 273
 Clurman, Harold 183
 Cohen, Robert 59, 76, 101, 111, 161,
 168–171, 174–178, 184, 272, 273,
 279, 282, 298, 300
 Coleridge, Samuel Taylor 283
 Copeau, Jacques 29, 89, 270
 von Cranach, Mario 276
 Crimp, Martin 12
 Csikszentmihályi, Mihály 189, 280
 Cullberg, Birgit 89
- D**
 Dahl, Göran 276
 Damasio, Antonio R. 180, 279, 280
 Darwin, Charles 238
 Decroux, Étienne 28, 63, 70, 109
 Delsarte, François 70–72, 272, 300
 Donnellan, Declan 161, 171–175, 215,
 279, 282, 298, 300
 Dropsy, Jacques 25, 66, 110, 270, 272,
 275
 Duesund, Liv 269, 274
 Dysthe, Olga 255, 259, 283, 284
- E**
 Ebert, Gerhard 271, 282
 Edgar, David 103
 Edwall, Allan 101
 Efremov, Oleg 101, 106, 137
 Efros, Anatolij 101, 106
 Ek, Anders 142
 Ekborg, Anders 100
 Ekenstam, Claes 90, 91, 273, 274
 Ekerot, Bengt 100, 142, 274
 Elias, Norbert 274
 Elmfeldt, Johan 283
 Ely, Margot 283, 284
 Eneroth, Bo 271, 283, 284
 Engström, Malena 209
 Ericsson, Claes 284
 Eriksson, Keijo 259, 283, 284
- F**
 Fallby, Johan 280
 Feldenkrais, Moshe 24, 63
 Féral, Josette 271
 Festinger, Leon 176–179, 279
 Feuerbach, Ludwig 134
 Fink-Jensen, Kirsten 284
 Finn 225, 277
 Fo, Dario 99
 Forsblad, Åsa 209
 Foucault, Michel 273
- Franzén, Ann-Charlotte 65
 Fredrik 222
 Freud, Sigmund 111, 127, 132–134,
 143, 163, 185, 261, 272, 276
 Frostenson, Katarina 156, 278
 Fusco, Coco 30, 31, 271
- G**
 Gabold, Anne-Lise 280
 Gardner, Diane 284
 Gemzöe, Lena 128, 276
 Gislén, Ylva 253, 267, 283, 284
 Goffman, Erving 275
 Goldoni, Carlo 137
 Gordon, Mel 271, 272, 278–280, 282
 Gould, Daniel 198, 279–281
 Graabraek-Nielsen, Siw 256, 283
 Grotowski, Jerzy 28, 29, 33, 47, 76, 89,
 99, 141, 144, 150, 157, 270, 271, 273
 Gugler, Beat 276
 Guinness, Alec 181
 Gullberg, Berit 272, 274, 279, 280
 Gunnarsson, Fredrik 21
 Gustafsson, Annika 280
 Gustafsson, Gunnel 63, 272
 Gustavsson, Bernt 278
 Göthe, Staffan 209, 279
- H**
 Haak, Nils 275
 Hall, Craig R. 281
 Hammer, Olav 269, 281
 Hansson, Lena T. 181
 Harrop, John 184, 280
 Hecht, Werner 277
 Heed, Sven Åke 148, 278
 Helander, Karin 100, 142, 274, 277
 Helene 225–227
 Henriksson, Krister 256, 283
 Herrigel, Eugen 275
 Hinic, Hanci 280
 Hjelm, Keve 102, 132, 134, 180, 181,
 200, 210, 276–282
 Hjelm, Åsa-Lena 103
 Hjulström, Lennart 101
 Hodge, Alison 270, 271, 280
 Holberg, Ludvig 80
 Holgersen, Sven-Erik 284
 Holliday, Bernie 281
 Holm, Staffan Valdemar 148
 Holmberg, Henric 82, 101, 103, 273,
 274
 Hornby, Richard 184, 280
 Hospers, John 276

Hull, S. Loraine 280
Huston, Hollis 62, 110, 272, 275

I

Ibsen, Henrik 153, 203, 210, 281
Iljinskij, Igor 33, 180, 271, 280
Indermühle, Katrin 276
Ingvar, David 199
Israel, Joachim 125–130, 275, 276

J

Jackson, Susan A. 189, 280
James, William 176, 178–182, 204, 277, 298
Jansson, John 280
Jansson, Olle 102, 274
Jaques-Dalcroze, Emile 23
Joakim 50–52, 271
Johansson, Thomas 269, 273, 274
Johnson, Mark 66–69, 165, 272, 297
Johnson, Urban 280, 281
Josephson, Erland 101, 142
Jouanneau, Joel 271
Jung, Carl Gustav 128, 143, 274, 276
Järleby, Anders 99–101, 134, 269, 270, 273, 274, 276, 278, 279, 281
Jørgensen, Marianne Winther 284

K

Kalbermatten, Urs 276
Kanto, Anneli 274
Karlsson, Susanne 138
Kolnby, Richard 271
Koslowsky, Orest 24, 61, 63, 86, 87, 171, 272, 273, 279
Krasner, David 280
Kretschmer, Ernst 128
Kristi, Grigorij V. 282
Kullberg, Birgitta 283
Kulle, Jarl 100
Kurtén, Martin 101, 136, 141, 142, 148, 271, 277, 278, 289, 293, 300
Kvale, Steinar 223, 230, 257, 259–261, 264, 282, 284
Kyrklund, Willy 284

L

von Laban, Rudolf 23, 28, 70, 102, 272, 274
Lagerström, Cecilia 270, 275
Lakoff, George 66–69, 165, 272, 297
Lange, Carl 176, 178–182, 204, 298
Lars 219, 222,
Larsson, Staffan 284

Larsson, Sören 284
Leander, Harald 272, 281
Lecoq, Jacques 88, 89, 100, 270, 273
Leo 206, 220, 222, 224
Lederman, Jurij 170
Lind, Olle 137
Lindh, Ingemar 270
Lindwall, Magnus 280
Lotta 206, 219, 222, 224, 230, 282
Ludawska, Janina 271, 273, 277, 278
Lukács, Georg 283
Luterkort, Ingrid 269, 270

M

Malmgren, Yat 99, 102, 274
Malmström, Pär 21, 165, 279
Malochevskaja, Irina 146, 277
Mamet, David 184, 185, 280
Margolis, Kari 86, 273
Marko, Susanne 274
Martin, Jacqueline 290
Marton, Ference 262, 284
Marowitz, Charles 165, 184, 279, 280
Marshall, Lorna 275
Marx, Karl 175, 261
McCormack Steinmetz, Ann 284
Mead, George H. 125–127, 134, 221, 273, 275, 297
Meisner, Sanford 184, 280
Merleau-Ponty, Maurice 67, 78, 273, 274, 276, 278
Merlin, Bella 280
Meyerhold, Vsevolod 28, 32, 33, 70, 175, 180, 271, 280
Mia 219, 222, 224
Miller, Arthur 169
Mnouchkine, Ariane 30, 271
Molander, Bengt 64, 66, 113, 272, 275, 282
Molander, Bo 280
Molander, Olof 279
Molière 207
Monroe, Marilyn 163
Moore, Sonia 278
Morris, Charles W. 126, 275
Morris, Desmond 276

N

Naylor, Sarah 281
Nicklaus, Jack 197
Nielsen, Anne Maj 284
Niklas 222, 224
Nilsson, Jenny 274
Nora 52, 54, 55, 271

Nordin, Per 102, 274
North, Stephen M. 15, 104–108, 113–
115, 117, 274, 275, 297
Nygaard, Thomas 276, 278
Nägele, Rainer 283
Nørretranders, Tor 273

O

Oida, Yoshi 111, 275
Olga 219, 220, 225
Oliver 225, 227, 271
Olivier, Laurence 181, 280
O'Neill, Eugene 139
Oskarson, Peter 24, 30, 270
Osten, Suzanne 101
Ouzounidis, Christina 21
Ozolins, Andrejs S. 273, 276

P

Palme, Ulf 142
Paul 226, 227
Pavel 206, 221
Pavlov, Ivan 185
Penciulescu, Radu 26, 31, 64, 65, 99,
108, 110, 134, 200, 203, 207, 208,
215, 223, 270, 272, 274, 277, 282
Penka, Rudolf 99, 102, 271, 282
Pensgaard, Anne Marte 192, 198, 281
Petersson, Torkel 103
Petrén, Ann 181, 249, 250, 283
Philips, Louise 284
Pisk, Litz 270
Pitches, Jonathan 278, 280
Polanyi, Michael 66, 272
Prokof'ev, Vladimir N. 282
Proust, Marcel 206
Pusztai, Istvan 29, 270, 279, 282

R

Radnitzky, Gerard 282
Redgrave, Michael 141, 142, 277
Reumert, Poul 210
Ribot, Théodule-Armand 143, 174, 183
Richards, Thomas 270, 277, 278
Rix, Roxane 280
Roach, Joseph R. 135, 277
Rolf, Bertil 66, 272
Roxendal, Gertrud 270
Rudlin, John 270
Ruud, Sif 101, 274
Ryberg, Lars 280
Rycroft, Charles 276
Ryum, Ulla 277
Rønholt, Helle 284

S

Saar, Tomas 265, 284
Sartre, Jean-Paul 154, 276, 278
Saint-Denis, Michel 32, 271
Samuel, Andrew 276
Sandqvist, Gertrud 248, 283
Saugstad, Per 276, 279
Sauter, Willmar 22, 269
Savarese, Nicola 28, 33, 270, 271
Schechner, Richard 271
Schiller, Friedrich 133
Schmitt, Natalie Crohn 148–150, 278
Schön, Donald A. 13–15, 64, 66, 114,
115, 121, 122, 244, 245, 253, 269,
272, 274, 275, 283, 299
Schönström, Rikard 236, 278, 282, 283
Shakespeare, William 23, 65, 68, 77,
133, 207, 214, 272, 273, 282
Shawn, Ted 272
Sigrid 207, 221, 222
Sjöberg, Lennart 128, 276
Sjögren, Dan 101
Sjöström, Kent 274, 275, 281, 282
Sjöström, Ulla 283
Solms, Mark 132, 276
Sperr, Martin 50
Spolin, Viola 28, 110, 149, 270, 275
Stalin, Josef 146
Staniewski, Włodzimierz 29, 270
Stanislavskij, Konstantin 29, 32, 33, 41,
46, 75, 76, 80, 88, 89, 99–101, 105,
106, 110, 119, 132, 135, 141–150,
152, 154, 157, 159–168, 170, 174,
176, 183–185, 194, 200, 202, 210–
212, 214, 218, 221, 223, 232, 271–
282, 294, 298
Steiner, Rudolf 167
Stenshäll, Pontus 65
Stenudd, Stefan 270
Stepanova, Angelina 101, 106
Stolpe, Jan 277
Stormare, Peter 148
Strandberg, Emelie 21
Strasberg, Lee 106, 183, 184, 280
Strindberg, August 133, 134, 151, 165,
226, 278
Styan, J-L 273
Sulerzhitskij, Leopold 167, 184
Suzuki, Tadashi 24, 270
Sven 35, 55, 228
Svensson, Per-Gunnar 266, 283, 284
von Sydow, Max 185
Säljö, Roger 257, 261, 262, 271, 282,
284

T

Thulin, Hans Christian 21
Thörnqvist, Per 65
Tjechov, Anton 141, 163
Tidblad, Inga 142
Toporkov, Vasilij 144, 214, 278, 279
Torsslow, Stig 101
Tovstonogov, Georgij 277
Turkka, Jouko 92, 93
Turnbull, Oliver 132, 276

U

Ulrika 220, 224, 272
Uneståhl, Lars-Eric 111, 187, 188, 191,
201, 202, 216, 280, 281
Uspenskaja, Marija 183

V, W

Vachtangov, Jevgenij 29, 164, 185, 278
Vallgård, Birgitta 90

Wang, Stephen 270

Weinberg, Robert S. 198, 279–281
Vera 226, 228, 229, 271, 278,
Wetterstrand, Fredrik 280
Widgren, Olof 100
Wilde, Oscar 140, 277
Wilderth, Monica 138
Williams, Tennessee 228
Wilson, Robert 24

Z

Zaichkowsky, Leonard D. 280
Zandén, Philip 62

Ö

Öhngren, Lars 274, 281
Örjansdotter, Pia 21
Öst, Lars Göran 191