



## **Kvalitativa aspekter av gestaltande redovisning - exemplet teater**

*Pernilla Ablstrand*

*<https://orcid.org/0000-0001-9010-4329>*

*[pernilla.ablstrand@hsm.gu.se](mailto:pernilla.ablstrand@hsm.gu.se)*

The article presents the results of an educational development project conducted from 2017-2018. The aim of the project was to identify common subject-specific concepts of quality regarding stage performance, with a focus on ability to perform dramatic text. Student assignments in the form of stage performance were video recorded. Thereafter, the documentation was examined and discussed by a team of teachers. Audio recordings from the discussions were analysed using phenomenography. The results are presented in four qualitatively different categories of descriptions and in aspects of the different ways of knowing involved in the phenomenon. In this article, it is argued that this kind of research is essential for designing and developing teaching instructions, giving competent feed-back, and efficiently assessing and grading the students' work. Moreover, it is argued that being able to identify such quality differences of stage performances is also essential for the student in the future work as an upper secondary school teacher.

Keywords: theatre, teacher education, phenomenography, assessment

### **1. Introduktion och probleminramning**

Att kunna gestalta dramatisk text är en av de förmågor som är centrala för en blivande teaterlärare att utveckla. I sitt kommande arbete som teaterlärare på gymnasienivå förväntas läraren undervisa utifrån ett innehåll relaterat till dramatisk text dels i scenisk gestaltning, dels i exempelvis skriftliga och muntliga analyser. Teater är en konstnärlig uttrycksform som innefattar

gestaltande uttryck inom olika traditioner. Uttryck i kropp och röst är centralt för att gestalta text men även i arbete med improvisatoriskt framtaget material samt gestaltning av egen skriven text. Därtill innefattar teater både som konstform och som skolämne på gymnasienivå gestaltande uttryck inom scenografi, ljud, ljus, mask och kostym.

Teater som konstform har i Sverige främst undersökts inom ramen för ett professionellt fält (jfr. Johansson 2012; Lagerström 2003) och som undervisningsämne på högskolenivå (jfr. Helander 2009; Järleby 2003; Malby 2010; Sjöström 2007). I den internationella forskningen har teater som konstform beskrivits bland annat i relation till hur ett kroppsligt kunnande utvecklas, vilket har konstaterats kan vara svårt att artikulera (Meskin & van der Walt 2018). Tidigare forskning inom svensk teaterundervisning på gymnasienivå har undersökt lärande i relation till dramatext som social interaktion (Göthberg 2015, 2019). Det har internationellt gjorts försök att beskriva vad ett ämnesspecifikt kunnande i teater skulle innebära hos elever och hur det kan värderas (jfr. Schonmann 2000, 2005, 2007). Det har också konstaterats att resultaten av undersökningar som har gjorts ofta har hamnat på en generell nivå. Det vill säga att det har framkommit slutsatser liknande att teater utvecklar förmågor som samarbete, samspel, kreativitet samt utvecklar självförtroende (Chaib 1996; McCammon & Österlind 2011; Olsson 2006; Winner, Goldstein, & Vincent-Lancrin, 2013). Däremot har innebörden av förmågorna inte specificerats varför resultaten hamnat på en generell nivå. Det gör det svårt att urskilja kunnande i en förmåga från en annan förmåga. Denna artikel rapporterar resultatet från ett utvecklingsprojekt, vars syfte är att bidra till kunskap om hur innebörden av olika förmågor kan artikuleras och specificeras. Projektet har genomförts inom ramen för ämneslärarprogrammet inriktning teater mot gymnasieskolan. I projektet är filmat material av gestaltande redovisningar underlag för diskussioner och analys. Det fenomen som avgränsas för diskussionen är förmågan att gestalta dramatisk text.

Projektet tar metodologisk utgångspunkt i det som Sadler (2013), beskriver som utarbetande av kvalitativa aspekter av en komplex uppgift. Sadler (2013) beskriver producerandet av en vetenskaplig text som en komplex uppgift. I det här projektet är på motsvarande sätt en gestaltande redovisning den komplexa uppgiften. Sadler kallar uppgiften divergent eftersom inte ett givet svar eller facit existerar (jfr Lindström 2009, 2012). En komplex uppgift tränar förmågor som inte omedelbart är enkla att identifiera. Det argument som generellt lyfts fram i förhållande till återkoppling på exempelvis en text är att kriterier för bedömningen behöver tydliggöras och verbaliseras. Sadler (2010) menar att även om en lärare kan artikulera kriterier för värdering av en

## EDUCARE

text så är det inte självklart att studenten har förstått innebörden av kriterierna. Det är en sak att kunna formulera och en annan sak att kunna göra. Huvudargumentet som Sadler (2010) för fram är att studenten behöver bli förtrogen med de kvalitetskriterier som förväntas i en specifik praktik. Med stöd i bland andra Polanyi (1962) och Wittgenstein (1974) hävdar Sadler att aspekter av studentens förtrogenhet och kunnande utvecklas underförstått, eller i form av det som benämns som tyst kunnande. Det innebär svårigheter att explicitgöra kriterier för kvalitet i en komplex uppgift. Sadler poängterar att: "Learners must develop know-to knowledge directly through experience if they are eventually to become self-monitoring" (Sadler 2013, s. 58). Sadler har undersökt kvalitetskriterier tillsammans med en studentgrupp i relation till akademiskt producerad text. Syftet är att gemensamt identifiera realistiska, holistiska och kvalitativa omdömen om liknande texter som studenterna själva förväntas producera. På det sättet menar Sadler (2013) att även de betydelsefulla tysta aspekterna av kunnandet (att värdera en kvalitativ text) tränas och utvecklas. Ytterligare en av Sadlers poängar är att förmågan behöver tränas över tid. I det beskrivna utvecklingsprojektet som presenteras i den här texten genomförs undersökandet av kvalitetskriterier, men i det här fallet i ett lärarlag och utifrån filmat material av gestaltande redovisningar.

Vid kommunikationen med studenterna blir det enligt Sadler (2013) viktigt att återkopplingen sker i relation till konkreta exempel, för att undvika risken att enbart presentera en uppställning kriterier utan kontext. De specifika exemplen är centrala för att studenten ska kunna utveckla sin förtrogenhet med det akademiska skrivande som kännetecknar den praktik som studenten ingår i. På liknande sätt som Sadler beskriver att en akademiskt skriven text är en divergent uppgift så är utgångspunkten i den här artikeln att en gestaltande redovisning är divergent eftersom givna svar inte kan ges på förhand. En gestaltande redovisning kan i den här utbildningen innebära att gestalta en dramatisk text, att utifrån en idé och genom improvisation skapa ett material och/eller framställa en scenografisk idé/modell där även scenteknik som ljud, ljus, smink och kostym är delar av gestaltningen. I kurserna ingår undervisning i teaterns olika uttrycksområden såsom; röst- och rörelseträning, scenframställning, regi, ljud- och ljus teknik, kostym, scenografi, teaterhistoria, teatervetenskap samt dramaturgi med fokus på bearbetning av text. Innehållet i kurserna syftar till att möta kraven på vad en teaterlärare på estetiska programmet inriktning teater behöver kunna. Estetiska programmet är ett studieförberedande gymnasieprogram och eleverna på gymnasieskolan förbereds för att dels kunna söka sig till konstnärliga-, dels akademiska vidareutbildningar. Till skillnad från exempelvis en skådespelarutbildning (där fokus är på scenframställning) så hanterar ämneslärarprogrammet inriktning teater en bredd gällande teaterns

olika uttrycksformer. I styrdokumenten för teaterämnet på estetiska programmet skrivs kunnande inom tre delar fram: Berättaren (skådespelarens arbete med kropp och röst), Berättelsen (vad som kommuniceras och hur) samt Rummet (hur scen teknik bidrar till att kommunicera med en publik). Det här utvecklingsprojektet har avgränsats till att fokusera redovisningarna utifrån ett konstnärligt perspektiv där det är kvalitativa aspekter av ett konstnärligt arbete som främst diskuteras. I ett andra led diskuteras hur den egna förmågan till sceniskt gestaltande får pedagogiska och didaktiska konsekvenser för den blivande gymnasieläraren.

Projektet inleddes med en systematisk genomgång av de studentutvärderingar som hittills har genomförts i kurserna inom programmet, från år 2012 till 2018<sup>1</sup>. Intentionen var att få en bild av beskrivningar som studenterna gjort i relation till återkoppling, bedömning, betyg och examinationer. Den delen av projektet kommer inte att redovisas här, men kort kan sägas att de kategorier som framkommer efter analysen pekar på det motsägelsefulla i studenternas svar gällande önskan om tydlighet kring vad som bedöms och hur det går till samt en vilja att undervisningen stundtals utgår från ett arbete som inte värderas alls. I analys av svaren framkommer även en önskan om mer återkoppling under kursens gång. Därtill redovisas en upplevelse av att det är många mål som behöver uppnås i varje kurs.

Tidigare svensk forskning inom estetiska ämnen har problematiserat lärares svårigheter att verbalisera och artikulera grunder för bedömning och kvalitativa aspekter av kunnande (jfr Ahlstrand 2014, 2015, 2016, 2018b; Andersson 2016a, 2016b; Andersson och Ferm Thorgersen 2015; Ahlstrand 2014; Lindström 2012 ; Zandén 2010; Zandén & Ferm Thorgersen 2015; Zandén 2016, 2018). Svårigheterna är inget specifikt för de estetiska uttrycksformernas särart utan tidigare rapporter har visat att det är ett generellt problem för olika skolämnen (Skolinspektionen 2010, 2012; Skolverket 2010a; 2010b). Det kan delvis förklaras med att all kunskap vilar på en outtalad grund, även benämnt som tyst kunnande (Carlgren 2015; Polanyi 1998, 2009; Schön 1983; Sadler 2013). Inom teater som undervisningsämne kan det förstås som att kunskap som tar sig gestaltande uttryck, i det här fallet gestaltning av en dramatisk text, inte så enkelt kan artikuleras, samtidigt som det är ett centralt kunnande. Med utgångspunkt i en kunskapsteoretisk grundsyn som förhåller sig till de så kallade tysta aspekterna av ett kunnande så behöver ämnesspecifika återkopplings- och bedömningsmodeller utarbetas. Det kan förhindra att det enkelt mätbara premieras i värderingen samt bidra till uppmärksammande av sammansatta förmågor och en diskussion kring hur ett mångfasetterat kunnande kan hanteras.

## **EDUCARE**

### **2. Syfte och frågeställning**

Studien är del av ett större pedagogiskt utvecklingsprojekt innefattande både student- och lärarperspektiv i relation till återkoppling och bedömning. Resultatet av den här delen av studien innebär att lärares uppfattningar gällande kvalitativa aspekter av ett gestaltande arbete redovisas. Den delen av projektet avser att bidra med kunskap om hur kunnande gällande ämnesspecifika förmågor kan utvecklas. Genom att specificera innebörden av ämnesspecifika förmågor så förväntas centrala kvaliteter att kunna artikuleras vilket bidrar till ett ämnesdidaktiskt språk. Det i sin tur är centralt för planering av undervisning samt kan stärka ett lärarlags sambedömning i relation till gestaltande redovisningar/projekt inom programmet. Ett ytterligare syfte är att lyfta och diskutera vad studenten behöver kunna i relation till gestaltning och en process som leder fram till en gestaltande redovisning utifrån bakgrunden att studenten ska bli lärare. Studien hanterar frågeställningen: Vilka kvalitativa aspekter i ett gestaltande arbete av dramatisk text kan identifieras och artikuleras?

#### ***2.1 Metodval och material***

För närvarande är det mellan tre och tio lärare som undervisar i varje kurs på programmet beroende på upplägget i kursen. Det är en vinst eftersom studenterna får ta del av ett brett kunnande. Det finns en utmaning i att de olika lärarna i de olika kurserna utvecklar en samsyn gällande undervisning, återkoppling och bedömning. Varje ny kursgenomgång inleds med ett planeringsmöte där de moment som ingår i kursen redovisas och kursen som helhet diskuteras. Det i syfte att erbjuda studenterna en så sammanhållen kurs som möjligt. I slutet av kursen hålls ett betygsmöte där även studenternas skriftliga utvärderingar och lärarnas muntliga utvärderingar beaktas och frågor gällande kursutveckling diskuteras. Muntliga, skriftliga och gestaltande uppgifter/redovisningar i kursen är underlag för värdering och återkoppling. Som det står framskrivet i kursplanerna så sker examination vid kursens slut där en samlad värdering av uppgifter och/eller redovisningar är underlag för en summativ bedömning. I den här artikeln beaktas endast gestaltande uppgifter/redovisningar.

Det filmade materialet utgår från studentredovisningar där ett gestaltande arbete ska värderas och bedömas. De två gestaltande redovisningarna har genomförts vid två olika tillfällen. Med

<sup>1</sup> Teaterinriktningen inom programmet startade 2011.

utgångspunkt i det filmade materialet har två samtal med två olika lärarlag genomförts. Vid samtalen har projektledaren, tillika artikelns författare, uppmanat lärarkollegiet att identifiera kvalitativa aspekter av ett gestaltande arbete. Vid det första tillfället deltog tre lärare. Vid andra tillfället deltog fem lärare. Alla lärare undervisar i någon eller flera av kurserna inom ämneslärarprogrammet med inriktning teater mot gymnasieskolan. Lärarna har varierad utbildning och bakgrund, exempelvis skådespelarutbildning med arbete som professionell skådespelare och parallellt som gästlärare inom programmet, andra lärare har dramapedagog- eller rörelsepedagogutbildning med arbete som universitetsadjunkt samt ytterligare andra forskarutbildning och arbete som universitetslektor inom programmet. Flera av lärarna har mångårig erfarenhet av att arbeta som gymnasielärare med teaterämnet.

Lärarna benämns som L 1,2,3 och så vidare i syfte att skapa ett könsneutralt material. P kännetecknar artikelförfattaren som är ansvarig för genomförandet av utvecklingsprojektet. Hen används som könsneutralt pronomen och har ersatt när lärarna i det audioinspelade materialet använder han och hon i beskrivningen av vissa individers uttryck. I citaten har formuleringar som uttrycker tvekan (när personen letar ord, exempelvis ”så är det ju...ehh”) ersatts med [---] i syfte att öka läsbarheten.

Etiska aspekter har beaktats utifrån att deltagande var frivilligt och projektledaren gav information om att samtalssituationen kunde avbrytas när som helst av de deltagande. Materialet har anonymiserats och fingerade benämningar används. Dessutom kommer nyttjandekravet att beaktas på det viset att materialet enbart kommer att hanteras för forskningsändamål (Vetenskapsrådet 2002).

## ***2.2 Fenomenet***

De gestaltningar som är underlag för lärarnas samtal är i båda fall gestaltningar av dramatisk text. I det ena fallet handlade det om en delredovisning halvvägs in i kursen, i det andra fallet var det en redovisning vid kursens slut. De mål som undervisningen och uppgifterna strävade mot att uppnå formuleras på följande sätt i de olika kursplanerna under rubriken *Färdigheter och förmåga*:

- använda kursens olika uttrycksformer i den sceniska gestaltningen
- gestalta med varierade uttryck inom delområdet

## EDUCARE

Målformuleringarna öppnar upp för olika tolkningar av innehållslig beskrivning och det första målet har i det här fallet avgränsats till scenframställning (utifrån en traditionell västerländsk teatertradition) som delmoment i kursen. I kursen ingår även undervisning i teaterns övriga uttrycksområden (ljud, ljus, scenografi, kostym, röst och rörelse samt undervisning utifrån olika teatertraditioner). En mer omfattande redovisning avslutade kursen. Det andra målet öppnar upp för att kunna avgränsa till något delområde inom teaterns uttrycksområden. Studenterna fick i uppgift att bearbeta och arbeta med dramatisk text och där, förutom scenframställning, även ljud, ljus, scenografi och kostym, ingick som en del av gestaltningen. Det bör nämnas att studenterna möter även andra teatertraditioner som inte främst tar utgångspunkt i en dramatisk text under sin utbildning. I det här fallet gjorde projektledaren valet att samtala utifrån liknande redovisningsuppgifter främst med tanke på möjligheten att analysera materialet gemensamt. Det är de innehållsliga beskrivningarna av fenomenet, i det här fallet, *förmåga att gestalta dramatisk text* som redovisas i resultatdelen och som utgör underlag för det kommande diskussionsavsnittet i artikeln.

### *2.3 Analyismetod*

Inom fenomenografisk analys beskrivs människors olika sätt att uppfatta samma fenomen vilket ger upphov till beskrivningskategorier (Marton 1981, 1994). Varje kategori innefattar nycklar till fenomenet; det vill säga vilka aspekter av fenomenet som uppfattas eller erfars. Uppfattningar som begrepp kan ge konnotationer till att det enbart handlar om tankar om något, en mentalistisk beskrivning. För att komma ifrån det används begreppet erfalande inom fenomenografin, ett erfalande som inbegriper hela kroppen som både tanke och/eller en fysisk upplevelse/erfalande av någonting. Därigenom kan resultat urskiljas som beskriver det aktuella lärarlagets uppfattningar eller erfalande om gestaltning som fenomen och vilka kvalitativa aspekter som kännetecknar fenomenet. Epistemologiskt utgår fenomenografi från principen om intentionalitet, vilket innebär en icke dualistisk syn på mänsklig kognition. Den skildrar erfalande som en intern relation mellan människan och världen (Pang 2003). Grundläggande för den fenomenografiska analysen är följaktligen att fokusera på hur något uppfattas vara/erfars. Analysen är enligt Pang ”concerned about the various ways in which a particular phenomenon appears to different people, and it is the researcher who senses this variation” (Pang 2003, s. 146). För att kunna förstå hur människor hanterar och löser problem i olika situationer blir det centralt att förstå hur de uppfattar/erfar situationen eftersom det har betydelse för hur de agerar och handlar i

förhållande till sina upplevelser. Marton (1981) beskriver skillnaden mellan första och andra ordningens perspektiv. Där första ordningens perspektiv beskriver fakta, vad som av en individ kan observeras utifrån som sant eller falskt, beskriver andra ordningens perspektiv hur någon uppfattar/erfar något, det handlar inte om ifall fenomenet är sant eller falskt utan hur det som forskaren studerar framträder för eller erfars av någon. Det är inte människors åsikter om olika fenomen som studeras utan olika människors uppfattningar om eller erfارande av samma fenomen.

Det är skillnaderna som det tas fasta på i analysen. ”Det viktiga är då vilka uppfattningar som finns, snarare än hur många som har en viss uppfattning” (Larsson, 2005 s. 24). I analysen utifrån ett andra ordningens perspektiv framkommer olika beskrivningar av ett innehåll. ”Whatever an individual feels that he knows contributes to his actions, beliefs, attitudes, modes of experiencing etc.” (Marton 1981, s. 182). Inom fenomenografin används, som tidigare nämnts, begreppen uppfattningar och erfارande vilket kännetecknas av dels uppfattningar av ett fenomen, dels upplevelsen av ett fenomen. I den här studien har alla lärare själva erfarenhet av gestaltning vilket bidrar till och är en förutsättning för att de kan uttala sig om de exempel som lyfts fram utifrån det filmade materialet. Lärarna har erfarit gestaltning i sina kroppar och som beskrivs i resultatdelen är vissa aspekter av kunnandet svåra att sätta ord på eftersom det är ett kroppsligt integrerat kunnande som diskuteras. Det bidrar till studiens validitet, att fler lärare är involverade i att samtala utifrån det filmade materialet. Studenternas uttryck tolkas av lärare utifrån ett eget erfارande.

Det är lärarnas uttalanden gällande olika gestaltande uttryck som är underlag för forskarens analys i de olika beskrivningskategorierna. Det är inte antal uttalanden som sorteras av forskaren vilket är en viktig poäng. En student kan i samma gestaltning röra sig mellan olika uttryck. Det kunnande som beskrivs av lärarna benämns som aspekter vilket åsyftar till olika delar av ett sammansatt och komplext kunnande. Syftet är att benämna och identifiera vilka tysta eller underförstådda aspekter som är avgörande för ett visst kunnande. En central utgångspunkt handlar om att en högre nivå av kunnande utmärks av förmågan att kunna urskilja flera aspekter av ett fenomen samtidigt (jfr. Carlgren 2015).

#### ***2.4 Analysprocess***

Underlag för analysen är lärarnas samtal om studenternas skilda uppfattningar/erfaranden av att gestalta dramatisk text. Audiomaterialet av lärarnas samtal har av forskaren transkriberats, kodats



## EDUCARE

och analyserats. Lärarnas uttalanden beskriver kvalitativa aspekter av ett gestaltande arbete vilket värderats på olika nivåer av ett kunnande. Utsagorna beskriver de aspekter som innefattar gestaltningen och som ligger till underlag för kategoribildningen. I analysen har forskaren tagit fasta på uttalanden som beskriver en högre eller lägre nivå av kunnande i form av de aspekter som kännetecknar fenomenet och som lyfts fram i lärarnas samtal. Aspekterna värderas utifrån de skillnader som uttrycks i lärarnas uttalanden kring fenomenet och där utsagor som uttrycker att mer grundläggande aspekter kan urskiljas i studenternas gestaltningar av fenomenet samlas i en lägre kategori. De aspekterna är en förutsättning för de nästföljande, de högre, kategorierna där flera aspekter urskiljs och på så sätt beskriver en högre nivå av kunnande. De skilda uppfattningarna/erfarenen ligger till underlag för kategoribildningen i en fenomenografisk analys.

### 3. Utfallsrum

Kategorierna bildar sammantaget ett så kallat utfallsrum, som visar kategoriernas logiska relation till varandra, där en hierarki kan uppstå. Det som i ett hierarkiskt utfallsrum skiljer en kategori från en annan är varierande förmåga att kunna urskilja flera aspekter av ett fenomen samtidigt, och därigenom uttrycka ett mer komplext, eller ett mer avancerat kunnande i relation till fenomenet. En person kan inte vara medveten om allt hela tiden. Den fenomenografiska analysen bygger på gestaltteorin. En människa har förmåga att urskilja, att sätta vissa aspekter av ett fenomen i förgrunden för medvetandet. Fenomenografien är en hjälp att skildra världen genom olika individers olika uppfattningar/erfarenen, att ta reda på och undersöka vad det innebär att uppfatta/erfara något. Det går inte att beskriva någons uppfattningar/erfarande fullständigt. Därför är det viktigt att identifiera kritiska skillnader i människors olika sätt att uppfatta samma fenomen (Marton 1994). Den hierarkiska strukturen i utfallsrummet avspeglar en tilltagande komplexitet i hur fenomenet framstår genom människors olika uppfattningar/erfarande och hur det kommer till uttryck i exempelvis ett gestaltande arbete.

### 4. Resultat

Resultatet presenteras först i beskrivningskategorier och därefter i ett utfallsrum. Utfallet av den fenomenografiska analysen resulterade i tre beskrivningskategorier där fenomenet *förmåga att gestalta dramatisk text* presenteras som:

- ...medveten gestaltning
- ...synkroniserad gestaltning
- ...organisk gestaltning

I kategorierna beskrivs aspekter av uttryck för gestaltande förmåga som lärargruppen i sina utsagor har formulerat som ett centralt kunnande. Aspekterna har genom analysen grupperats i ett hierarkiskt utfallsrum (se Figur 1). På det viset blir ett kunnande som förväntas utvecklas i studenternas gestaltningar och i relation till *förmåga att gestalta dramatisk text* både verbaliserat och visualiserat. De kvalitativa aspekterna (som är kännetecknande för innebörden av kunnandet som uttrycks i studenternas gestaltningar) exemplifieras genom uttalanden som är hämtade från de transkriberade audioinspelningarna vilka kommenterar det filmade materialet av de gestaltande redovisningarna.

#### ***4.1 Förmåga att gestalta dramatisk text som medveten gestaltning***

I kategorin samlas uppfattningar/erfarenanden som beskriver en grundläggande nivå av kunnande i relation till gestaltning av dramatisk text. Kategoribeteckningen 'medveten gestaltning' innebär att utsagor gällande de gestaltande uttrycken som är föremål för beskrivningskategorin är 'medvetna' utifrån fyra olika kvalitativa aspekter. Medvetenheten beskrivs som en tillgång men sägs också kunna bli ett hinder för gestaltningen. Medvetenheten kännetecknas av att de uttryck som diskuteras kan vara grundläggande för gestaltning och ett kunnande som är basalt men som behöver utvecklas för att nå en högre nivå. Det signifikanta är att de uttalanden gällande de gestaltande uttryck som har analyserats och sorterats i kategorin karakteriseras av att studenterna sägs vara upptagna av något annat än själva gestaltningen. Lärarna beskriver det som att "hamna i huvudet" eller vara "upptagen av tanken". Det handlar om, vilket beskrivs och utvecklas nedan i de formulerade kvalitativa aspekterna, som: *att kunna förmedla det som berättas genom medvetna val, att kunna gestalta tydliga uttryck, att kunna replikerna samt att kunna göra sin uppgift 'rätt'*. Det kan ytterligare förtydligas som att de gestaltande uttrycken kan beskrivas som försök att följa ett facit, något som upplevs som ett riktigt sätt att gestalta där det blir signifikant att tanken styr vad som görs.

- ***Kan förmedla det som berättas genom medvetna val***

Den första kvalitativa aspekten berör medvetenhet i den bemärkelsen att det är en kvalitet att

## EDUCARE

kunna visa på en medvetenhet i de gestaltande val som har gjorts. Det kan vara i relation till de val som görs vid användandet av rekvisita och hur studenterna väljer att arbeta med rummet.

Lärare 1 beskriver det som:

L1: Det finns ju en genomtänkt användning av rekvisitan, alltså jag tänker väskorna...där finns en plan ...det är...genomarbetat och fungerande...eh...deras berättelse. De lägger ju rätt mycket i det...rummet...och så är det ett medvetet val med rak framåtriktning...tänker jag ...vad det gäller användande av rummet ...så det är ju en slags avlång...ja det är ju lite så

Valen som görs kan även relateras till hur gruppen fungerar tillsammans och de val som görs på gruppnivå. Studenterna har delvis arbetat självständigt med uppgiften och därigenom gemensamt skapat det gestaltande materialet. Lärare 2 beskriver:

L2: Att samspelet...att det är ett samspel...det är ett grupparbete...och i förhållande...de fysiska uttrycken är ju också...det är medvetna val

De medvetna valen beskrivs som motsats till en 'låt gå' hållning. Det som gestaltas är inte slumpmässigt genomfört utan planerat genom medvetna val. På det viset är medvetna val en eftersträvt kvalitetsåtgärd. Enligt lärarna går det att se i den gestaltande redovisningen om det finns en medvetenhet i det som görs, vilket kan vara både på ett rumsligt plan och i den kroppsliga gestaltningen hos var och en. Lärare 2 fortsätter:

L2: Ja, för det är ett medvetet val då som de gör...när de är i kofferten med telefonerna, alltså de har en tajming där...de öppnar väskorna samtidigt...alltså det är koreograferat, det är lagt. De går ut och in med telefonlurarna och hittar exakt tajming, det är ju samspelet där, det sker inte av en slump utan man märker att det är en medveten tanke om hur de ska ta sig till och från väskan med sina lurar.

Det som krävs för att kunna arbeta med medvetna val beskrivs som en fungerande grupp som kan kommunicera och lyssna på varandras förslag. Det krävs även tid för övning och repetition där valen blir en del av gestaltningen i syfte att undvika omedvetna val som sker i stunden och som har mer av ett improviserat moment som kännetecken.

- ***Kan gestalta tydliga uttryck***

Den andra kvalitativa aspekten av kategorin *medveten gestaltning* beskrivs som att kunna gestalta en rollfigur eller en situation med tydlighet. Kvaliteten beskrivs både som tillgång och begränsning på det viset att det finns en förmåga att skapa exempelvis en klichékaraktär av en rollfigur. Det kan vara verkningsfullt i vissa teatertraditioner eller spelstilar men kan i vissa andra traditioner just uppfattas som en kliché eller en 'platt figur'. Det beskrivs som en kvalitet på det viset att det finns ett kunnande i att skapa en tydlig figur. Hindret kan beskrivas som att det finns en risk vid att det gestaltade uttrycket stannar därvid, att det blir en bild av en rollfigur som inte är levande i sig (jämför med beskrivningen av att kunna gestalta komplext nedan). Lärare 2 och 1 pratar utifrån de filmade exemplen:

L2: ...och då tar...då tar man ju de här klichéerna och det här likadant när de var tuffa skolkompisar och det här...alltså använder sig av väldigt tydliga medel för uttryck, kliché...

L1: Jo, men det ser jag...det var det jag mena med platt, men jag tänker att i...i det kan det ta ett steg ...

L2: ...men där tror jag att det är svårare att komma åt det för då blir den här klichén så ...så stark i deras bild

En av lärarna formulerar det som tydliga medel för uttryck eller klichéer, den andra talar om platt gestaltning. Det blir ett exempel på hur lärarna använder sig av olika uttalanden för samma gestaltning. Det kan förstås utifrån att lärarna har olika utbildning och erfarenheter. Då blir det filmade materialet verkningsfullt genom att lärarna kan tala utifrån konkreta exempel och får syn på om det är liknande kvaliteter som värderas.

- ***Kan replikerna***

Den tredje kvalitativa aspekten som värderas handlar om gestaltning i förhållande till texten. Det lyfts som en kvalitativ aspekt eftersom det innebär ett grundläggande kunnande att replikerna sitter, det vill säga att den skådespelande personen kan den text som ska gestaltas utantill. Hindret handlar om att medvetenheten om texten kan göra att den tar sig uttryck som inövad i gestaltningen. Lärarna talar utifrån ett konkret exempel från det filmade materialet:

L1: Ja, ofta menar jag att det är som ...som nån replik som sas här...[---] alltså när det...sägs...det är som läst bara...

L3: Ja...högläsning

## EDUCARE

L1: ...det har inte ...det finns inte...det är väl läst...jag ska säga detta just nu

Lärarna beskriver uttrycket som att replikerna enbart är ”lästa” eller som om det var ”högläsning” som det handlar om. Ordet gestaltning betyder enligt Nationalencyklopedin: ”är när man ger form åt något, till exempel en idé eller en figur i en bok ” (NE 2018). Det lärarna talar om i citatet ovan saknar utifrån den beskrivningen form i bemärkelsen att det finns ingen genomarbetad bakomliggande idé om vad det är replikerna handlar om eller vem som säger dem. Det som läraren beskriver som ”jag ska säga detta just nu” antyder att uttrycket kan beskrivas utifrån att det blir fokus på att komma ihåg vad som ska sägas och inte hur. Huret innefattar tolkningen av vem som säger det och varför. Läraren i citatet nedan formulerar det utifrån att det ska nå en publik, en mottagare och då behöver det som sägs kunna kommuniceras:

L1: ... det är väldigt svårt att få fram det på ett kommunicerande sätt...för det är ju också någonting, att det ska kommunicera

Att kunna gestalta innebär dessutom att kunna kommunicera, det vill säga att förmedla något till någon enligt läraren. Det är kärnan i teater, både inom den professionella teatern men även gällande teater som skolämne på gymnasiet där det framgår av styrdokumentet att undervisningen syftar till att utveckla förmågan att kunna kommunicera med en publik (Skolverket 2011).

- ***Kan göra sin uppgift ’rätt’***

Den fjärde och sista kvalitativa aspekten som ryms i kategorin *Förmåga att gestalta dramatiska text som medveten gestaltning* handlar om att hantera de uppgifter eller förslag som ges. Uppgifterna och förslagen kan komma från läraren eventuellt i en handledar- och/eller regissörsfunktion. Men det kan dessutom komma förslag från de andra studerande om det har efterfrågats som del av en återkopplingssituation vid ett gestaltande arbete eller under pågående process då ett material skapas gemensamt. Färdigheten att hantera givna uppgifter och förslag lyfts som en kvalitativ aspekt inom kategorin eftersom det innebär att kunna förhålla sig till instruktioner eller förslag men det kan även beskrivas som ett hinder om det stannar vid att, som det beskrivs nedan, ”kunna göra uppgiften rätt”. Lärarna nedan talar från ett specifikt exempel i det filmade materialet då ett uttryck diskuteras utifrån att det blir tydligt att det inte är den som gestaltar som har ett eget förslag utan förslaget är något som kommit ’utifrån’, antingen från en lärare eller en

annan student. På det viset identifierar lärarna som ser uttrycket som att det är en uppgift som ska lösas, till skillnad från en gestaltning som kommuniceras.

L2: Det sättet hen knyter sin scarfs...känns inte...så knyter man inte en scarf, alltså det kom inte från hen utan

L4: nej...helt rätt...precis

L2: ...det är en uppgift hen har fått. Nu ska jag göra den

Det är en kvalitet att kunna förhålla sig till instruktioner och förslag men hindret består i att uttrycket stannar i vad som kan beskrivas som ett mekaniskt lösande av en uppgift. Utmaningen handlar om att kunna ta uppgiften vidare och göra den till sin egen gestaltning. Den typen av kunnande kommer att beskrivas i kommande kategorier.

#### ***4.2 Förmåga att gestalta dramatisk text som synkroniserad gestaltning***

I kategorin samlas uppfattningar/erfarenanden som beskriver en högre nivå av kunnande i relation till gestaltning av dramatisk text. Benämningen *synkroniserad gestaltning* innebär att uttrycken som är föremål för beskrivningskategorin är ”synkroniserade” utifrån tre olika kvalitativa aspekter: *att kunna koordinera kropp och röst, att kunna interagera med rummet och att kunna samspela i handlingar*. Uttrycken kännetecknas av förmågan att kunna ta hjälp av kropp, röst, rum (inklusive rekvisita) samt handlingar i gestaltningen.

- ***Kan koordinera kropp och röst***

Den första kvalitativa aspekten hanterar uttryck där kropp- och röstresurser koordineras i uttrycket. Utsagorna ger beskrivningar av hur kropp och röst gemensamt bidrar till ett gestaltande på en högre nivå. Lärarnas beskrivningar utifrån ett specifikt exempel ur det filmade materialet nedan visar på vad det är för mekanismer som bidrar till den kvalitativa aspekten. Dynamik, tempo, melodi och tajming lyfts fram i relation till rösten vilket i sig påverkar kroppen.

L5: och det finns i hens kropp

L2: Och mer specifikt då så tycker jag att kroppen reagerar på röstläget, dynamiken...

L5: Ja...ja

L2: ...tempot hen har i rösten

L5: ja...

## EDUCARE

L2: ...och melodin i rösten så svarar kroppen på det

P: Mmm...

L2: ...och pau...tajmingen

I det andra filmade materialet kommenteras liknande kvalitativ aspekt där röst och kropp beskrivs som synkroniserade och att det beskrivs av läraren som ”ett plus i gestaltningen”.

L1: Där jag tänker att ett plus i gestaltningen kan va att talet och rörelserna är någorlunda...alltså de är synkroniserade i det att de...eh (paus) de är synkroniserade

Det är ingen överraskning för lärarna att kropp och röst påverkar gestaltningen. I utbildningen så ingår både röst- och rörelseträning till stor del. För de erfarna lärarna kan det däremot vara en kunskap som är svår att sätta ord på. I citatet ovan ges ett exempel på hur läraren letar efter ord för att beskriva det som utifrån lärarens egen erfarenhet och kunnande är en beskrivning på en förmåga eller kvalitativ aspekt som värderas. I det första citatet inom kategorin benar Lärare 2 ut vilka mekanismer som bidrar till att rösten och kroppen blir synkroniserade. Nedan följer ett citat som lyfter fram ett otypiskt exempel på den kvalitativa aspekten som exemplifierar när en analytisk förmåga förhindrar att kroppen blir en tillgång i gestaltningen.

L2: mmm...och där blir det de övningarna i gestaltningen som är mycket tanke då får hen det svårt...

L6: mmm

L2: ...alltså när tanken ska gå ned i kroppen...

L6: ...ja det ska ned...

L2: ...det är ju inte bara improvisation utan

L6: ...det är avslöjande...

L2: ...koordination och...

Citatet ovan blir exempel på en svårighet i gestaltningen som skulle kunna vara underlag för planering av undervisningen. Den diskussionen fortsätter senare i artikeln, under rubriken Diskussion.

- ***Kan interagera med rummet***

Den andra kvalitativa aspekten hanterar uttryck som beskriver hur förmågan att kunna interagera med rummet påverkar gestaltningen. Rummet innefattar även rekvisitan, det vill säga de objekt som finns i rummet och som kan användas i gestaltningen. I uttalandet nedan beskrivs användandet av nivåer som mekanismer som bidrar till den kvalitativa aspekten. I det beskrivna exemplet så användes olika placeringar i rummet som skapade utrymme för nivåer så att gestaltningen varierades i rummet. Dessutom beskrivs överraskningar som en bidragande mekanism. I det klipp som hänvisas till så handlade överraskningarna om objekt som användes i gestaltningen, bland annat teatermasker och objekt som symboliserade det som lyftes fram i berättelsen.

L 6: här skulle jag vilja stoppa för här ser vi ju en skillnad på deras...[---] ...så tycker jag att det är snillrikt att de använder nivåer i rummet och överraskningar fortfarande, de har jobbat med det eh...

Till skillnad från första kategorin ovan där *val* av rum och objekt ingår så finns det en annan kvalitativ aspekt här genom att studenterna interagerar med rummet vilket leder till att valen inte blir så uppenbara eller tydliga. Det beskrivs nedan som att "avvika från det förväntade". Det beskrivs en skillnad i att i rummet hantera objekt såsom det förväntas och att kunna göra något som överraskar. Liknande uttalanden återkommer och förtydligas i citatet nedan:

L1: Jag upplever att detta är koreograferat och det är ju ett stöd eftersom de inte har så lång tid att göra den typen av ganska enkla lösningar, de är fiffiga, men där tycker jag...att det är en kvalitet som jag skulle sätta plus på ...de...att de använder telefonlurarna och avvek från det förväntade här...att det är kreativt skulle man kunna säga då...eh...med att alla ska ha sin väska och så håller de på med det där är de där och hämtar en mössa och allt sånt där som ju är...det kan man nästan räkna ut och instrument och så...men här kom det någonting som bröt det och som satte dem i kontakt med varann, det tyckte jag var en sån där plus kvalitet.

Uttalandet "att sätta dem i kontakt med varann" blir en beskrivning av kategorin att kunna interagera med och i rummet. Läraren beskriver det också som att det är "koreograferat" men ändå "fiffigt" i den bemärkelsen att det inte upplevs enbart utifrån fastlagda val, det sker något oväntat, "avvek från det förväntade". Det innebär att kunna gestalta med hjälp av objekt och



## EDUCARE

rummet vilket bidrar till att texten relateras i och får betydelse ("kontakt") för den text som gestaltas.

- ***Kan samspele i handlingar***

Den tredje och sista kvalitativa aspekten i kategorin *Förmåga att gestalta dramatisk text som synkroniserad gestaltning* beskriver hur handlingar blir en hjälp i gestaltningen. I det här arbetet har studenterna tillsammans med läraren arbetat specifikt med att söka det som inom teatertraditionen kallas för aktioner och aktiviteter. Citatet nedan beskriver hur samspelet mellan två rollfigurer förstärks genom att ta hjälp av en fysisk handling. Läraren talar om närvaro, ett begrepp som några av lärarna använder för att beskriva en mer utvecklad gestaltning.

L4: Alltså (ohörbart) att det var en väldig hjälp för (X) när hen tog tag i (Y), där föddes en närvaro, tycker jag att jag fick syn på. Hos (X). Hen fick hjälp av det, att vara nära (Y) fysiskt ...

P: Och hur såg du det?

L4: Jag såg att hen lyssnade in (Y) och kände hens kropp...och hen behöll det tyckte jag, hela vägen sen...lyssnandet...med sin kropp...hen upplevde (Y) hela vägen ut sen. Det gjorde hen inte på samma sätt innan hen tog i (Y), men det blev en skillnad

Vid det tillfälle som läraren hänvisar till i citatet ovan så har lärarna tidigare diskuterat uttryck för att inte ha förmågan att förhålla sig till den andre skådespelaren i rummet. Det talas om att studenterna i roll som skådespelarna gestaltar var för sig och förbi varandra. Här uttrycker läraren ett tillfälle där handlingen "när hen tog tag i (X)" hjälpte för att stärka gestaltningen (eller närvaron som läraren väljer att benämna det).

### ***4.3 Förmåga att gestalta dramatisk text som organisk gestaltning***

I kategorin samlas uppfattningar/erfarenanden som beskriver en högsta nivå av kunnande i relation till gestaltning av dramatisk text. Benämningen 'organisk gestaltning' innebär att uttrycken som är föremål för beskrivningskategorin är 'organiska' utifrån fyra olika kvalitativa aspekter: *att kunna vara komplex/plastisk, att kunna vara medveten om ett "du", att kunna vara i situationen och att kunna vara avspänd.*

- ***Kan vara komplex/plastisk***

Den första kvalitativa aspekten som ingår i kategorin beskriver en högre nivå av gestaltning som något komplext eller plastiskt. I citatet nedan beskrivs en lekfullhet och att kunna befria sig samt att dessutom kunna ”leka med andra typer av rörelser”. Läraren betonar att det gestaltande uttryck som kommenteras innebär att kunna befria sig från vad som ska sägas. Till skillnad från kvalitativa aspekter i den lägre kategorin *Förmåga att gestalta dramatisk text som medveten gestaltning* så tas uttrycket ”ett steg till”. Läraren beskriver det som en rörlig gestaltning:

L1: men det jag ser [---] gör är att hen har tatt det ett steg till att...det hen har... fått med sig av vad hen ska säga...och röra sig...har hen...gått ett steg till men så hen kan befria sig från det och det gör att hen kan leka med andra typer av rörelser så att det får...blir en komplexitet i hur hen...eh...vad hen uttrycker på scenen, alltså vad...jag skulle säga att det är en rörlig gestaltning kallar jag det då

En annan lärare kommenterar samma situation utifrån det filmade exemplet, men benämner det som att vara ”plastisk” men också att kunna ”bottna i sin kropp” till skillnad från en uppvisad stelhets som kan kopplas till den lägre kategorin *Förmåga att gestalta dramatisk text som medveten gestaltning*:

P: Nu säger du plastisk, vad betyder...

L3: Ja rörlig och...bottnar mer i sin kropp...

Återigen, lärarna använder olika begrepp för att formulera samma kvalitativa aspekter, något som inte är förvånande men kan bli avgörande i en lärandesituation vilket utvecklas i diskussionsavsnittet.

- ***Kan vara medveten om ett ”du”***

Den andra kvalitativa aspekten inom kategorin hanterar relationen till medspelarna i rummet. Läraren i citatet nedan talar om en medvetenhet om den andra kroppen som en förutsättning. I samtalet beskrivs det som att kunna stärka energin mellan (i det här fallet) de två som gestaltar tillsammans. Hur en kan göra det beskrivs som att ”ha den andra kroppen i huvudet” vilket kan tyckas motsägelsefullt utifrån att en lägre nivå av kunnande har beskrivits som att ”det stannar i huvudet”. I det här fallet tolkar läraren det som att medvetenheten om den andre finns i både huvud och kropp:

## EDUCARE

L6: Sååå, ehm, men ändå, det är ändå värdefullt, det ska ändå finnas en närvaro...så är det ju...ehh för det ska finnas en medvetenhet om den andra kroppen så att säga ...och också...så och så ska det finnas ...

P: Och det där är ju intressant då...en medvetenhet om den andra kroppen hur...hur ...gör man då? Om du skulle säga...säga till någon, kan du stärka din medvetenhet om kroppen mot den andra hur...hur...

L6: Nej, men jag säger det ...att det beror ju på vilket läge i repetitionen, men jag säger det ...du måste ha honom i huvudet, det måste finnas energi emellan er, du måste liksom...och så är det ju egentligen med all teater, även om man tittar åt ett annat håll så nu förenklar jag det ...så har man ju den andra kroppen i...

L5: Ja...

L6: ...det är inte så att man lämnar den kroppen...

L5: Nej...

P: Jag tänker det du sa nu var ju mer konkret, du måste ha den i ditt huvud, ja då kan jag förstå det

Senare i samtalet återkommer läraren till frågan om att stärka medvetenheten om den andra på scenen och beskriver det i termer av att ”det finns ett du”.

L6: ...eh, som jag har som tema eller vad man ska säga men det är det här Martin Buber, att det finns ett Du. Alltså och så har vi pratat väldigt mycket om det i början och...så här kan jag gå in och säga nu ...nu finns det inget du.

L6: ...för dig här ...så kan jag säga...att ...att nu är du hos den – det måste finnas ett Du på scenen

P: ...och Du är då...den andre

L5: ... den andre

L6: Ja och det innebär inte att man måste gör så (visar att en tittar stint på den andre)

Läraren förtydligar även vad hen menar fysiskt genom att stirra på någon i rummet som motsats till det som avses. Medvetenheten om den andre eller om ett ”du” innebär inte att vara i ögonkontakt hela tiden. Kontakten beskrivs som att det är en energi som uppstår mellan kropparna.

- ***Kan vara i situationen***

Den tredje kvalitativa aspekten inom kategorin benämns som att kunna vara i situationen. Det beskrivs i citatet nedan som att det som den som gestaltar har upplevt eller upplever i en situation finns med i kroppen och blir möjligt för åskådaren att identifiera. Situationen är i det här fallet relaterat till textmaterialet, det vill säga att situationen gestaltas utifrån textens och/eller rollfigurens situation. Detta beskrivs som en organisk gestaltning som har fått ge namn till kategoribenämningen. En organisk gestaltning är något som återkommer som beskrivning av en högre nivå av kunnande i samtalet utifrån det filmade materialet. De beskrivna kvalitativa aspekter som ryms i den här kategorin bidrar till att gestaltningen blir organisk. Att kunna vara i den situationen som beskrivs i texten eller genom rollen, och i sin kropp gestalta hur en situation påverkar gestaltningen uttrycks som en av de kvalitativa aspekterna.

P: är det det där organiska som [---]...

L2: Ja det är det organiska!

L6: Hen är i en situation, det har hänt hen något! Och...både hen och hens kropp, nej men det har hänt hen något och det ...som hen kommer ifrån...

L2: Ja just det

L6: ...och det finns i hens kropp

Lärarna kan identifiera och som i fallet ovan kommentera när det syns i gestaltningen att uttrycket visar tecken på det kunnande som eftersträvas. Den egna erfarenheten av att se liknande gestaltningar men att även i vissa fall själv vara eller ha varit den som gestaltat bidrar till lärarnas skicklighet att identifiera de kvalitativa aspekterna, som i det här fallet vad det innebär när ”hen är i en situation”. De olika kvalitativa aspekterna bidrar till att göra gestaltningen organisk men samtalet utifrån specifika exempel ger en möjlighet att mer isolerat formulera de mekanismer som bidrar till kvaliteten i gestaltningen.

- ***Kan vara avspänd***

Den fjärde och sista kvalitativa aspekten inom den tredje kategorin *Förmåga att gestalta dramatisk text som organisk gestaltning* beskrivs som att kunna vara avspänd. I citatet nedan ges ett exempel utifrån en rollgestaltning som hanterar en spänd rollfigur som skriker men att det krävs en ”form av avspänning” i den situationen:

## EDUCARE

L1: En...en kvalitet i rollgestaltningen då...och då är det ju en och då låter det som att de ska vara så avspända men det finns ju däri när det är...genomarbetat...då finns det ju oavsett om man skriker och är spänd som en fjäder så finns det någon form av avspänning i det...

Läraren betonar att "det är genomarbetat", vilket kan tolkas som att när de grundläggande delarna gällande att kunna sin text, valen gällande rollfigur och situation och att uppgifterna (instruktioner eller förslag) är bearbetade så krävs även förmågan till avspänning. I utbildningen ingår även olika tekniker för rörelseträning där avspänning är en del av arbetet. Det är på det viset inget nytt resultat men blir genom en systematisk analys tydliggjort och satt i ett sammanhang. Lärarlaget får syn på aspekter av vad som kan bidra till ett kunnande som även innefattar avspänning, vilket leder till ett högre värderat gestaltande uttryck.

### 4.4 Resultatet presenterat som utfallsrum

Förmåga att gestalta dramatisk text som...:



Figur 1: Utfallsrum av fenomenet Förmåga att gestalta dramatisk text

## 5. Diskussion

Utifrån redovisade resultat har forskningsfrågan *Vilka kvalitativa aspekter i ett gestaltande arbete av dramatisk text kan identifieras och artikuleras?* besvarats. Kvalitativa aspekter av ett gestaltande arbete

har identifierats utifrån lärares samtal om specifika exempel av gestaltande studentredovisningar som filmats. Materialet har analyserats med hjälp av fenomenografisk analys och resultatet kommer att vara föremål för följande diskussion, som är strukturerad under rubrikerna: *Kvalitativa aspekter som underlag för undervisning och bedömning* och *Kunskaper i och om gestaltning*. Resultatdiskussionen avslutas med rubriken *Fortsatt utvecklingsarbete* utifrån de slutsatser som kan dras.

### **5.1 Kvalitativa aspekter som underlag för undervisning och bedömning**

Med utgångspunkt i Sadlers arbete (2010, 2013) så bör bedömningsfrågor hanteras i nära relation till det material som ska värderas och utifrån den specifika uppgift som är föremål för bedömning. Det finns en fara i att förformulerade kriterier och matriser som konstrueras utanför klassrummet (eller som i det här fallet teaterstudion) blir en skrivbordskonstruktion som studenterna trots allt har svårt att ta till sig och förstå (jfr. Sadler 1989). Som en konsekvens av de samtal som har förts i de lärarlag som har ingått i studien så har en förändring skett i förhållande till bedömning och betygssättning. I uppstarten av projektet (hösten 2017) diskuterade lärarlaget hur de betygs-kriterier som idag finns inom programmet skulle kunna bli ännu mer specifika utifrån målen för vardera kurs. Det fanns en ambition med att utvecklingsprojektet skulle kunna vara ett stöd i att revidera betygs-kriterier i syfte att tydliggöra för studenterna vad det är som värderas och bedöms. Vid projektets avslut (våren 2018) så har de samtal som förts, både i relation till det filmade materialet som redovisas här, men även under övriga lärarlagsträffar, i stället utmynnat i att det är i undervisningen som de resultat som presenteras blir betydelsefulla. De kvalitativa aspekterna som lyfts fram kan på ett systematiskt sätt ligga till underlag för planering av undervisningen, hur återkopplingen görs i relation till det och hur arbetet värderas. Det kan dessutom göras i relation till ett skriftligt och filmat material i syfte att använda ord (beskrivningskategorierna), som figur (exempelvis figur 1, utfallsrummet) samt ett visuellt språk (det filmade materialet) som underlag för återkoppling. Inledningsvis krävs det liknande typ av arbete som genomförts under det här utvecklingsprojektet, men materialet kan delvis återanvändas och hanteras utifrån nytt filmat material med ny studentgrupp.

Det som har blivit tydligt i samtalen med de båda lärargrupperna utifrån olika filmat material är att det råder konsensus beträffande att värdera högre kvalitativa aspekter även om olika begrepp och benämningar används. De specifika exemplen som ligger till underlag för samtalen blir avgörande för att identifiera om det är samma typ av kunnande som avses. Däremot ska inte

## EDUCARE

resultatet tolkas som ett facit. Ett lärarlag behöver alltid förhålla sig till studentgruppens nuvarande erfarenheter och kunnande, och nya uppgifter behöver undersökas. Mer forskning behövs inom fältet. Inte minst under mitt tidigare avhandlingsarbete (Ahlstrand 2014) möttes jag av motstånd mot att artikulera ett kunnande som tar sig gestaltande uttryck. Det har delvis sin grund i en föreställning om att uttrycken är individuella och personliga. När teater är ett skolämne så förutsätts det att något kan läras ut till någon. Om inte kunskap som tar sig gestaltande uttryck tas på allvar är det möjligt att en skriftspråklig eller muntlig kultur är det som främst värderas för att exempelvis nå ett högre betyg (jfr Ahlstrand 2018a).

Ytterligare något som det råder enighet om, vilket framkommit i de inspelade samtalen, handlar om hur en student kan utvecklas mot en högre nivå av kunnande och hur läraren kan stötta studenten i detta. Här finns uttalanden som stödjer att en förmåga tar tid att träna men även att ett eget övande är centralt för att utveckla en gestaltande förmåga. De kvalitativa aspekterna som har framkommit kan vara ett stöd i att på ett mer systematiskt sätt kunna återkoppla till studenten och identifiera vad det är som specifikt behöver övas på, i syfte att utveckla ett eftersträvansvärt kunnande. I ett gestaltande arbete kan det vara svårt att själv identifiera vari övandet består. Blicken utifrån från lärare och/eller studentkamrater är avgörande som funktion att spegla gestaltningen och hur den kommuniceras.

Det ämnesdidaktiska fält som den här typen av studier relateras till (jfr. Ahlstrand 2014, 2015, 2016, 2018b; Björkholm 2015; Carlgren, Ahlstrand, Björkholm & Nyberg 2015; Carlgren & Nyberg 2015; Frohagen 2016) har ett ämnesspecifikt innehåll och innebörden av specifika förmågor i fokus. Resultatet av de fenomenografiska analyserna erbjuder ett strukturerat sätt att hantera olika nivåer av kunnande och vilket urskiljande av kunnandeaspekter som behöver stödjas i lärandesituationen. Det är en framkomlig väg, inte minst med hänsyn till att studenterna utbildas till lärare. Som nämnts ovan har en förflyttning av lärarlagets uppfattning gällande utvecklande av tydligare betygskriterier skett. Fokus bör istället vara på hur undervisningen kan planeras. Därefter kan eventuellt betygskriterierna och graderna blir mer specifika (gällande skillnaden mellan Godkänd- och Väl Godkänd-nivå, som lärarna har att förhålla sig till). Projektet har visat det väsentliga i att ta utgångspunkt i undervisningen och hur en strukturerad undervisning kan planeras och hur konsekvenserna av den undervisningen kan värderas.

## 5.2 Kunskaper i och om gestaltning

En del av de inspelade samtalen har hanterat det faktum att studenterna ska bli lärare och inte skådespelare. Det diskuteras kring vad studenten behöver kunna i relation till gestaltning och en process som föranleder en gestaltande redovisning mot bakgrund av att studenten ska bli lärare.

Det framkom som en fråga i relation till ett exempel i det filmade materialet där det blev tydligt att en starkt utvecklad analytisk förmåga kan bli ett hinder för gestaltningen. Det kan finnas en risk, såsom lärarna uttryckte det, ”att hamna i huvudet”. Att ”hamna i huvudet” förklaras av lärarna som att vara upptagen i tanken och därför kommer inte den fysiska (sceniska) gestaltningen till uttryck. Den väl utvecklade analytiska förmågan omsätts inte till ett gestaltande uttryck hos studenten utan ”hamnar i huvudet”, det vill säga studenten är upptagen av tänkandet. Som det framkommer i den högre kategorin så är en aspekt ’avspändhet’ som möjliggör att ’vara i situationen’. Det vill säga att uppleva situationen i sin kropp, inte behöva tänka sig in i den. Uttrycket ”att vara i huvudet” kan kopplas till den lägre kategorinivån där uttrycken kännetecknas av en medvetenhet som också kan bli en begränsning så som det är beskrivet i beskrivningskategorin. Det egna övandet kan vara ett sätt att öva det som i den högre kategorin kallas organisk gestaltning. Läraren behöver dock, exempelvis med hjälp av formulerade kvaliteter, kunna peka vartåt övandet syftar.

I nuvarande betygskriterier värderas en väl utvecklad analytisk förmåga högt (som väl godkänd nivå) utifrån följande formulering:

Betyget Väl godkänt innebär att den studerande, utöver kraven för Godkänt visar väl utvecklad förmåga till självständig och kritisk analys genom att integrera och utveckla olika professionsrelaterade perspektiv utifrån kursens mål.

Insikten, att en analytisk förmåga kan bidra till att gestaltning inte utvecklas i och med att studenten stannar i uttryck som beskrivs som ’medvetna’ (eftersom studenten ”hamnar i huvudet”) är värdefull. Lärarna diskuterade att det inte behöver vara en förutsättning att kunna gestalta själv på hög nivå för att kunna bli en väl fungerande lärare. En av lärarna gjorde en koppling till regissörens arbete. En kompetent regissör behöver inte ha nått en hög nivå av kunnande i ett gestaltande arbete (i det här fallet beskrivet som ’organisk’). Parallellen är att en blivande lärare med väl utvecklad analytisk förmåga kan vara en tillgång för att kunna formulera sig om hantverket och kan använda den förmågan till att i undervisning stödja kommande elevers



## EDUCARE

utveckling. Däremot var lärarlaget enigt om att det krävs gedigen erfarenhet och ett övande *i* att både kunna gestalta själv och observera andras gestaltningar för att utveckla kunskaper *om* ett gestaltande arbete (jfr Lindström 2009, 2012).

### *5.3 Fortsatt utvecklingsarbete*

I den systematiska analysen som genomfördes av studenternas skriftliga utvärderingar framkom upplevelsen att det är många mål som behöver uppnås i varje kurs. Som tidigare beskrivet så är en av Sadlers (2013) poänger att förmågor behöver tränas över tid. Ambitionen att flera mål ska uppnås i samma kurs försvårar möjligheterna att träna ett fördjupat kunnande av olika förmågor. Konstruktiv länkning (jfr. Biggs 2003) syftar till en synergieffekt i formulerandet av kursmål, undervisning, eventuell litteratur, konstruerandet av uppgifter som prövar målen och betyg som värderar genomförda uppgifter i relation till målen. Det kan leda till en förenklad syn på kunskap och lärande och att främst det enkla mätbara blir föremål för undervisningen.

Ett annat sätt att förhålla sig till uppgiften är vad Sadler (2013) beskriver som divergent vilket innebär att inget givet svar eller facit existerar. De kursmål som är framskrivna i texten och som, i den här studien, är föremål för analys:

- använda kursens olika uttrycksformer i den sceniska gestaltningen
- gestalta med varierade uttryck inom delområdet

kan beskrivas som divergenta till sin karaktär utan på förhand givna svar. Samtidigt kommer studenterna att fundera över vad som är underlag för den värdering som görs av läraren. Genom den fenomenografiska analysen som har presenterats kan ett kunnande kommuniceras med studenten utan att det blir reducerat till något enkelt mätbart.

I analysen har även hinder för gestaltningen framkommit, vilket formuleras i beskrivningskategorierna. I den fenomenografiska analysen är det i första hand de aspekter som urskiljs som varit underlag för kategoribildningen. Mot bakgrund av den utveckling som skett inom fenomenografin med variationsteori och modellen *learning study* (Marton & Lo 2007; Marton & Pang 2006; Runesson 2011a, 2011b) har forskaren bedömt att även de hinder som fenomenet innefattar bidrar till att innebörden av fenomenet specificeras. I det här fallet kan de hinder som framkommit i relation till att gestalta dramatisk text vara ett kraftfullt verktyg för planerandet av undervisning (så kallade kritiska aspekter). Inom ramen för det pedagogiska utvecklingsprojektet

fanns inga möjligheter att genomföra en *learning study*, men det skulle kunna vara ett fortsatt utvecklingsprojekt. Därtill skulle ett projekt där studenterna involveras tydligare i undersökandet av kvalitetsaspekter vara önskvärt. Sadler (2013) beskriver hur kvalitativa aspekter av en textbaserad uppgift genomförs tillsammans med en studentgrupp. Liknade arbete skulle kunna genomföras i relation till en gestaltande uppgift eller redovisning. Det sättet att arbeta med kvalitativa aspekter skulle dessutom vara en vinst för studenterna som själva ska bli lärare. De förväntas hantera frågor om planering av undervisning i relation till återkoppling, bedömning och betyg. I artikeln har det argumenterats för att det ämnesspecifika kunnandet behöver undersökas och specificeras i nära relation till praktiken. Det kan vara ett sätt att undvika matrisfällan, det vill säga risken att bocka av enkelt mätbara kunskaper i syfte att försöka vara tydlig i sin kommunikation (jfr. Zandén 2018). Dessutom behöver ett samförstånd utvecklas i lärarlag kring hur processen fram till en redovisning i form av ett gestaltande arbete kan värderas och formuleras. Processen fram till redovisning har inte filmats, utan diskussionen tar utgångspunkt i lärarkollegiets samlade erfarenhet av att genomföra den typen av arbete. Kännetecknande för processen fram till redovisning är i den här kontexten att studenterna arbetar delar av tiden självständigt i grupp och läraren följer arbetet vid tillfällena av undervisning och/eller handledning. Ett fortsatt arbete kring vad som kan eller inte kan värderas i den typen av omfattande uppgifter, som löper över en längre tid, behöver fortsatt undersökas och utvecklas. Inom lärarlaget kommer arbetet med att revidera kursguider att fortsätta utifrån fokus på undervisning som utgår från kvalitativa aspekter. Därtill kommer i första hand lärarnas återkoppling i nära relation till undervisningssituationer att utvecklas. På sikt kan nuvarande betygsgraderingar specificeras i lärarlagen som en konsekvens av den undervisning som har utvecklats.

## Referenser

- Ahlstrand, P. (2014). *Att kunna lyssna med kroppen: en studie av gestaltande förmåga inom gymnasieskolans estetiska program, inriktning teater*. Diss. Stockholm: Stockholm University, 2014. Stockholm.
- Ahlstrand P. (2015). "Inte ett öga torrt" - en studie rörande ämnesdidaktiska val i teaterundervisning. *Forskning om undervisning och lärande*, 3(15), 38-60.
- Ahlstrand, P. (2016). Man ser på kroppen att de hör pulsen. *Venue*. Linköping: Linköpings universitet.

## EDUCARE

- Ahlstrand, P. (2018a). Varning för björntjänster! eller Hur värderas praktisk kunskap? *Utmaningar, processer och protester*. Antologi- estetavdelningen vid HSD, Institution för de samhällsvetenskapliga och humanistiska ämnenas didaktik. Stockholms universitet.
- Ahlstrand, P. (2018b). Analysing the object of learning, using phenomenography: Music education in Swedish grade five classrooms. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 7:3
- Andersson, N. & Ferm Thorgersen, C. (2015). Bedömning av danskunnande - uttryck, respons och värdering inom ett estetiskt ämne. I: B-M Styrke, (red.) *Kunskapande i dans: om estetiskt lärande och kommunikation*. Stockholm: Liber utbildning.
- Andersson, N. (2016a). Teacher's conceptions of quality in dance education expressed through grade conferences. *Journal of Pedagogy*, 7(2), 11-32.
- Andersson, N. (2016b). *Communication and shared understanding of assessment: a phenomenological study of assessment in Swedish upper secondary dance education*. Diss.Luleå : Luleå tekniska univ.
- Biggs, J.B. (2003). *Teaching for quality learning at university: what the student does*. (2. ed). London: the Society for Research into Higher Education.
- Björkholm, E. (2015), Unpacking the object of learning, *International Journal for Lesson and Learning Studies*, Vol. 4 No. 3, pp. 194-208.
- Carlgren, I., Ahlstrand P., Björkholm, E. & Nyberg, G. (2015). The meaning of knowing what is to be known. *Éducation & Didactique*, 9(1), 143-159.
- Carlgren, I. (2015) *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Göteborg: Daidalos.
- Carlgren, I. and Nyberg, G. (2015), Från ord till rörelser och dans—en analys av rörelsekunskandet i en dansuppgift, I: *Forskning om undervisning och lärande, Stiftelsen SAF i samverkan med Lärarförbundet*, Stockholm.
- Chaib, C. (1996). *Ungdomsteater och personlig utveckling: en pedagogisk analys av ungdomars teaterskapande*. Lund: Avhandling (Diss. Lund: Univ.).
- Frohagen, J. (2016), *Såga rakt och tillverka uttryck: en studie av hantverkskunnandet i slöjdamnet*. Stockholms universitet Humanistiska fakulteten (utgivare), Stockholm.
- Göthberg, M. (2015). *Pimpa Texten. En etnografisk studie av gymnasieelevers meningskapande i dramatext* [Elektronisk resurs].
- Göthberg, M. (2019). *Interacting: coordinating text understanding in a student theatre production*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2019. Göteborg.
- Helander, K. (2009). *Ämne: Scenisk gestaltning. Dokumentation av Teaterhögskolan i Stockholms professorer Stina Ekblad och Krister Henriksson*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.

- Johansson, M. (2012). *Skådespelarens praktiska kunskap*. Stockholm: Premiss.
- Järleby, A. (2003). *Från lärling till skådespelarstudent: skådespelarens grundutbildning*. Stiftelsen för utgivning av teatervetenskapliga studier (utgivare). Skara: Pegasus förlag & teaterproduktion i samarbete med Theatron.
- Lagerström, C. (2003). *Former för liv och teater. Institutet för scenkonst och tyst kunnande*. (Diss) Stockholm: teatervetenskapliga institutionen, Stockholms universitet.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*. 25:1, s. 16-35.
- Lindström, L. (2009). Estetiska läroprocesser om, i, med och genom slöjd. *Kritisk utbildningstidskrift, KRUT*, 133/134, 57–68.
- Lindström, Lars (2012). Aesthetic Learning About, In, With and Through the Arts. A Curriculum Study. *International Journal of Arts & Design Education*, 31, 2.
- Malby, M. (2010). *Att främja teaterstudentens växande: vad kräver det av teaterläraren?* Stockholm: Institutionen för musik- och teatervetenskap.
- Marton, F. (1981). Phenomenography – describing the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-200.
- Marton, F. (1994). Phenomenography. I: Torsten Husén & T. Neville Postlethwaite (red.): *The International Encyclopedia of Education*. Second edition. Vol. 8. S. 4424-4429. Oxford: Pergamon Press.
- Marton, F. & Pang, M. F. (2006). On some necessary conditions of learning. *The journal of the learning sciences*. 15 (2), 193-220.
- Marton, F. & Lo, Mun L. (2007) Learning from the "Learning Study". *Journal of Research in Teacher Education*, 14(1), 31-46.
- McCammon, L. A. & Österlind, E. (2011). "Drama has given me a home": Perspectives of Experienced Secondary School Drama/Theatre Students in Two Countries. *NJ DramaAustralia Journal*, 34, 85–100.
- Meskin, T. & van der Walt, T. (2018) Knowing in our bones: interrogating embodied practice in theatre-making/theatre-teaching through self-study. *South African Theatre Journal*, 31:1, 36-57.
- Olsson, E-K. (2006). *Att vara någon annan: teater som estetisk läroprocess vid tre 6-9-skolor*. (Diss.) Växjö: Växjö universitet, Institutionen för humaniora.
- Pang, M. F. (2003). Two faces of Variation – On continuity in the phenomenographic movement. *Scandinavian Journal of Educational Research (ISI journal)*, 47 (2), 145-156.
- Polanyi, M. (1998). *Personal Knowledge*. University of Chicago Press.

## EDUCARE

- Polanyi, M. (2009). *The Tacit Dimension*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Runesson, U. (2011a). Lärares kunskapsarbete – exemplet learning study. I: *Forskning om undervisning och lärande*: Stockholm: Stockholm: Stiftelsen SAF i samverkan med Lärarförbundet.
- Runesson, U. (2011b). Lärande som förändrat erfarande: I: Mikael Jensen (red.) *Lärandets grunder: teorier och perspektiv* (57-69). Lund: Studentlitteratur.
- Sadler, D.R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18: 119–44.
- Sadler D. R. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35:5 , 535-550.
- Sadler, R. (2013). Opening up feedback. 'Teaching learners to see'. In Merry, S., Price, M., Carless, D., & Taras, M. (Eds.) *Reconceptualising Feedback in Higher Education: developing dialogue with students*. (Ch. 5, 54-63). London: Routledge.
- Schonmann, S. (2000). Theater and drama education: themes and questions, I: Bob Moon, Sally Brown, & Miriam Ben-Peretz (eds.). *Routledge international companion to education* (944-955). London: Routledge.
- Schonmann, S. (2005). Master versus Servant: Contradictions in Drama/Theatre Education. *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 39, No. 3.
- Schonmann, S. (2007). Wrestling With Assessment in Drama/Theatre Education. In Leora Bresler (Ed.), *The International Handbook on Research in Arts Education*. New York: Springer.
- Sjöström, K. (2007). *Skådespelaren i handling: strategier för tanke och kropp*. Stockholm: Carlsson.
- Skolinspektionen (2010). *Betygsättning i gymnasieskolan. Kvalitetsgranskning rapport 2010:12*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2012). *Lika för alla? Omvärdering av nationella prov i grundskolan och gymnasieskolan under tre år*. Regeringsuppdrag 2012-08-31 Dnr: 01- 2010:2643. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2010a). *Skriftiliga omdömen i grundskolans individuella utvecklingsplaner*. Rapport nr. 340. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2010b). *De nationella provens syften och Skolinspektionens uppdrag om central rättning av nationella prov*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011). *Läroplaner, ämnen och kurser*. Ämne – Teater. Stockholm: Skolverket.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Aldershot: Avebury.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

- Winner, E., Goldstein, T. and Vincent-Lancrin, S. (2013), *Art for Art's Sake?: The Impact of Arts Education*, *Educational Research and Innovation*, OECD Publishing.
- Zandén, O. (2010). *Samtal om samspel. Kvalitetsuppfattningar i musiklärares dialoger om ensemblespel på gymnasiet*. Göteborg: Högskolan för scen och musik, Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet.
- Zandén, O. & Ferm Thorgersen, C. (2015). Teaching for learning or teaching for documentation?: Music teachers' perspectives on a Swedish curriculum reform. *British Journal Of Music Education*, 32(1).
- Zandén, O. (2016). The Birth of a Denkstil: Transformations of music teachers' conceptions of quality in the face of new grading criteria. *Nordisk Musikkpedagogisk Forskning*, 17, 197–225.
- Zandén, O (2018). Kritik av tydlighetsdoktrinen. I: Lindberg, V., Eriksson, I. & Pettersson, A. (red.). *Lärares bedömningsarbete: förutsättningar, villkor, agens*. Stockholm: Natur & kultur.
- Wittgenstein, L. 1974. *Philosophical investigations*. Trans. G.E.M. Anscombe. Oxford: Basil Blackwell.