



Malmö högskola
Lärande och samhälle
VAL-projekt

Examensarbete

15 Högskolepoäng, grundnivå

Learning study på estetiska programmets teaterinriktning En närstudie i scenisk närvaro

*Learning Study on the Theatre Orientation at the Aesthetic Programme.
A Close Study in Scenic Presence*

Anna Johansson Larsson

Lärarexamen Val:11
Seminariedatum 2013-06-12

Examinator: Martin Kjellgren
Handledare Therese Vincenti Malmgren

Sammanfattning

Syftet med följande arbete är att undersöka om och hur Learning study som är en metod att granska, analysera och utveckla pedagogiken, kan förbättra undervisningen i teater på gymnasiets teaterestetiska inriktning. Jag vill säkerställa att kommunikationen i undervisningen fungerar och förbättrar deras kunskaper gällande begreppet närvaro inom teaterämnet. Enligt den ryske teaterpedagogen Stanislavskij så innebär närvaro en överensstämmelse mellan skådespelarens övertygelse i karaktären och det uttryck skådespelare och regissör vill förmedla. (Järleby, 2001, s. 174-175.) I detta arbete har jag även reflekterat och redogjort för tidigare forskning genom två studier inom Learning Study och en studie i teater. För att ta reda på hur jag genom Learning study kan förbättra min undervisning har jag använt en metod i form av en Learning study-cykel. Sammanfattningsvis upplever såväl lärar- som elevgruppen positiva effekter. Eleverna har uttryckt att de känt sig speciellt utvalda då de fått delta i Learning study-projektet. I arbetet framkom vikten av samarbetet på scenen och en ökad förståelse för närvaro under processens gång.

Nyckelord: gymnasial undervisning, Learning study, teater.

Förord

Jag vill framföra ett stort tack till alla som hjälpt och stöttat mig under examensarbetets gång. Tack Pernilla som tagit sig tid att filma och varit mycket behjälplig med diskussioner under hela arbetet. Ett stort tack till mina elever som har haft tålamodet att låta mig utföra denna studie på dem och att jag fått tagit del av deras intressanta tankar. Tack till min handledare Therese Vincenti Malmgren som har varit till stor hjälp under arbetsprocessen och sist men inte minst till min familj.

Sommen maj 2013

Anna Johansson Larsson

Innehåll

Sammanfattning	3
Förord.....	4
Innehåll	5
1 Inledning	7
1.1 Syfte och frågeställningar	8
1.2 Disposition	8
2 Kunskapsbakgrund och teoretiskt perspektiv	9
2.1 Skolans styrdokument.....	9
2.2 Learning study	10
2.3 Variationsteorin och den fenomenografiska forskningstraditionen.....	12
2.4 Tidigare forskning.....	14
2.4.1 Mattestudie.....	14
2.4.2 Slöjdstudie.....	15
2.4.3 Skådespelarens praktiska kunskap	17
2.5 Konstantin Stanislavskij	18
2.6 Sammanfattning av tidigare forskning.....	20
3 Metod och genomförande	22
3.1 Val av metod	22
3.1.1 Forskningsetiska aspekter	23
3.2 Val av undersökningsgrupp	23
3.3 Förtest	24
3.4 Genomförande.....	24
3.4.1 Lektion ett	25
3.4.2 Lektion två	26
3.4.3 Lektion tre	27
3.5 Kritiska aspekter	28
4 Resultat och analys	29
4.1 Analys av lektion ett	29
4.2 Analys av lektion två	31
4.3 Analys av lektion tre	33
4.4 Sammanfattning av studien.....	35
5 Slutsats och diskussion	36
Referenser	39
Bilagor.....	41
Bilaga 1 Utfallsrum:.....	41
Bilaga 2 Ämnesplan Teater.....	43

1 Inledning

Det är en ynnest att få vara lärare och att få följa en elevgrupp genom sina tre viktiga år på gymnasiet. Att se eleverna utvecklas från tonåringar till vuxna individer och samtidigt förmedla kunskap inom det ämne man brinner så mycket för är en spännande och intensiv resa. Att tillsammans med eleverna undersöka vilka möjligheter de har att utvecklas inom teater och få dem förstå det man förmedlar är fantastiskt.

I och med att man väljer inriktningen teater på estetiska programmet så har eleven i de flesta fall även ett stort intresse för skådespelarskrået. Det är dock inte alltid en enkel väg att nå insikter i skådespelarens uttrycksmedel. Det krävs ett öppet sinne av eleven att lära sig detta, en nyfikenhet och egen initiativförmåga. Som lärare ställs du inför många olika problem och letar alltid efter olika sätt att hitta den bästa lösningen. Jag ska i detta arbete undersöka hur jag genom den pedagogiska utvecklingsmetoden Learning study och variationsteorin kan undervisa i teaterämnet på flera sätt och hur olika vägar påverkar förståelsen. Att vara lärare är till stor del att få sina elever att lära sig. En lärandesituation har sin grundpelare i kunskapen och inlärningsstunden enligt Runesson. (Jensen, 2011, s. 57-58)

Min forskningsmetod kommer att vara Learning study.(se kapitel 2.2 s. 11) Inom inriktningskurserna på det estetiska programmets teaterinriktning kan det innebära att eleverna förbättrar sin förmåga att samarbeta eller utvecklar större närvaro på scenen. Ytterligare exempel på vad man kan undersöka är, hur man blir trovärdigare som skådespelare. Grunden för Learning Study läggs i ett förtest där lärarna tar reda på vad just den aktuella elevgruppen har svårt för och vad vi som lärare anser problematiskt att nå fram med i undervisningen. Sedan fortsätter man i olika steg genom tester, undervisning och diskussioner som jag närmare kommer att beskriva. Learning Study har genomförts i många olika ämnen framförallt i matematik. Teaterämnet är ganska outforskat och därför extra intressant att undersöka. I teater jobbar vi både teoretiskt med tolkning och analyser av pjäser och roller, blandat med

det praktiska arbetet i att gestalta och förmedla genom kropp och röst. I min Learning study vill jag smälta samman det teoretiska med det praktiska.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med mitt examensarbete är att studera hur Learning study kan förbättra undervisningen i teater. Fokus i studien är hur undervisning ska kunna utveckla elevens förmåga till scenisk närvaro. Studien ämnar också gå in i den traditionella teaterundervisningen för att se om Learning study kan bli ett bra hjälpmedel i att få eleverna att förstå vad man ska lära sig. Hur får teaterläraren eleverna att förstå vad som krävs för att uppnå målen? Hur kan Learning study undersöka utveckling av undervisning i teaterkunnande på estetiska programmets teaterinriktning?

1.2 Disposition

I kapitel två beskrivs skolans styrdokument och tidigare forskning. Mitt teoretiska perspektiv framgår och jag beskriver här Learning study och variationsteorin mer ingående. Vidare beskrivs Konstantin Stanislavskij *Om att vara äkta på scen* och för estetiska programmet och teaterinriktningen. Tillvägagångssättet beskrivs i ett metodkapitel där även min studie presenteras. I kapitel fyra redovisas resultat och analys av studien och i kapitel fem slutsats och diskussion. Mina referenser och bilagor avslutar arbetet.

2 Kunskapsbakgrund och teoretiskt perspektiv

I detta avsnitt följer en redovisning av skolans styrdokument. Metoden Learning study kommer att förklaras och jag kommer även att beskriva variationsteorin och lite om den fenomenografiska forskningstraditionen. Relevant forskning om hur Learning study påverkar undervisningen presenteras genom två studier från vitt skilda ämnesområden. En tredje studie inom teaterämnet kompletterar avsnittet.

2.1 Skolans styrdokument

I skolans värdegrund för estetiska programmet kan man läsa följande:

Utbildningen ska utveckla elevernas kunskaper i och om de estetiska uttrycksformerna och om människan i samtiden, i historien och i världen utifrån konstnärliga, kulturella och kommunikativa perspektiv. Estetik handlar om hur olika uttryck uppfattas av människans sinnen. Estetiken kan förstås som specifika konstformer likaväl som en del av kulturen, definierad som formerna för kommunikation, samexistens och gemensam förståelse mellan människor. Utbildningen ska ge eleverna möjlighet att arbeta skapande. Både individuellt och i samverkan med andra ska eleverna ges möjlighet att utveckla förmågan att kommunicera tankar och idéer med estetiska uttrycksmedel. Under utbildningen ska eleverna därför pröva såväl ett konstnärligt som ett vetenskapligt förhållningssätt.

(Skolverket, 2011, s. 43.)

Vidare kan man läsa:

Centralt för utbildningen är att eleverna ska skapa, uppleva och tolka konst och kultur. Eleverna ska få möjlighet att reflektera över och öka sin förståelse av kvalitet och kommunikation genom diskussion om egna och andras arbeten. Utbildningen ska ge eleverna möjlighet att samverka med andra estetiska områden och med kunskapsområden där estetiken har en framträdande roll, som kulturvetenskap, historia, språk, teknikutveckling och kommunikation.

(Skolverket, 2011, s. 43.)

Estetiska programmet är i enlighet med examensmålen ett högskoleförberedande program. Vilket betyder att utbildningen riktar sig i första hand mot konstnärliga,

samhällsvetenskapliga och humanistiska högskoleområden, såsom kulturvetenskap, språk, konst, pedagogik och samhällsvetenskap. Estetiska programmet ger en stor bredd som har sin utgångspunkt i estetiken. Eleven ska kunna få möjligheter att skapa och iscensätta samt förstå de olika estetiska uttrycken. Läser man examensmålen så betonas starkt kunskaper om de olika estetiska uttrycksområdena. (Skolverket, 2011, s. 43.) I målen för teaterinriktningen kan man läsa följande:

Inriktningen teater ska ge fördjupade kunskaper i teater ur olika perspektiv. Den ska utveckla elevernas förmåga att sceniskt gestalta och kommunicera samt att uppleva och tolka såväl andra elevers gestaltningar som professionella teaterföreställningar ur olika perspektiv. Inriktningen ska ge möjlighet att fokusera på något eller några av teaterns olika uttrycksområden. (Skolverket, 2011, s. 44.)

Vidare beskriver Skolverket på sin hemsida vad den nya kursplanen (Gy 11) i ämnet teater ska innehålla.

Undervisningen i ämnet teater ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper om teaterns tre hörnpelare: berättelsen, berättaren och rummet, med uttryck som till exempel skådespeleri, dramatik, regi, scenografi, mask, kostym, ljus och ljud i samspel med en publik. (Se bilaga 2.)

I kursplanerna kan man läsa att utbildningen främst ska komma från den skapande och kreativa eleven och dess lust att berätta. Detta tolkar jag som att eleven själv kan till stor del påverka sin utbildning. Genom hela utbildningen ska elevgruppen få tillfälle att växa i sin förmåga att ta initiativ och utveckla ansvarskänsla. Viktigt är att inspirera eleverna till kreativitet och den egna skaparglädjen - inte att förglömma att uppmuntra elevens vilja att berätta. Det ska finnas utrymme för såväl det praktiska som det teoretiska teaterarbetet. Fokus i teaterämnet är kommunikation och gestaltning. Lärandet ska öka elevernas förmåga till att kommunicera med sin publik genom olika gestaltningar. Man når detta genom att tolka och analysera men framför allt genom eget skapande och träning genom övning. Lektionerna ska även ge möjlighet för eleverna att prova och uppleva olika former av teater. (Se bilaga 2.)

2.2 Learning study

När man ska beskriva Learning study så är det svårt att inte nämna Lesson study, vilket är en utbredd lärar- och utvecklingsmetod som man jobbat med i framförallt Japan under en längre tid. Denna metod anses vara anledningen till de goda skolresultaten i Japan. (Lytsy, 2008, s. 7.) Man kan säga att Learning study är en

vidareutveckling av Lesson study och arbetats fram av Ference Marton som är professor vid Göteborgs universitet. Marton har samarbetat med Hongkong University. Det som skiljer de båda metoderna åt är att Learning study är en vidareutbildningsmodell för lärare tillsammans med forskare, det vill säga en vetenskaplig metod som oftast utgår från variationsteorin. I båda metoderna så handlar det framförallt om att lära sig och undersöka något specifikt på ett djupare plan. Som lärare är det viktigt att fokus ska ligga på det specifika lärandeobjektet och undersökningen sker genom att undervisa på olika sätt. Variationsteorin har visat sig vara ett bra hjälpmedel för att eleverna ska förstå det de ska lära sig. Variationsteorin beskrivs närmare i avsnitt 2.3. Den här metoden går lika bra att utöva inom grundskolan som gymnasieskolan. (Lytsy, 2008, s. 7.)

En studie kan se ut på följande vis. I Steg 1 bestämmer lärarna tillsammans med forskarna vad själva lärandeobjektet ska vara - det som den aktuella studiegruppen ska lära sig. Lärandeobjektet bör vara något man har svårt att få eleverna att förstå. När man valt lärandeobjekt så görs ett test, i vissa fall kan man göra flera förtest. I teoretiska ämnen är det vanligast med ett skriftligt test. (Maunula m.fl., 2011, s. 36-37.) Inom de praktiska ämnena görs tester på lite andra vis. Exempelvis inom teater genom en improvisation som är noggrant utvald för att kunna synliggöra vad eleverna inte kan eller har svårighet med angående det valda lärandeobjektet. Utifrån det testet förtydligas förhoppningsvis de kritiska aspekterna och på så vis kan man lägga upp lektionsplaneringen. Nu ska minst tre lektioner genomföras.

Hänsyn tas till de kritiska aspekterna som uppkommit. (Maunula m.fl., 2011, s. 37-38.) Här beskrivs en kritisk aspekt som det som skiljer en persons uppfattning från en annan, det som är kritiskt för en elev behöver dock inte vara kritiskt för nästa elev. Man skulle kunna säga att en kritisk aspekt är skillnaden mellan lärarens insikt i ett område och elevens uppfattning om detsamma. När eleven väl kan se vad som eftersträvas är det inte längre en kritisk aspekt. Att se och hjälpa till att lösa de kritiska aspekterna är inte helt enkelt, det blir en utmaning för varje yrkesverksam lärare. Kritiska aspekter kan man se i många olika situationer. ”Enligt ett gammalt talesätt finns det lika många sätt att se på något som det finns människor.” (Maunula m.fl., 2011, s. 38.) Detta är inte helt sant då samma uppfattning kan delas av flera människor. Kritiska aspekter kan vara ett instrument för att se det som kan verka självklart och skapa en variation kring detta. Det viktigaste och mest betydelsefulla med kritiska aspekter är att se dem.

Vidare genomförs lektionerna av en lärare i taget men alla de andra är närvarande och alla har ett gemensamt ansvar. Det är viktigt att alla inblandade lärare gemensamt har planerat lektionen, då det blir än mer tydligt allas ansvar, även om det är en lärare som håller i själva lektionen. Under tiden tittar de andra lärarna på samt dokumenterar, genom till exempel ljudupptagning filmning eller skriftlig dokumentation. När första lektionen är genomförd så utvärderas den tillsammans med de inblandade lärarna samt forskaren.

Utvärderingen går till exempelvis så att man gemensamt tittar på den filmade lektionen. När det kommer upp kritiska aspekter så stannar man inspelningen och diskuterar vad som hände och hur denna situation skulle kunna göras annorlunda. Eftersom man är flera lärare inblandade kan svaren vara flera. De lärare som studerat lektionen har anteckningar från lektionen och de diskuteras igenom. En utvärdering görs för att förstå hur mycket eleverna har tagit till sig av det som ska förmedlas.

Efter utvärderingen planeras lektion nummer två. Den lektionen bör ge eleverna än mer undervisning om det specifika lärandeobjektet. En ny utvärdering genomförs och erfarenheterna används när den tredje och sista lektionen planeras. Lektion tre genomförs och utvärderas kritiskt. Slutligen genomförs det inledande testet igen för att se om eleverna har nått dit vi i lärargruppen vill. (Lytsy, 2008, s. 7.)

2.3 Variationsteorin och den fenomenografiska forskningstraditionen

För att synliggöra ett problem så bör vi definiera det. Till exempel vad som är skillnaden mellan en bok och en tidning? Variationsteorin startar i hur eleven ser eller uppfattar världen. Vilket betyder vad eleven lär och vad det har för betydelse. Eleven lär sig att lösa olika uppgifter genom att undersöka olika varianter av problemlösning. Det viktiga för studenten är att se de kritiska aspekterna kring ett problem för att kunna se variationen mellan olika lösningar. Vad klarar man av när man kan något. Ett lärande kan utformas av elevens egen aktivitet eller genom ett samspel elev och lärare emellan. (Holmqvist, 2006, s. 316.) I båda situationerna så ska det hänga samman med innehållet i lärandet. I själva lärandet har man två utgångspunkter en hur- och en vad-synvinkel. Hur eleven sedan tar till sig kunskapen har med själva processen att göra. Vad eleven ska lära har att göra med den kunskap som läraren

förmedlar. Dessa utgångspunkter är nödvändiga när man ser att en elev inte lär sig, och för att bättre strukturera, planera och genomföra nästa lektion.

Hur kan man då undersöka vad det är som varierar mellan olika sätt att ta till sig kunskapen? När man beskriver variationsteorin så tydliggör den på ett pedagogiskt vis hur man utvecklar en del förmågor samt hur man skapar tillfällena till den utvecklingen. Variationsteorin har tillkommit genom ett flertal tidigare studier. När man läser dem får man en redogörelse av något som i första anblicken känns som samma sak men vid en djupare analys är olika tolkningar. Olikheterna ses inte som skillnader i elevens ursprung eller förmågor utan mer som en fallenhet för att ta till sig det som undervisningen syftar till. När eleven märker att den kan och förstår så blir detta uppenbart för pedagogen. När man ska förklara variationsteorin så utgår man ifrån vilken erfarenhet eleven har, förmågan att förstå, hur man ser på olika saker. Hur kan eleven koncentrera sig på det som sker i stunden och lämna annat som händer runt eleven utanför klassrummet. När man kommer till en situation om den är problembaserad så finns det olika sätt att se på situationen. Men man lägger märke till vissa saker andra inte. Vad det beror på kan vara att den kunskapen vi har kännedom om finns i bakgrunden av ens medvetande. Alltså kan man se saker på varierande vis och ur olika synvinklar. Hur vi förstår och tar till oss kunskap har att göra med hur vår kännedom och kunskap är utformad, det vill säga vad vi är mest intresserade av och vad som ger mest koncentration. Vilka de här olika aspekterna är blir intressant ur undervisningssynpunkt och även behövligt för att eleven ska ta till sig kunskap.

I den fenomenografiska forskningstraditionen har variationsteorin sitt ursprung. Skillnaderna kan beskrivas, genom att fenomenografin mer är inriktad mot personers sätt att ha erfarenhet av saker som händer i vår värld. Variationsteorin är en utveckling av själva lärandet. ”Fenomenografi är en kvalitativ inriktad empirisk ansats som vuxit fram vid institutionen för pedagogik vid Göteborgs universitet.” (Holmqvist, 2006, s. 316.) Fenomenografin har sina rötter i ett engagemang för att i ett undervisande syfte betrakta det som sker runt om i världen. Själva ordet fenomenografi är en sammankoppling av två ord där det första ledet betyder ”som det visar sig” och det andra ledet ”beskriva i ord och bild”. Fenomenografi innebär därför ”Beskriva som det visar sig” (Holmqvist, 2006, s. 316.) Man kan säga att själva kärnan i fenomenografin är ”Att beskriva hur fenomen i omvärlden uppfattas av människor.” (Holmqvist, 2006, s. 316.) I den fenomenografiska forskningen är det mest angeläget att fokusera på själva objektet för undervisningen mer än på själva

metoden och hur mycket som ska läras in. Med det menas att elevernas uppgift är kopplad till objektet som är valt och att detta sker i samspel mellan eleven och omvärlden. Detta är dock en ständigt pågående process eftersom förhållande och omgivning är i konstant förändring. (Holmqvist, 2006, s. 319.) Under en tidigare Learning study cykel så arbetade jag tillsammans med mina kollegor i teaterämnet och med doktoranden, Pernilla Ahlstrand fram en egen fenomenografi, den har jag med som bilaga 1 i mitt arbete. Pernilla Ahlstrand har under många år jobbat som teaterlärare på ett gymnasiums estetiska program i en mindre stad i Småland, men är för närvarande doktorand i teater på Stockholms Universitet vid Centrum för de humanistiska ämnenas didaktik.

2.4 Tidigare forskning

Jag kommer nu att beskriva två tidigare arbeten som gjorts inom Learning Study och ett forskningsarbete inom teater som har beröringspunkter med min studie. Den första är genomförd inom ämnet matematik på grundskolans årskurs åtta och heter *Statistik/Sannolikhet - introduktion av sannolikhet*. Den andra heter *Såga rakt* och är en studie gjord av slöjdlärare på grundskolan. Ytterligare kommer jag att beskriva Maria Johansson doktorsavhandling som heter *Skådespelarens praktiska kunskap*.

2.4.1 Mattestudie

Denna studie är gjord på Lexby skola i Partille av Christina Thorén år 2012. Studiens syfte är att införa sannolikhet som ett begrepp i slumpsituationer och försöka få eleverna att förstå hur en slumpsituation fungerar i förhållande till en icke slumpartad situation. Studien arbetar även med en jämförelse mellan gynnsamma, ogynnsamma och möjliga utfall samt relationen mellan dessa som ett mått på sannolikhet.

Även i den här studien genomfördes det ett förtest. Då blev det tydligt att eleverna hade svårt att beskriva vad sannolikhet betyder och när man använder sig av det. Man såg att även om eleven kunde se vilken situation som hade högst sannolikhet kunde eleven inte motivera varför. Vidare hade eleverna svårigheter att se och förstå att två

olika händelser kan ha samma sannolikhet. Däremot visste många elever att den totala sannolikheten är 100 %.

Christina Thorén fick fram följande kritiska aspekter i sin studie på Lexby skola i Partille. Hon såg brister i förståelsen av antalet gynnsamma utfall och att förstå betydelsen av antalet möjliga utfall. Dessutom såg hon att eleverna saknade insikt i att sannolikheten är förhållandet mellan gynnsamma utfall och antal möjliga utfall. Slutligen kunde hon konstatera att eleverna borde inse att sannolikheten kan vara samma även om det totala antalet varierar, så länge förhållandet är konstant.

När sedan eleverna slutligen skulle förstå att det är förhållandet mellan antalet gynnsamma utfall och antalet möjliga utfall som anger sannolikheten användes ett exempel där man skulle dra en svart kula ur en låda med svarta och vita kulor.

I studien kan man läsa att elevernas resultat i samtliga fall var bättre på eftertestet jämfört med förtestet. Ett exempel följer här. Du vinner 100 kr om du kan dra upp en svart kula ur en låda full med kulor. I vilken låda skulle du sticka ner din hand och dra en kula, en låda med 2 svarta och 8 vita kulor eller en låda med 3 svarta och 13 vita kulor? Efteråt kunde ungefär hälften av de som valde rätt alternativ också motivera varför med ett matematiskt resonemang.

Christina Thorén tror att elever som inte är säkra i att hantera bråk och procent har svårt att förstå sannolikhet uttryckt på dessa sätt. Diskussioner pågår om man ska undersöka detta i en Learning study. (Thorén, 2012, s. 1-2.)

2.4.2 Slöjdstudie

Denna studie som heter *Att såga rakt* är gjord av två magisterstuderande slöjdlärare, Jenny Frohagen och Helena Ottander-Bjersjö på Stockholms Universitet 2009. De har jobbat tillsammans med ytterligare tre slöjdlärare samt deras elever på två grundskolor och där gjort en Learning Study i ämnet slöjd. Metoden de använt är Learning Study och variationsteorin.

Syftet med denna studie är att studera och utveckla undervisning kring lärandeobjektet att såga rakt ur variationsteoretiskt perspektiv. I detta ingår dels att studera innehållet i lärandeobjektet - vad är det man kan när man kan såga rakt? – dels att pröva och utveckla ett lektionsinnehåll som främjar lärande av lärandeobjektet. Härigenom prövas även teorin i relation till praktiken, dvs. i vårt

fall pröva huruvida variatonsteorins sätt att se på lärande kan implementeras i slöjdundervisningen.

(Frohagen och Ottander-Bjerksjö, 2009, s. 6)

Uppsatsförfattarna beskriver hur slöjd är ett skapande ämne, däremot menar de att det finns olika uppfattningar av vad som tillverkas. De gör vidare en undersökning om hur ämnet kan utvecklas pedagogiskt och vilka didaktiska redskap som finns. Frohagen och Ottander-Bjerksjö menar att läraren har ett stort ansvar att förbättra och skapa inom slöjdämnet. De refererar till Kajsa Borg:

Borg menar att det är svårt att legitimera forskningsaktiviteter hos de praktiker som anser att hög kompetens i slöjd är detsamma som ett gediget hantverkskunnande, vilket inte går att läsa eller skriva sig till. (Eller forska kring för den delen) Om fallet är så, är det nödvändigt att bryta förlegade uppfattningar om slöjdämnets roll i utbildningsväsendet som enbart ett praktiskt övningsämne frånkopplat teori och reflektion. Det är också viktigt att dokumentera och påvisa slöjdämnets särart i skolan...

(Frohagen och Ottander-Bjerksjö, 2009, s. 5)

Lärandeobjektet väljs ut av forskaren och lärarna utifrån det de upplever att eleverna har svårigheter med. I denna studie valde man att lärandeobjektet skulle bli att såga rakt, något man upptäckt att de flesta elever hade bekymmer med. Större problem blir det när eleven har sågat ett par bitar som sedan skulle sammanfogas till en låda. De beskriver att om eleverna ska lära sig att såga rakt bör det jämföras med att såga snett. Läraren kan då använda sig av begreppen generalisering, separation, kontrast och fusion för att påvisa variationer och lägga upp sin undervisning.

I den avslutande reflektionen får man ta del av deras analyser av sitt forskningsarbete. Bland annat ifrågasätter de om lärandet i en Learning Study ska vara lärarneutral. Eleverna i studien upplevde det positivt att jobba mot ett klarare förtrogenhetsfokus mer än ett produktfokus. Författarna avslutar med att understryka vikten av samarbetet mellan lärare och forskare och att det är oerhört betydelsefullt för att utvecklingen av undervisning ska bli så förståelig som möjligt för eleverna.

(Frohagen, Ottander-Bjerkesjö, 2009, s. 22)

2.4.3 Skådespelarens praktiska kunskap

Maria Johansson började tidigt sin skådespelarkarriär och är nog mest känd för oss som ”Tjorven” i Saltkråkan. I sin doktorsavhandling *Skådespelarens praktiska kunskap* så beskriver hon sina tankar om skådespeleri redan från det att hon bara var några år gammal, och hela vägen till att utbilda sig till skådespelare. Läsaren får ta del av hur sökningen till scenskolan går till med allt vad det innebär. Johansson klarar alla fyra prov och kommer in på scenskolan i Stockholm. Johansson beskriver vidare hur utbildningen genomförs och hur pedagogerna arbetar med studenterna. I ett stycke beskrivs Penka-metoden som är uppkallade efter den tyske teaterpedagogen Bertolt Brechts arbete. I den metoden ingår de fem V:na en metod som förmodligen alla studerande skådespelare någon gång kommer i kontakt med:

- Vem är jag?
- Var är jag?
- Varför är jag där?
- Vilken tid är det?
- Vad vill jag?

Följande frågor kan man hitta utformade på lite olika vis och av olika teaterpedagoger. Vilken betydelse just detta har och har haft för Johansson beskriver hon på följande sätt. ”Metoden har spelat en avgörande roll under mitt yrkesliv och i min

Forskarutbildning. Den har format min syn på metoder och gett mig en förståelse av hur de kan användas, förändras och ifrågasättas”.(Johansson, s.15 2012).

Vidare får man en redogörelse av hur Johansson tillsammans med fyra andra studenter startar en frigrupp efter examen från scenskolan och beskriver hur de arbetar med uppsättningar hur man i gruppen gör allt tillsammans och hur de höll sig till det de lärt sig på scenskolan. Johansson beskriver gruppen som en vidareutbildning av det de lärt sig på skolan. Parallellt med arbetet i gruppen så får Johansson ett elevkontrakt på Dramaten och vidare anställning på olika teatrar genomgående återkopplar hon till gruppen och dess lärdom med den.

Johansson redogör också i sin avhandling för olika tänkare. Aristoteles beskriver ”Människans villkor” och manar fram idén om etisk flexibilitet, i en livfull och berömd metafor. Han talar om för oss att en person som träffar alla sina val genom att

hänvisa till någon redan etablerad generell princip, som han krampaktigt håller fast vid oavsett tillfället, är som en arkitekt som försöker använda en rak linjal för att mäta räfflade kolonner”. Johansson har under sitt arbete med doktorsavhandlingen haft en grupp skådespelare till sitt förfogande. Som läsare får du ta del av hur gruppen diskuterar kring skådespeleri, olika skådespelare och hela den skapande processen men även olika tekniker, regissörer och andra stora tänkare inom teatern. Ett stycke är speciellt intressant i och med att jag i detta arbete undersöker ett begrepp som Johansson är kritisk mot - nämligen scenisk närvaro. Hon beskriver att det inom teatern ofta talas om just närvaro och att hon är kritisk och har svårt att förhålla sig till begreppet och vill hellre använda sig av uttrycket ”det som för närvarande försiggår”. Maria menar att hon ser svårigheter i att man som skådespelare är så att säga ”för” närvarande, att enbart rikta fokus på det som i stunden sker framför ögonen, och att stänga av allt som pågår runt omkring. Hon menar att det är omöjligt att stänga av det som sker omkring och inte önskvärt att det ska vara så. Allt som ryms i skådespelarrollen med tankar, känslor, intryck och uttryck är i högsta grad närvarande. Det handlar mer om att vara trygg och ha tillit till sin förmåga att spela en roll - alltså ”det som för närvarande pågår”. Johansson menar att detta kan tränas genom att öva upp sin intuition. Det ger en aning och en förnimmelse om vad det är som pågår. Intuitionen kan övas och ges olika namn men det är inget som skådespelare talar öppet om. I sammanfattningen skriver Johansson att detta är hennes upplevelse av att själv jobbat som skådespelare samt en beskrivning av hela hennes yrkesverksamma liv, med allt vad det inneburit tillsammans med den fria gruppen eller på olika institutioner samt vad olika tänkare och teorier tillfört och betytt för Johanssons yrkesutövning. (Johansson, 2012, s.3).

2.5 Konstantin Stanislavskij

I mina Learning study-cykler, så undersöker jag elevernas förmåga till närvaro och hur jag ska kunna förbättra undervisningen kring just de områdena, och eftersom jag jobbar till stor del med att mina elever ska vara naturliga och trovärdiga i sin strävan att bli skådespelare, så vill jag skriva något om den ryske teatermannen Konstantin

Stanislavskij (1863-1938). Stanislavskij var en av grundarna av den konstnärliga teatern i Moskva. Han var en föregångare inom den naturalistiska skådespelarstilen. Skådespelarundervisning i Europa har till stor del präglats av just Stanislavskij och hans metoder. Det han använde sig av, är kort beskrivet, hur skådespelare kan göra sinnet medvetet i olika former av upplevelseträning genom till exempel påhittade berättelser och praktiska lektioner. Framförallt så engagerade sig Stanislavskij i personen som finns bakom den teatrala masken. (Järleby, 2005, s. 10)

När Stanislavskij var som mest verksam i början av 1900-talet så funderade han mycket kring sin kommande författarverksamhet och hade för avsikt att ge ut en mindre bok som skulle heta ”övning och drill”. I boken skulle man få följa Stanislavskijs undersökande arbete som han gjorde tillsammans med sina kollegor. Dock blev det aldrig någon mindre övningsbok utgiven, däremot tog Mel Gordon sig an att sammanställa boken som kom att heta *The Stanislavsky Technique: Russia A Workbook for Actors* (1987). Stanislavskij skrev däremot ett flertal andra böcker som han själv gav ut, de handlade främst om den naturalistiska spelstilen, hans mest berömda böcker kom att bli *Skådespelarens arbete med sig själv* (2004) samt *Att vara äkta på scen* (1986). Stanislavskij var mycket intresserad av människan bakom skådespelaren. Under hela den process som det är att ta sig an en roll i en pjäs, hur den ska spelas och hur man ska ta hänsyn till sina medspelare så jobbade Stanislavskij fram olika metoder: lek, handling och improvisation. Charlie Chaplin blev inspirerad av Stanislavskij med det magiska utifall att, om eller magic if. Olika övningar för att medvetengöra har säkert funnits i all skådespelarträning. Det som skilde Stanislavskij var att han beskrev den här typen av övningar mer systematiskt och genom en imaginär historia, istället för en övningsbok där man jobbar från A-Ö. Detta gör och gjorde många intresserade av hans sätt att arbeta, och flera pedagoger har fortsatt att utveckla och jobba med hans teorier. En av dem är Viola Spolin, hon arbetade med teater och drama framförallt med barn och ungdomar och har gett ut boken ”*Improvisation for the Theatre*” (1999). samt boken ”*Theatre games for the classroom*”. (1986). Spolin valde att kalla sina övningar för ”games” samt att hon jobbade en hel del med dans och folklekar. I dagens teaterträning är det vanligt förekommande med både folklekar samt Stanislavskijs skådespelarträning. I boken ”*Leka, berätta och improvisera*” skriver Anders Järleby om kopplingen mellan dagens diskussioner kring att de estetiska ämnena men framförallt att skapande dramatik kan hjälpa elever att nå målen i andra skolämnen. Han menar att den

skapande processen i skolan kan jämföras med den typ av träning som Stanislavskij beskrev i sina böcker. Konceptet skapande dramatik hade sin start i den svenska obligatoriska skolan på 1960-talet och är väl mer känt under benämningen drama. (Järleby, 2005, s. 9.)

Järleby beskriver i sin doktorsavhandling hur Stanislavskij (som under pseudonymen Torzov) agerar i en situation där en student ska göra Chlestakovs entré i Gogols pjäs *Revisorn*.

Studenten blir alldeles förskräckt och menar att han vet alldeles för lite om pjäsen och om rollen för att kunna utföra uppgiften: Men någonting vet ni, säger Torzov, ni vet hur man kommer in genom en dörr och ni vet vilken typ av rum Chlestakov kommer in i? Studenten: Jo. Kom in då! Sedan grälar Chlestakov på Osip för att denne igen har vräkt sig i sängen. Vet ni kanske inte hur man grälar på någon? Studenten: Jo. Sedan vill Chlestakov få Osip att gå och ombesörja maten. Vet ni kanske inte hur man vänder sig till någon i en känslig fråga? Studenten: Jo, det vet jag också. Spela alltså bara det som till en början är möjligt för er, som ni kan känna är sant, som ni uppriktigt kan tro på. (Järleby, 2001, s. 174-175.)

Det är precis detta vi håller på med, så exakt beskrivet av Stanislavskij (som pedagogen Torzov). Att komma in genom en dörr gör vi dagligen. Grälar vet nog de flesta hur man gör, hur man samtalar med någon i en känslig situation kan vi nog tänka oss till även om vi inte har gjort det. Till sist är det precis det här jag vill komma åt. Jag önskar att det var jag som sagt det som Stanislavskij uttrycker. ”Spela alltså bara det som till en början är möjligt för er, som ni kan känna är sant, som ni uppriktigt kan tro på.” (Järleby, 2001, s. 174-175.)

2.6 Sammanfattning av tidigare forskning

Vi har i detta kapitel sett vad skolverket säger om undervisningen i estetiska ämnen på gymnasiet och i teaterämnet i synnerhet. Där framgår att undervisningen ska utgå från elevens kreativitet och lust att lära. Denna förmåga används i Learning studies som beskrivs under avsnittet 2.2. Här förklaras de olika stegen i en Learning study och vi får följa hur forskningsprocessen framskrider genom variationsteorin. I avsnittet 2.3 beskrivs denna teori genom att förklara framväxten av den fenomenografiska forskningstraditionen på Göteborgs universitet. Den är ett sätt att kvalitetssäkra den empiriska forskningen på undervisning. I två helt skilda studier inom matematik och slöjd beskrivs i kapitel 2.4 tankarna före, under och efter de Learning studies som genomförs tillsammans med eleverna i matematik och slöjd. Den tredje studien som redovisas är Maria Johanssons avhandling om skådespelarens

verktyg och kunskap. Här diskuteras de teorier och metoder som hon arbetat med under sin utbildning, bland annat Stanislavskijs tankar kring teater. I avsnitt 2.5 ges därför en beskrivning av Konstantin Stanislavskijs arbete. Han arbetade i en naturalistisk tradition där han ville att skådespelarna skulle veta vem människan bakom masken var. Detta är mer utvecklat i kapitel 2.5. Dessa tankar ligger även bakom min studie om scenisk närvaro.

3 Metod och genomförande

I följande avsnitt förklaras Learning study som är den metod som jag valt att använda mig av. Sedan kommer jag att presentera genomförandet av undersökningen, och till sist de kritiska aspekterna samt forskningsetiska överväganden.

3.1 Val av metod

Mitt val av metod var Learning Study. Denna studie genomfördes av mig som lärare tillsammans med doktoranden inom teater, Pernilla Ahlstrand. Vi valde att göra ett förtest samt en cykel av tre lektioner som jag beskriver nedan. Ahlstrand har följt mig och min undervisning under tre år speciellt i kurserna scenisk gestaltning och scenisk produktion. De kurserna resulterade i en turné som var slutproduktion för årskurs tre. Tillsammans har vi under åren arbetat fram en egen forskningsmetod. När jag regisserat har detta filmats. Om jag exempelvis säger till en elev att stå rakt fram med händerna löst hängande. Vi har då gemensamt bestämt att Ahlstrand, som forskningsledare, fått avbryta mig och ifrågasätta vad jag menar med mina regianvisningar. Om jag inte haft något svar i stunden har jag som regissör haft rätt att fundera och återkomma. Varför vi gjorde just på detta sätt var att försöka hitta ett språk som ger en större tydlighet inom teaterämnet. Oftast vet vi som arbetar med teater tydligt vad vi menar medan våra elever är mer noviser i teaterspråket. Vi tror att denna forskning hjälpt eleverna att på ett klarare sätt förstå lärarens instruktioner och på så vis förenkla undervisningen för den enskilde eleven.

3.1.1 Forskningsetiska aspekter

I min studie har hänsyn tagits till Vetenskapsrådets direktiv för forskningsetiska aspekter. (codex.vr.se, s. 9, 2013-04-12) Innan vi startade vår studie så förklarade jag för eleverna vad jag ville genomföra med klassen och vilket syftet med studien var. Eleverna samlades och fick ett formulär där de fick skriva under om de godkände att bli filmade. I denna klass går det åtta elever varav fem är flickor och tre pojkar. En elev valde att inte bli filmad. Under lektionerna satt denna elev bredvid filmkameran och följde lektionen på avstånd.

Under samlingen gavs info för hur den här studien skulle gå till och vad själva syftet var. Som tidigare har beskrivits så är syftet delvis att studera hur Learning study kan förbättra undervisning i teater. Fokus i studien är hur undervisning genom Learning study ska förbättra elevernas förmåga till närvaro på scenen. Vilka övningar är bäst lämpade för att förbättra närvaro och vilka övningar behövs för denna grupp. Vad kan vara mest utvecklande, för att just denna elevgrupp kommer mer till insikt om ett naturalistiskt och trovärdigt spelande.

I min rapport kommer jag att benämna eleverna endast med elev plus begynnelsebokstav. De har blivit informerade om att de på detta sätt är anonymiserade för övriga läsare men att de själva kan förstå vem det handlar om när de läser rapporten.

3.2 Val av undersökningsgrupp

När valet av undersökningsgrupp skulle göras bestämde jag tillsammans med doktoranden att ta de elever som behövde det bäst, de elever som vi i lärargruppen hittills ansett svagast i det sceniska arbetet med närvaro och sceniskt samarbete. Intressant är att genomföra dessa lektioner och på så vis studera och se elevernas utvecklingspotential. Denna elevgrupp går i årskurs tre. Det kan verka konstigt att de som gått längst på estetiska programmet har svårigheter sceniskt. Det tillhör inte det vanliga mönstret men i detta fall ansåg vi att det var så. Vad detta beror på och hur utveckling ska förbättras hoppas jag kunna hitta svar på.

3.3 Förtest

Valet av förtest för denna undersökning blev en övning som genomfördes under en tidigare cykel av Learning Study som beskrivs längre ner i texten. Jag anser det fullt tillräckligt att använda mig av det tidigare materialet då det i den förstudien kom fram mycket intressant om den aktuella gruppen. Den fenomenografiska analysen av teaterövningen Badhuset ledde till att vi fick syn på det som är kritiskt för eleverna. Fenomenografin presenterar jag som bilaga 1 i slutet av detta arbete. En av dessa kritiska aspekter blev underlag för min egen studie. Teaterövningen Badhuset kan ha olika syften men vårt mål var att undersöka elevernas förmåga till närvaro. Studien gick till på följande vis. Läraren gav en beskrivning av hur badhus är utformat med entré, omklädningsrum, duschar, bassäng bastu, bubbelpool och en andra våning med cafeteria. Eleverna fick instruktioner om dörrar, hur de öppnas stängs och så vidare. Eleverna skulle nu röra sig i badhuset på ett naturligt sätt. Eleverna ombads att vara noggranna i sina rörelser men inte mima då det inte var syftet med denna övning. Vidare fick eleverna beskrivet för sig att vara sig själva, men inte känna de andra i rummet för att övningen skulle bli så naturalistisk som möjligt. Eleverna släpptes in i badhuset en efter en för att undersöka det uppmålade badhuset. I den här typen av övning får vi som pedagoger det tydliggjort vad som just den här elevgruppen behöver träna på. Eleverna tog till sig ett tydligt charadspelande eller karikatyrspelande av hur vi visar att något är till exempel varmt i bastun och börjar således vifta med händerna vilket i ett naturalistiskt spelsätt inte känns så naturligt. De gjorde även överdrivna gester i caféet och i bubbelpoolen.

3.4 Genomförande

Själva genomförandet kom att ske i form av tre lektioner. Varje lektion följdes av en analys först av mig själv sedan tillsammans med doktoranden och i viss mån kommer även eleverna att involveras.

3.4.1 Lektion ett

Valet för lektion ett föll på två olika övningar. Först en uppvärmningsövning som jag har valt att kalla 1-10. Eleverna rör sig fritt i rummet, jobbar enskilt och ska inte gå in i varandras sfärer. De får en känsla utvald av mig, i detta fall startade vi med känslan ilska. När siffran ett ropas ut i klassrummet ska eleven gå in i känslan som efter hand när nästa, och nästa nummer ropas ut stegras för att på nummer tio ha maximum av den känslan. Efter att eleven fått vara i högsta känslan ett tag så backar man så småningom i känslan 10-9-8 och så vidare tills eleven är tillbaka i nollat läge. Eleverna fick i den här övningen även göra samma sak med känslan glädje. Den här övningen belyser hur eleven klarar av att jobba med närvaro och elevens förmåga till självständighet lyser igenom.

I övning nummer två utgick vi ifrån en scen i deras turnéföreställning ”*Livet börjar vid 18*” Skriven av Bengt Ingelstam. Scenen går till på följande vis: en mamma står och väntar mitt i natten på sin tonårsdotter som är mycket försenad hem. Mamman tänder lyset varpå dottern blir överraskad och känner sig påkommen. Vidare konversation följer om vad dottern har gjort under natten. Scenen kräver god närvaro och en naturalistisk reaktion när dotter blir påkommen, även hur mamman reagerar då dottern öppnar dörren, samt att de båda samarbetar, inte en helt enkel scen att spela. För att nå bästa resultat används variationsteorin. (2.3., s.12.) Följande variationer görs av eleverna, för att förhoppningsvis komma åt den scen som har mest närvaro, gott samarbete samt ett naturalistiskt spelsätt.

- Mamman skriker- dottern vanlig.
- Mamman viskar-dottern vanlig.
- Mamman har glas i handen, onykter-dottern vanlig.
- Båda skrattar mycket.
- Båda gråter mycket.
- Mamman halkar.
- Både överdriver i rörelse och tal.
- Båda skrämmer varandra.

Alla elever fick prova alla variationer och fick sedan i uppgift att välja ut den scen där de själva upplevde mest närvaro. Två grupper valde scenen där båda skrattar med motivationen, den blev bäst därför att vi fick skratta, vilket man ändå ville göra i de

andra. Det var den scenen vi kände att vi levde oss mest in i. En grupp valde scenen med överdrivna gester därför att, kändes som man blev mer medveten om vad man gjorde, man gick in mer för varje grej som blev större och konstigare.

Lektionen avslutades med antal frågor som rörde just närvaro:

- Vad betyder närvaro?
- Är närvaro viktigt?
- Varför är det viktigt?
- Kan ni som skådespelare känna när ni förmedlar god närvaro till publiken?
- Kan ni som skådespelare känna när ni inte förmedlar god närvaro till publiken?
- Vad tror ni att jag som regissör är ute efter, när jag ber om mer närvaro?

Jag bad eleverna att under veckan fundera mer ingående kring dessa frågor, och vill man under tiden ändra åsikt är det fullt möjligt. Elevernas tankar presenteras i kapitel 4.1 Analys av lektion ett. Efter lektion ett, analyserade vi först på varsitt håll och sedan diskuterade doktoranden och jag tillsammans.

3.4.2 Lektion två

Med analys av lektion ett i ryggen valde jag att lägga upp lektionen så här, kort uppvärmning av kroppen. Jag valde att göra en kortare dansuppvärmning för att mjuka upp och för att ha så mycket tid som möjligt för själva huvuduppgiften.

Vi jobbade i lektion två med samma scen och huvudsyfte som i lektion ett. Modern reagerade på dotterns sena ankomst, och dottern reagerade på att mamman kommer på henne. Denna gång ber jag eleverna att tänka bort replikerna och om nödvändigt hitta på repliker de anser passande och fokusera än mer på reaktionerna. Nya variationer lades till, och enbart en förutsättning per scen ändrades.:

- Dotter kom hem mycket kissnödig
- Dottern hade tjuvrökt
- Dottern kom in från ösregn
- Mamman höll långt avstånd (rent fysiskt) från dottern
- Dottern hade sprungit hem och var andfådd.

- Den som spelade dottern visste inte förutsättningen och kom in i ett stökigt rum.

Alla dessa förutsättningar jobbade vi med ett flertal gånger för att nå så realistiska reaktioner som möjligt. Avslutningsvis ställde jag samma frågor som föregående vecka om scenisk närvaro för att se om deras tankar hade ändrats eller utvecklats på något vis. Efteråt analyserade vi igen först gjorde jag det på egen hand, sedan tillsammans med doktoranden. Frågor som dök upp var: Skulle jag under nästa lektion våga gå ännu mer in på djupet i samma scen och skulle eleverna bli alldeles uttråkade av att jobba så intensivt i det lilla? Det kändes utmanande inför lektion tre.

3.4.3 Lektion tre

Med lektion två i ryggen så kändes det naturligt att ännu mer gå in på djupet i lektion tre. Om möjligt ta bort ännu mer yttre moment och djupdyka ännu mera mot målet. Lektionen startade med ytterligare information om varför denna studie gjordes, och med utrymme för eleverna att ifrågasätta och undra om varför vi jobbade på detta vis. Vi gjorde en kortare fysisk uppvärmning som inte hade någon direkt koppling till dagens övning utan mer för att värma upp.

Lektionen utgick ifrån Stanislavskijs citat: ”Spela alltså bara det som till en början är möjligt för er, ...”. (Järleby, 2002, s. 174-175.) Vi startade övningen med en diskussion om vad dessa meningar betydde och om eleverna kunde förstå vad jag var ute efter. En elev uttryckte det som att: ”Jag tror att du vill att vi ska spela det som känns naturligt för oss, för om vi gör det så känns det naturligt.” En annan elev beskrev det som att vi ska inte göra något som är omöjligt.

Scenariot i scenen var densamma som föregående lektioner: mamman väntade på sin dotter som var mycket försenad hem. När eleverna ska göra scenen denna gång fick de instruktioner att inte prata men de fick använda sig av ljud. Vidare instruktioner var att scenen stoppades ganska så snart efter det att jag sett reaktionen hos dem båda. Två elever fick gå upp och de som blev kvar agerade publik, och fick i uppgift att studera en av skådespelarna i taget. För att ytterligare variera spelet så skulle variationen i detta scenario vara att de hade upplevt ett tillstånd innan de kom

in på scenen som de tog med i spelet. De första fick jobba med variationen förföljd kontra trygg. Nästa par fick i uppgift att jobba med att de kom från en varm bastu kontra med att det är 30 minusgrader ute. Ytterligare variationer:

- kär - olyckligt kär
- glad - ledsen
- spänd - avspänd
- spelade över - underdrev
- Kom från en fest onykter - kom från en fest nykter.

De elever som var med på lektionen hann spela en till två variationer och analyserade om de ansåg om deras klasskamrater spelade trovärdigt eller inte. För att se om resultat uppnått gjorde vi en så kallad eftertest i form av ett antal muntligt ställda frågor för att se om och hur resultat har uppnått. De frågor jag ställde var de som eleverna fått ta ställning till under de två tidigare lektionerna. Efter lektionen var det åter dags för analys enligt samma mönster som efter föregående lektioner.

3.5 Kritiska aspekter

Den kritiska aspekten som ligger till grund för undervisningen är att kunna uppleva situationen i min kropp, för att i möjligaste mån synliggöra det eleverna har behov att utveckla och arbeta med. En kritisk aspekt är under ständig förändring och ger god dynamik till undervisningen. Det kan dock skilja sig för olika elever vad som är kritiskt för en elev är inte nödvändigtvis kritiskt för en annan. (Maunula m.fl., 2011, s. 38.) En kritisk aspekt underlättar då vi letar efter lösningar och svar för den enskilde elevens självständiga och för det gemensamma arbetet. Kritiska aspekter är det som eleverna har svårt att förstå och som då blir en utmaning för läraren att hitta en ny pedagogik för. I svårigheterna gömmer sig de kritiska aspekterna. En utgångspunkt för en ambitiös pedagog är att identifiera de kritiska aspekterna.

4 Resultat och analys

Alla lektioner har filmats och materialet har studerats vid analystillfällena med doktoranden. Jag har transkriberat samtalen under lektionerna. Det är detta nedskrivna material som ligger till grund för nedanstående kapitel.

4.1 Analys av lektion ett

Det var första gången den här elevgruppen jobbade med denna uppvärmning och närvaron stördes av att de tillät sig att börja fnissa, titta och fokusera på varandra. Det behövdes i denna övning en viss förmåga till självständigt arbete och började det fnissas så bröts den illusionen av vad jag eftersträvade i koncentration, alltså anser jag att fniss och flams är något denna grupp måste arbeta bort när de befinner sig i en övnings- eller repetitionsfas då det stör deras förmåga till koncentration och god närvaro. Jag som pedagog bör när jag ser denna typ av beteende också tänka mig för hur lektioner, övningar och repetitioner läggs upp så man på ett tidigare plan kan arbeta bort de störande momenten.

I efterhand tyckte jag att det blev för mycket för eleverna att förhålla sig till. Inför nästa lektion tänkte jag plocka bort den längre uppvärmningen och göra en enklare, för att fokus i själva verket borde ligga på det som studien går ut på: att träna närvaro. Ett vanligt problem skulle jag tro är ivern att lära ut tar överhanden. Det är något jag måste påminna mig själv om allt oftare för att det inte ska bli så rörigt för eleverna. Själva övningen utgick ifrån en scen i deras turnéföreställning. Syftet var delvis att studera hur Learning study kan förbättra undervisning i teater. Fokus i studien var hur en Learning study ska kunna sträva mot att utveckla undervisningen avseende elevernas förmåga till närvaro på scenen. Med syftet i tankarna så

uppfylldes inte det målet under lektion ett, på grund av att det blev för mycket för eleverna att förhålla sig till samt att det blev för många moment. Lektionen avslutades med de i kapitel 3.5.1 nämnda frågorna som rörde närvaro.

Då jag frågade eleverna om scennärvaro är viktigt svarade elev M att ”det är nog bra att vara mer närvarande i scenrummet och lämna tankar på annat utanför.” Elev S höll med och sa att: ”Det kan vara svårt att vara fullt närvarande då man tänker på något som hänt.” Jag frågar vad elev S menade och fick svaret: ”Jo, jag har en vän som har det lite jobbigt och det tänkte jag lite för mycket på under lektionen.” Jag frågar de andra om de också tyckte det var svårt att tänka bort saker som hände runt omkring dem. Alla utan elev B och A nickade. Då jag frågade elev B och A vad de tyckte så svarade båda att de inte visste varför. Jag pressade dem ytterligare genom att fråga om de tänkte på annat ibland när vi jobbar i teatersalen? Elev A och B kan fortfarande inte ge något konkret svar.

Jag frågade eleverna om de som skådespelare kunde känna när de förmedlar god närvaro till publiken. Elev V uttryckte att ”det är bra om man har kontroll på sin kropp när man ska vara närvarande. Till exempel ska rytmen i både replik och kropp överensstämma. Och det tycker jag är så svårt att få till själv men jag ser, tror jag i alla fall, tydligare nu när det funkar för någon annan.” Jag frågade: ”Vad känner du då när du ser att en annan elev får till rytmen?” Elev V svarade: ”Jag tänker att jag ska försöka härma den eleven och se om det funkar på mig.”

Det märktes att eleverna kände en del svårigheter att uttrycka sig när jag ställde frågorna. I lektion två och framförallt lektion tre blev svaren mer tydliga och eleverna visste vad de pratade om

När doktoranden och jag analyserade lektionen så upptäckte vi att vi som pedagoger vill få med för mycket under lektionerna. Vi genomför ofta övning på övning istället för att fokusera i det lilla. I det här fallet skulle framförallt reaktionen studeras hos eleverna när dottern kommer hem för sent samt reaktionen på mamman som väntat. Istället blev det så mycket mer.

Det var intressant att höra elevernas tankar. Några av eleverna hade god analysförmåga samtidigt som de hade svårt att arbeta sceniskt. I min elevgrupp finns också det omvända, en elev som har mycket svårt att uttrycka sig analytiskt men densamme har god scenisk närvaro. Vad kan det bero på? Kanske hindrar den ena förmågan den andre eller så råkar det bara vara så i just de här fallen. När jag frågade eleven: ”Varför gör du så?” Svarar eleven: ”Vet inte.” Även när jag pressar kommer

samma svar. Det som är fascinerande är att denna elev är lysande på scen, har det i sin kropp, har god tajming och ett öga för att föra arbetet på scenen framåt men nästan ingen analysförmåga. Det är inte första gången jag är med om detta, men jag upplever det intressant. Vad hämmar elevens förmåga att analysera?

En del elever uttryckte att mer kunskap om scenen gjorde den alltmer trovärdig. Just det gav oss inspiration till nästa lektion. Hur skulle jag få dessa elever att utföra scenen på ett så trovärdigt vis som möjligt?

4.2 Analys av lektion två

Med analys av lektion ett i bakhuvudet så valde jag att göra en kortare uppvärmning som inte hade med huvuduppgiften att göra. Detta för att inte överhoppa eleverna med övning på övning och för att det inte skulle bli så rörigt för dem. Det blev en kortare dansuppvärmning framförallt för att komma igång och bli mjuk i kroppen. Likväl som dansare, idrottsmän eller gymnaster behöver uppvärmning så behöver skådespelare det både fysiskt, men också för att komma igång med tankearbetet.

Vi jobbar med samma scen, men eleverna får i uppgift att säga repliker men inte de som är i manuset utan det som faller dem in i stunden. De får nya variationer, en av dem är att göra entré kissnödig. Elev A säger: ”Jag vet inte hur jag ska börja, jag kan inte spela kissnödig.” Jag replikerar: ”Men du vet hur du öppnar en dörr?” A förklarar att: ”Ja, det vet jag.” ”Och du vet hur det känns att vara kissnödig?” svarar jag. A invänder och säger: ”Jo, men jag behöver hjälp att komma igång.” Jag funderar och frågar: ”Kan det hjälpa om du tar på dig skorna, för att sedan ta av dem när du kommit in genom dörren?” Elev A svarar direkt: ”Ja, då kan jag spela kissnödig.” Denna elev behövde extra hjälp och stöd att komma igång med sitt arbete. I detta fall blev det enkelt enbart genom att ta på skorna. Varför underlättade det med just skor? Den kritiska aspekten i detta fall var inte att känna till hur det känns att vara kissnödig utan hur det skulle ageras. Skorna blev den variation som löste uppgiften.

Att som pedagog se och upptäcka hur den enskilde eleven behöver hjälp är svårt för alla skulle jag tro. Inom just teaterämnet är det också skiftande eftersom vi hela tiden jobbar med nya manus, nya situationer och så vidare. Men det är också en av de

roligaste uppgifterna att efter elev och situation hitta nya sätt att hjälpa och få dem att förstå undervisningen.

Nya aspekter som framkom för att scenen skulle bli så trovärdig som möjligt var hur ansiktsuttrycket och kroppshållningen fungerade. I detta projekt jobbar vi med naturalistisk teater och då är det viktigt att dessa uttryck blir så trovärdiga som möjligt och inte överdrivna. Hade vi däremot jobbat med buskis hade det överdrivna kropps- och ansiktsspråket varit helt naturligt. Alltså en viktig aspekt för trovärdigheten blir att ha koll på vilken genre man arbetar med.

Nästa par fick jobba med avståndet skådespelarna emellan. Elev M ville först inte prova att ha ett längre avstånd till sin medspelare men gick med på att göra ett försök och uttryckte direkt att det kändes bra. Jag undrade vad det var som kändes bra? M menade att: Trovärdigheten, jag tänkte att jag själv inte skulle ha hållit det avståndet i verkligheten men när vi gjorde det för scen kändes det faktiskt naturligt. Det var en intressant reflektion från M och jag anser detsamma. Lektionen avslutades med frågorna om närvaro.

När jag frågade: ”Vad tror ni att jag som regissör är ute efter när jag ber om mer närvaro?” Elev G uttrycker då: ”Jag tycker det är viktigt att inte bara säga sina repliker, utan att man ska känna dom också.” Jag frågade: ”Vad menar du med att känna?” Elev G svarar: ”Jo, det ska kännas i hela kroppen att jag menar det jag säger.” Jag frågar elev B om vad den ansåg om det som elev G sa. Elev B svarade: ”Jag vet inte?” Jag frågade: ”Hur känns det i kroppen när du säger en känslig replik?” Elev B framhärdade: ”Jag vet inte. Jag bara gör.” Elev A höll med Elev B och fortsatte: ”Jag tänker inte heller. Jag bara gör.” Elev M sa att, ”det är enklare att tolka sin roll om man vet mycket om sin rollfigur, och då är det viktigt att vara närvarande när man gör sin rollanalys.” De andra eleverna höll med. Elev V säger: ”De gånger jag slarvat med rollanalysen och bara skrivit ihop något utan att tänka så mycket så är det svårare att vara närvarande i sin roll och på scen.” Elev S sa att: ”Jag känner mig mer närvarande när jag fokuserar på spelet och inte tänker så mycket på replikerna.” Det kom intressanta reflektioner från eleverna och det märktes tydligt att några hade funderat en hel del kring detta, andra inte.

4.3 Analys av lektion tre

Inför lektion tre läste vi avsnittet om Stanislavskijs praktiska arbete som finns beskrivet i slutet av kapitel 2.5. Med detta scenario och stödord skrivna på tavlan genomfördes sista undersökningslektionen. Under lektion tre var det fortfarande samma scen som bearbetades. Dock fick eleverna i uppgift att inte prata utan än mer tydligt gå in i reaktionen som sker i mamman när dottern kommer hem försenad och förtydliga det som sker i dottern när hon blir påkommen med sin sena ankomst. Här blev det väldigt intressant, när inte eleverna var tvungna att hålla sig till replikerna så lade de större vikt vid hur kroppen rörde sig, även en elev som uttryckte att det är svårt att inte prata. Elev M: ”Jag tänker bara på att jag inte får prata.” Här skiljer sig min uppfattning från elevernas. Jag tycker mig se ett trovärdigare spel utan replikskiften. Variationsteorin har använts under tidigare lektioner och även under lektion tre. Uppgiften var i ett av scenarierna att dottern kom hem mycket förälskad. Eleven som spelade detta upplevdes av de andra som överdriven i sina gester och inte alls trovärdig. Jag frågade, ”Varför tyckte ni inte att detta var trovärdigt?” Svaret blev att det bara såg larvigt ut vid överdrift, ”som att du var full och det var inte meningen i denna scen.” Scenen gjordes om igen med instruktionen att inte överdriva. Eleverna uttryckte denna gång att nu blev det trovärdigt. Jag frågade vad det var som var trovärdigt. Elev M svarar: ”Jo att du inte överdrev, snarare underdrev.” Eleven som spelade Modern i scenen fick i uppdrag att ställa sig upp så fort dottern öppnade dörren. Det upplevdes också mer trovärdigt. ”Det blev liksom snyggare”, uttryckte elev G som fortsatte: ”Kan då ett snyggare sceneri upplevas mer trovärdigt?” Ytterligare en intressant fundering och jag tror jag förstår vad den eleven menade. Jag vill för egen del att det ska se sceniskt snyggt ut när jag regisserar.

Efter att lektionen var slut ställde jag samma frågor som tidigare för att på så vis få reda på om vi har kommit närmare svaret, om vad scenisk närvaro är.

Det som blir allra tydligast är att eleverna har fått ett mer tränat öga för att se och analysera det som sker på scenen vilket märks i deras svar.

Följande svar framkom under lektion tre när jag ställde frågan: ”Vad betyder närvaro?” Elev S svarade att, ”Närvaro är när man fullt ut är med om vad som händer.

Man måste känna sina repliker.” S fortsätter: ”Man måste leva sig in i hur ens roll mår. Vad är det rollen upplever i stunden för att bli mer sceniskt närvarande?”

När jag frågar elev G om närvaro är viktigt så svarade elev G: ”Vi skulle ha mer av den här typen av lektioner. Jag tycker att jag blivit bättre på att vara närvarande. Jag trodde att jag skulle bli uttråkad av att jobba så mycket med en scen, men det blev tvärtom.” Elev V säger: ”Nu tänker jag lite på ett annat vis. Som skådespelare ska man inte vara i scenrummet utan i det rummet som scenen utspelar sig i.” Elev M fortsätter: ”Det är enklare att tolka sin roll om man har god närvaro annars kanske rollen får en helt annan betydelse.”

Jag frågade elev E: ”Varför är närvaro viktigt?” Elev E:s svar blev: ”Jag har nu fått insikt om att den sceniska närvaron hela tiden måste tränas. Även om man spelar en föreställning 100 gånger så är det ju första gången just den publiken tittar. När man är närvarande så står man inte bara och rabblar sina repliker, utan har mer inlevelse.”

Jag ställde frågan: ”Kan ni som skådespelare känna när ni inte förmedlar god närvaro till publiken?” Elev G inledde: ”När man inte förmedlar god närvaro så blir det tråkigt både för publik och sig själv som skådespelare.” Elev M fortsatte: ”Man ska vara sin karaktär när man har god närvaro, man ska liksom inte tänka på att man är skådespelare.” Elev S fyllde i: ”Det är roligare att ta sig an sin roll när man har god närvaro.”

Jag ställde den omvända frågan till elev S: ”Kan du som skådespelare känna när du förmedlar god närvaro till publiken?” Svaret från elev S blev: ”När man fokuserar mer på spelet och inte på replikerna. Det jag har tänkt en del på sen förra lektionen och det vi har pratat om med rytmen, kände jag tydligare nu och jag tyckte spelet i scenen blev lättare när jag var mer fokuserad och närvarande.” Elev B menade att, ”man ska vara sin karaktär fullt ut men inte spela karaktären.” Elev E utvecklade sin syn på saken: ”Om man vill nå den naturalistiska spelstilen så tror jag det är ett måste att jobba på det här viset.” Eleven fortsatte: ”Jag känner själv att efter att tränat så mycket på det här viset så är det just den spelstilen jag vill jobba med.”

Jag frågade om elev V också kände så. Svaret blev: ”Jag vill helst jobba med clown men tror att man måste träna alla stilar för att hitta den man är bäst på.”

Jag frågar elevgruppen om de kände någon skillnad och om de blivit bättre från lektion ett? Elev V svarade: ”Ja, mycket.” Elev A svarade: ”Nej, jag känner inget.” Jag upprepade frågan och svaret blev detsamma. Nu la sig elev M i och sa: ”Jo, jag

tycker att du har blivit mycket bättre.” Jag frågade vidare: ”Hur har du märkt det?” Elev M svarade: ”Därför att man märker att du är mer fokuserad och koncentrerad och på så vis har bättre närvaro. Känner inte du alls det?” Elev A: ”Nej, men kul att du säger det.”

Under diskussionen framkom ytterligare viktiga aspekter. Flera av eleverna ansåg att ansiktsuttryck, kroppshållning och avstånd skådespelare emellan var viktiga för god närvaro.

Eleverna har, tycker jag, genom denna studie blivit mer tränade i att se vad det är som skiljer god scenisk närvaro från dålig. De kan uttrycka det tydligare och med fler ord, men visar nu också i sitt sätt att spela hur närvaron syns på ett naturligare sätt i kroppen och de har även tagit till sig både det jag velat förmedla men även sina klasskamraters åsikter.

Det som hade kunnat förbättra studien var nog om jag i början inte blandat in så många övningar som gjorde det rörigt. Jag hade tidigare kunnat fokusera ännu mer i detalj på reaktionerna. Jag borde också ha jobbat mer med de två av eleverna som inte själva kände att de utvecklades trots att klasskamrater och jag vid flera tillfällen påpekat framstegen de gjorde. Att se sitt eget skapande kan vara svårt för de flesta men för en del verkar det vara omöjligt. Kanske det skulle kunna förbättras genom en ny Learning study-cykel. Detta kommer jag att gå ytterligare in på i slutsatsen och diskussionen.

4.4 Sammanfattning av studien

Jag har tillsammans med teaterdoktoranden, Pernilla Ahlstrand, genomfört ett förtest och tre lektioner i en Learning study. Vi har under arbetets gång ställt frågor till eleverna, se avsnitt 4.1, och efter varje lektion analyserat lektionerna med hjälp av videoinspelningar. Vi har kunnat se en utveckling hos eleverna mot större närvaro på scenen och en större medvetenhet om begreppet scenisk närvaro. Eleverna har undan för undan utvecklat ett språk där de kan beskriva vad de själva upplever av scenisk närvaro.

5 Slutsats och diskussion

Det övergripande syftet med denna studie är att undersöka hur Learning study kan förbättra undervisning i teater. Studien avser också att testa hur undervisning genom Learning study ska kunna sträva mot att utveckla elevernas förmåga till scenisk närvaro. Under alla tre lektionerna har jag ställt samma frågor för att se om deras uppfattning ändrades något från lektion ett till tre. Elevernas svar och mina tankar redovisas i analysen av lektion ett, två och framförallt i lektion tre, där det märks tydligast att eleverna har tagit till sig undervisningen.

Enligt Hansson i boken Learning Study är Learning study ett arbete som ska utövas av pedagogerna på respektive skola. (Maunula m.fl., 2011, s.168.) Här håller jag verkligen med Hansson då vi båda tycker att Learning study är en utveckling av undervisningen, och därför är lärarna själva bäst lämpade att göra den här typen av forskning. Hansson beskriver vidare att det är viktigt att vara medveten om att en Learning Study är tidskrävande och att skolan bör vara medveten om tidsåtgången och se till att lärarna får den tid de behöver. På min skola har jag haft förmånen att ha en förstående rektor som har gett oss som har forskat, timmar för detta i tjänsten. Något vi dock alla var överens om efteråt var att det behövdes ytterligare tid. Dels därför att man blir oerhört engagerad att utveckla sin egen undervisning. Dels att reflektioner och diskussioner med kollegorna ger en enorm drivkraft till ytterligare forskning på sin egen undervisning, samt att testa det som kommit fram genom analyser, lektioner och det dokumenterade arbetet. Hansson menar ytterligare att det kan finnas lärare som mest ser problematik istället för möjligheter när man ska gå in ett sådant här arbete. (Maunula m.fl., 2011, s. 168-169.) Självklart är det inte helt enkelt att hitta gemensamma tider, och att studera varandras undervisning kan absolut upplevas som något läskigt och besvärande. Jag upplevde att jag vande mig ganska snabbt men självklart har även jag brottats med dessa tankar. Med tre Learning studies i bagaget är jag oerhört tacksam att vi har gjort detta både för min egen och

för elevernas skull men framförallt för att det har förbättrat undervisningen och vår syn på den.

Vidare har mina funderingar kretsat en hel del kring vad som är målet för dessa elever? Är det att alla ska komma in på scenskolan eller nöjer man sig som elev med att vara en glad amatör? I Maria Johanssons avhandling *Skådespelarens praktiska kunskap* berättar hon om sin tid på teaterinriktningen på gymnasiet och sina önskemål att komma in på scenskolan och hur svårt det var att. Hon beskriver vidare hur svårkomligt det kändes att till och med öppet beskriva sina tankar om att komma in på scenskolan. Lärarna på den aktuella skolan berättade för sina elever att scenskolan inte var speciellt bra, och den undervisningen de fick inte var något att ha. (Johansson, 2012, s. 7-8.)

Både jag och mina elever vet att det inte är lätt att komma in på scenskolan och att det krävs mycket hårt arbete och det är ändå inte säkert att man kommer in. Till skillnad från Johanssons lärare så skulle jag aldrig avråda någon som hade stor önskan att gå på scenskolan tvärtom uppmuntra och hjälpa till med scenproven. De flesta vet jag dock av erfarenhet inte kommer att välja scenskolan. Intressant är att den stora massan väljer teaterprogrammet av andra anledningar. Ska man som lärare ändå ha med scenskolan i planeringen kring upplägget av lektionerna? Vilken nivå ska jag då som pedagog lägga min undervisning på? Ska läraren trots olikheter jobba med eleverna som att alla ska bli skådespelare? Denna fråga anser jag att alla lärare på estetiska programmet ska ställa sig. Vad är målet med just min undervisning?

Ytterligare en aspekt är att en pedagog inte kan passa för alla elever. Hur går man tillväga för att göra undervisningen så bra som möjligt för alla? Graham Nuthall beskriver i boken *Lärande som förändrat erfarenhet* (2011) att pedagogens främsta uppgift är att få eleverna att lära sig. Nuthall har under lång tid undersökt relationen mellan inläring och undervisning och eftersträvar en modell som underlättar för pedagogen att se och förstå vad som påverkar elevens inläring. Sambandet mellan inläring och undervisning är självklart inte alltid så enkelt och viktigt är att hela tiden komma underfund med hur allt hänger ihop. En del lärare, anser Nuthall, skyller på yttre omständigheter om eleverna inte lär sig. Lärare är i behov av en modell som kan underlätta för elevernas inläring. (Nuthall, 2011, s.57-58.) En sådan modell kan vara variationsteorin som beskrivs i kapitel 2.3. Vissa övningar passar en typ av elever bättre medan en annan övning passar andra elever bättre. Så är det kanske även för pedagogerna och de väljer den övning de själv har störst fallenhet för.

I en Learning Study vill jag som pedagog att eleverna tar till sig övningarna för att utvecklingen ska bli så stor som möjligt. Men vad gör jag som pedagog när det inte blir så? I denna undersökning har variationsteorin använts, vilket gjort att fler elever kunnat nå fram då fler möjligheter till utveckling ges.

Frågor som dyker upp under en Learning Study är många. Måste eleverna förstå allt? Kan jag som pedagog se om eleverna förstår det jag vill få fram? Är det ett mål i sig? Där tror jag att vissa pedagoger skulle hålla med mig när jag säger att eleverna inte alltid behöver förstå exakt vad de gör i stunden. Förståelsen kommer kanske efter en kort tid eller efter än längre tid, ibland flera år. Att hänga med i flödet i en repetition eller teaterlektion är viktigare än förståelsen. Låt mig tydliggöra: en elev som ständigt analyserar vad den håller på med och till varje pris försöker att förstå och letar efter ett varför vi gör det här i varje övning, kan hindras sceniskt av detta. Det flöde jag tidigare nämnde kan hindras om tanken blir för stor och man inte låter kroppen gå med i flödet. En del pedagoger skulle tvärtom säga att det är nödvändigt att förstå allt. Vilket bara bevisar att vi är olika typer av människor och inget är egentligen rätt eller fel utan olika teorier passar bra för olika personer.

I boken *Introduktion till forskningsmetodik* framhåller författarna, Cohen & Manion hur viktigt det är att fortsätta med forskning även om det aktuella projektet är slut. (Bell, 1989, s. 14.) Förbättrande av undervisningen har jag funderat mycket kring och anser att det är något som aldrig slut utan är en ständigt pågående process. Det ger både pedagoger och eleverna en större förståelse för syftet med undervisningen. När det gäller fortsatt forskning så kommer vi att redan till hösten göra ytterligare studier. Vår planering i lärargruppen för teaterinriktningen är att redan när eleverna går i årskurs ett påbörja ytterligare undersökning som förhoppningsvis kan leda fram till vidare forskning och på så vis förbättra undervisningen. På ett tidigt stadium vill vi se vad den aktuella elevgruppen har störst behov av, vilket kan vara helt annorlunda från klassen i den här studien. Intressant blir att se om elevernas utveckling förbättras om vi börjar redan i årskurs ett.

Referenser

Otryckt material

Transkriberade elevintervjuer från 2013-04-08, 2013-04-15 och 2013-04-22

Litteratur

Bell, Judith (2006). *Introduktion till Forskningsmetodik*, Lund:

Studentlitteratur

codex.vr.se, 2013-04-12

Frohagen, Jenny & Ottander-Bjerkesjö, Helena (2009). Magisteruppsats. *Att såga rakt*. Stockholms Universitet

Gordon, Mel (1987) *The Stanislavsky Technique: Russia A Workbook for Actors*

New York: Applause theatre & cinema books

Holmqvist, Mona (2006). *Lärande i skolan, Learning study som*

skolutvecklingsmodell, Lund: Studentlitteratur

Ingelstam, Bengt (1979). *Livet börjar vid 16*, Västerås: ATR:s pjäsbibliotek

Jensen, Mikael (2011). *Lärandets grunder*, Lund: Studentlitteratur

Johansson, Maria (2012). Doktorsavhandling. *Skådespelarens praktiska kunskap*,

Stockholm: Premiss förlag

Järleby, Anders (2002). Doktorsavhandling. *Från lärling till skådespelarstudent:*

skådespelarens grundutbildning, Skara: Pegasus Förlag och teaterproduktion

Järleby, Anders (2005). *Leka, berätta och improvisera – övningar för drama och*

teater, Skara: Pegasus Förlag och teaterproduktion

Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*, Lund: Studentlitteratur

Lytsy, Anna (2008). Tillbaka till undervisningen. 360- *Om forskning och utveckling i*

skolan och förskolan, 3.

Manuula, Tuula Magnusson, Joakim & Echevarría, Christina (2011). *Learning study,*

undervisning gör skillnad, Lund: Studentlitteratur

Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för*

gymnasieskola 2011, Stockholm: Skolverket

- Spolin, Viola (1999). *Improvisation for the Theater*, Third Edition, Chicago: Northwestern University Press
- Spolin, Viola (1986). *Theatre games for the classroom*, Chicago: Northwestern University Press
- Stanislavskij, Konstantin (1986). *Att vara äkta på scen : om skådespelarens arbetsmoral och teknik*, Hedemora: Gidlunds förlag
- Stanislavskij, Konstantin (2004). *En skådespelares arbete med sig själv.: i inlevelsens skapande process*, Stockholm: Norstedts förlag
- Thorén, Christina (2012). Learning Study. *Sannolikhet*, Göteborgs universitet

Bilagor

Bilaga 1 Utfallsrum:



2. KRITISKA ASPEKTER : (k.a. förklarar skillnaderna mellan uppfattningar /uttryck)

A: TEATER som verklighet - Att vara närvarande innebär **att i min kropp kunna uppleva situationen, förhålla mig till de andra i rummet** i ett **här och nu** under en **längre sammanhållen sekvens (tid)**.

Kritiska aspekter:

- att kunna uppleva situationen i min kropp
- att kunna vara närvarande i ett nu (reagera i situationen)
- att kunna hålla och bevara koncentrationen

C: TEATER som charad- Att vara närvarande innebär **att i min kropp kunna uppleva situationen, förhålla mig till de andra i rummet** i ett **här** och nu under en **längre sammanhållen sekvens (tid)**.

Kritiska aspekter:

- att kunna vara i ett här (i situationen)
- att i min kropp förhålla mig till de andra
- att vara uppmärksam på hur handlingar utförs (????)

E: TEATER som lek - Att vara närvarande innebär att i min kropp **kunna** uppleva situationen, **förhålla mig till de andra i rummet** i ett här och nu under en längre sammanhållen sekvens (tid).

TEATER

Teater handlar om mötet mellan aktörer och publik, här och nu. Ämnet teater behandlar de konstnärliga uttrycksformer som kan samverka i en teaterföreställning, till exempel skådespeleri, regi och scenografi. Med hjälp av begrepp, teorier och metoder från dessa konstnärliga uttrycksformer skapas förståelse av teatern som form.

Ämnets syfte

Undervisningen i ämnet teater ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper om teaterns tre hörnpelare: berättelsen, berättaren och rummet, med uttryck som till exempel skådespeleri, dramatik, regi, scenografi, mask, kostym, ljus och ljud i samspel med en publik.

Undervisningen ska ge eleverna möjlighet att utveckla kunskaper om att teater genom historien varit en aktiv del av sin samtid. I det kollektiva teaterarbetet är det angeläget att vara lyhörd för andra människor och att kunna ta initiativ. Genom undervisningen ska eleverna därför ges möjlighet att utveckla ansvarskänsla och initiativförmåga.

Undervisningen ska utgå från elevernas kreativitet och stimulera skaparglädjen, liksom viljan att berätta. I undervisningen ska teori och praktik vävas samman.

Undervisningen ska belysa teaterns teori, samhällsfunktion och historia. I det praktiska gestaltungsarbetet ska eleverna få tillgång till material så att de ges möjlighet att utveckla sitt skapande inom teaterns olika områden.

Centralt i all teater är gestaltning och kommunikation. Undervisningen ska därför bidra till att eleverna utvecklar sin förmåga att gestalta inom teaterns olika områden och förmåga att medvetet kommunicera med sin publik. Metoder för detta ska vara övning, skapande, presentation, upplevelse samt analys och tolkning. Undervisningen ska även ge eleverna möjlighet att utveckla förmåga att uppleva olika teaterformer.

Undervisningen i ämnet teater ska ge eleverna förutsättningar att utveckla följande:

1. Färdigheter i att använda kroppen och rösten som sceniska uttrycksmedel.
2. Färdigheter i att använda scenografi, kostym, mask, ljus och ljud som sceniska uttrycksmedel.
3. Kunskaper om den sceniska berättelsens uppbyggnad.
4. Kunskaper om regi och dess betydelse för helheten.
5. Förståelse av hur teaterns olika uttrycksområden samverkar.
6. Färdigheter i att med teaterns uttrycksmedel kommunicera med en publik.
7. Förmåga att samarbeta i grupper.

8. Förmåga att reflektera över det egna skapandet.
9. Förmåga att analysera och tolka olika sceniska gestaltningar.
10. Kunskaper om konstarten teater ur ett samtida och historiskt perspektiv.