



Pernilla Ahlstrand

Universitetslektor i estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap - teaterdidaktik, Högskolan för scen och musik, Göteborgs Universitet



Ninnie Andersson

Universitetslektor i estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap - dansdidaktik, Högskolan för scen och musik, Göteborgs Universitet

Från att 'lyssna' till att 'skapa gemensam kontakt'

Elevernas reflektioner och gestaltningar utvecklades när läraren omformulerade ett begrepp i undervisningen.

I teaterundervisningen planerades ett lektionsupplägg gemensamt i ett lärarlag. När lärarlaget valde att utgå från ett specifikt begrepp visade det sig att eleverna uttryckte problem i sin förståelse av begreppet. I ett senare undervisningsupplägg omformulerade den undervisande läraren begreppet, vilket gjorde stor skillnad både för elevernas reflektioner och gestaltningar. En förflyttning från att i undervisningen tala om "att lyssna" till "kontakt" visade sig vara en framkomlig väg.

Lärandeobjektet: "att driva sin vilja"

I en *learning study* identifierar lärarlaget ett problem som motiverar studiens genomförande. Det formuleras som

ett så kallat *lärandeobjekt*, det avgränsade innehåll som undervisningen förväntas behandla, i detta fall 'att driva sin vilja'. Avsikten var att utveckla det som står framskrivet i styrdokumentet för teaterämnet under rubriken 'teaterämnets syfte' och beskrivs som "förmågan att medvetet kommunicera med sin publik" (Skolverket 2011).

Lärarlaget identifierade ett avgränsat innehåll som främst en lärare undervisar om. Innehållet, 'att kunna driva sin vilja', utgår från arbetet med västerländsk realistisk skådespelartradition, främst utifrån Stanislavskij (Carnicke 2000). Problemet beskrevs initialt som att eleverna hamnar i att 'spela känslan' istället för att 'vara i situationen'.



ATT DRIVA SIN VILJA: Två elever arbetar med endast fyra till fem repliker ur dialogen där de fick givna förutsättningar för att pröva olika medel för att driva sin vilja. Läraren ger instruktioner. **FOTO:** Stillbild från det filmade materialet

Det kan leda till en teatralisk/förevisande spelstil som inte upplevs förenlig med den valda skådespelarmetoden.

Från att känna till att göra

Undervisningen hade hittills utgått från att arbeta med det som i skådespelarmetoden kallas för transitiva verb som syftat till att utveckla 'att driva sin vilja' (både i improvisation och textarbete). Exempel på transitiva verb kan vara 'hota, vädja, smickra och förminska'. Lärarna beskrev undervisningssituationer där eleverna kunde fråga "hur ska jag känna" där lärarna menade att fokus behöver vara på 'hur ska jag göra' (utifrån verben, för att kunna driva viljan). Den problematiken var grunden för planeringen

av de tre forskningslektionerna som genomfördes. Artikeln är baserad på den tredje av dessa lektioner.

Forskningslektion 3: Att lyssna på varandra

De första två forskningslektionerna (genomfördes hösten-19) gav ett gott resultat i den bemärkelse att det vi planerade för upplevdes vara det som eleverna utvecklade under lektionen. Så blev inte fallet under tredje lektionen. Det vi tolkade som stärktes hos eleverna under forskningslektion 1 och 2, *att utveckla det fysiska uttrycket* och *att kunna pröva olika medel* (i syfte att driva viljan) bidrog till att det blev ett ensidigt fokus på det *egna* uttrycket. Under forskningslektion 3 planerades för att



| **ACTION-(RE)CALL:** Scen med flera elever under *action-(re)call*-lektionen. **FOTO:** Stillbild från det filmade materialet

erbjuda möjligheter för eleverna att på ett systematiskt sätt *lyssna på varandra*. Att 'lyssna på varandra' kan omedelbart upplevas som ett vagt begrepp men vår förförståelse säger oss att det bland teaterlärare är ett vardagligt sätt att tala om en kvalitet i teaterarbetet.

"... jag fattar inte vad du menar med lyssnandet?"

Den undervisande läraren valde att koppla forskningslektion 3 till det pågående arbetet med dramatiska texter (dialoger med två till åtta elever i samma scen). Valet gjordes utifrån argumentet att forskningslektionen skulle vara värdefull för det pågående dialogarbetet. Forskningslektionens upplägg gick ut på att läraren planerade för att eleverna skulle arbeta med endast fyra till fem repliker ur dialogen där de fick givna förutsättningar för att pröva olika medel (för att driva sin vilja i syfte att påverka sin medspelare). I undervisningssituationen uppmanades eleverna att fokusera 'lyssnandet' och försöka 'svara på' (i gestaltning) vad de 'fick' från sin medspelare.

Elevgrupperna alternerade arbetet att gestalta på golvet och att agera åskådare, vilket i alla forskningslektioner använts som modell för att både få möjlighet att själv gestalta men också att få möjlighet att se och reflektera över andras gestaltningar.

Vid analysen av forskningslektion 3 blev det uppenbart att det inte var tydligt för eleverna vad 'att lyssna' innebär. Följande utdrag är ett exempel på det. L är Läraren, B och V är eleverna som gestaltar dialogen, E är eleverna som åskådare. Läraren samtalar med alla eleverna efter att två av dem prövat olika medel i dialogen:

L: Ah, hur var detta att göra?

B: Kul

L: Ja, varför då?

B: Det var roliga alternativ så det var kul, de var olika med varandra så det var kul att testa båda två liksom

L: Ok, yes (vänder sig till V)

V: Samma, de var väldigt olika

- L: Mm, mm. Är det här en övning då man får fatt i lyssnandet?
- B & V (tittar på varandra, nickar.) Ja, mmm
- L: Ok, varsågod, sätt er! Ni som har tittat nu, vad säger ni om den här övningen? Är det en övning där man får fatt i lyssnandet? (namn på elev) du nickar, eh, (namn på en annan elev) vad tycker du?
- E: Ja men det gör det ju för man vet inte vad som kommer så man kan inte förbereda sig
- L: Man vet inte vad som kommer så man kan inte förbereda sig, (namn på ny elev), när man tittar på, är det någon skillnad i den här övningen jämfört med när man gör det själv? I bemärkelsen, lyssnandet på scenen?
- E: Ja, man måste ju vara mycket mer koncentrerad när man är på scenen, vad den andra säger liksom så att man inte bara typ eller vad sa du?
- L: Ok, yes, (namn på elev), den här övningen, när man gör den själv, och när man sitter och tittar på, eh, är det någon skillnad hur man registrerar lyssnandet?
- E: Om jag ska vara helt ärlig så jag fattar inte vad du menar med lyssnandet?
- L: Ah, ok, nej men vad bra, att du är ärlig...
- E: Men däremot så fattar jag att det är bra för skådespeleri för det är saker, man tar in varandra, det är det jag fokuserar på
- L: Men, du, det som du säger med att ta in, det är samma som jag menar med lyssnandet, man tar in det som händer
- E: (samma som elev på rad 16) Så när man är på scen, man måste vara mer fokuserad på att man ska vara beredd att göra något, man gör samma känsla eller så gör man något annat
- L: Lyssnandet är ju en väldigt viktig, förmåga i skådespeleri så det har varit roligt att vi har kunnat ägna oss åt den på lektionen här idag. Tack vi ses imorgon, ha det gott!

På rad 4 svarar elev B att "det var roliga alternativ" vilket tolkas som att eleven menar de två olika medel som gavs som förutsättningar. Det är inte 'lyssnandet' som eleven svarar på är "kul" även om det var syftet med lektionsupplägget. Eleven på rad 10 verkar däremot mena, på direkt fråga från läraren, att det är en övning som tränar på 'att lyssna' eftersom "man kan inte förbereda sig". För eleven på rad 14 verkar det dock tveksamt vad detta med 'lyssnande' innebär. Eleven förklarar det på sitt eget sätt som "man tar in varandra" vilket då läraren menar är samma sak. Det finns flera exempel i materialet som visar på att eleverna har dels olika tolkningar av 'lyssnandet', dels uttrycker att det är vagt vad det handlar om.

"Kontakten är viktigare än att man hamnar på exakt samma lilla plats"

När vi hade genomfört tre forskningslektioner var den fortsatta planen att repetitionerna av textdialogerna skulle fortsätta filmas och att metoden *action(re)call* skulle användas (Ahlstrand 2020). Under den lektion som filmades använde läraren vid ett flertal tillfällen ordet 'kontakt' för att exemplifiera när eleverna 'lyssnade'. Det var samma kvalitet som vi försökt utveckla under forskningslektion 3. Vid analysen av det filmade materialet kunde vi konstatera att elevernas gestaltningar och muntliga reflektioner motsvarade det vi försökt åstadkomma under forskningslektion 3.

I utdraget nedan stoppar forskaren (P) undervisningen precis efter att två av eleverna har arbetat med en dialog och repeterat den ett antal tillfällen. Läraren avslutar med att konstatera: "kontakten är viktigare än att man hamnar på exakt samma lilla plats". Det kommer ur att en av eleverna har varit upptagen med hur hen ska röra sig i rummet, istället för att vara uppmärksam på sin medspelare. Innan läraren avslutar lyckas eleven i gestaltningen

göra både och, det vill säga behålla det lagda sceneriet och kontakten med sin medspelare:

L: Men alltid, kontakten är viktigare än att man hamnar på exakt samma lilla plats, fint!

P: Vad menar du med kontakten, eller vad tänker ni att (lärarens namn) menar med kontakten? (forskaren vänder sig till eleverna som sitter som åhörare)

E1: Kontakten till publiken tänker jag

E2: ... eller kontakten till ...

E3: ... kontakten med sin karaktär och motspelare

E2: (nickar) Ja

P: Och hur såg ni att den fanns om ni tyckte att den fanns?

Elev: Det känns som fokuset eller såhär, det (namn på elev) säger är riktat mot (namn på elev) då trots att hon kanske inte alltid kollar på henne

P: Du ville säga något också?

E1: Nej men jag tänkte mer att de pratade till varandra för ibland så blir man så fast i att komma ihåg allting i manuset, det är lätt att man, alltså tankarna flyter iväg och så flyter också fokuset bort från medspelaren och det gjorde det inte

P: Mm, tack

Elev 1 som svarar säger ”kontakten till publiken” medan elev 2 och 3 fyller på med att det är kontakten mellan medspelaren som läraren menar. Elev 1 återkommer sedan och utvecklar hur fokus mellan medspelarna bibehölls, vilket tolkas som att eleven upplevde att det bidrog till att kontakten med publiken stärktes som var elev 1:s första svar (rad 3). Jämförelsen av de två utdragen leder till två slutsatser. I det första utdraget där ’lyssnandet’

fokuserades blev det vagt för eleverna vad som menades. Vi hade planerat forskningslektion 3 med avsikt att låta eleverna erfara och öva sig i ’lyssnandet’. Utdraget visar att forskningslektion 3 främst erbjöd möjligheter att fortsätta öva på att ’pröva olika medel’. Det var den kritiska aspekt som forskningslektion 2 hanterade. Elevsvaren i första utdraget antyder att det är skillnaden mellan olika medel som eleverna har erfarit under lektionen. Det är inte fel men det var inte vårt huvudsakliga syfte med forskningslektion 3.

När läraren arbetade vidare med repetitionsarbetet visar det andra utdraget att läraren använder ett annat ord för att artikulera samma kritiska aspekt som undersöktes under forskningslektion 3. Läraren benämner det som ’kontakten’ istället för ’lyssnandet’. Omedelbart tyder det andra utdraget på att eleverna har enklare att formulera sig kring vad ’kontakten’ innebär. Elev E1 säger på tredje raden i citatet ovan:

E1: Kontakten till publiken tänker jag

Det kan tolkas som att eleven uppfattar att genom att kontakten mellan medspelarna stärks så stärks även kommunikationen med publiken.

Val av ord spelar en roll

Exemplen som lyfts upp har visat att det blev en skillnad i de två ord som användes. ’Att lyssna’ hade i lärolaget gemensamt bestämts att användas inför forskningslektion 3, det kan ha begränsat lärarens språkbruk. Vid *action(re)call* lektionen använde läraren sitt eget språkbruk. När läraren pratar om kontakten mellan medspelarna så kan det tolkas som ett aktivt sätt att hantera situationen.



LEARNING STUDY OCH PRAKTIKNÄRA FORSKNING

- **Artikeln är** baserad på ett pågående forskningsprojekt inom dans- och teaterämnena på det nationella estetiska programmet i svenska gymnasieskolor.
- **Under läsåret** 2019–2020 har forskarna tillsammans med lärare genomfört en studie inspirerad av *learning study* på Schillerska gymnasiet i Göteborg. Läsåret 2020–2021 genomförs en *learning study* med ett dansläroplan på ytterligare en gymnasieskola i Göteborg. Modellen *learning study*, som forskningsansats inom teaterämnet, finns utförligt beskriven i Ahlstrand (2014).
- **Projektet är** del av den satsning som initierats av den svenska regeringen där fyra lärosäten i Sverige fått i uppdrag att utveckla modeller för hur praktknära forskning kan bidra till en långsiktig samverkan mellan universitet, högskolor och skolor.
- **Samarbeten mellan** Göteborgs universitet och huvudmän i Göteborgsregionen organiseras i en gemensam avsiktsförklaring i form av ett så kallat ULF-avtal: Utveckling, Lärande, Forskning. Huvudresultaten från projektet kommer presenteras i kommande vetenskapliga artiklar.

Att använda ordet 'lyssna' kan bidra till en passiv hållning. Det kan leda till bilden av att det handlar om att inte aktivt driva något själv utan passivt lyssna på den andre.

Det är av vikt att lärare uppmärksammar och är medveten om de ord och begrepp som används i klassrummet och vad de har för innebörd. Exemplet på omformulering av ett specifikt ord, hur förflyttningen görs från 'lyssna till 'kontakten', kan vara utgångspunkt för en större studie.

En fortsatt undran är om de begrepp som *tas för givna* i en specifik praktik, i det här fallet en teaterpraktik, i vissa fall kan vara mer av en begränsning än ett stöd i en undervisningssituation. Metoden *action (re) call* kan vara ett sätt att öppna upp och artikulera begrepp som *tas för givna*.

REFERENSER

- Ahlstrand, P. (2014). *Att kunna lyssna med kroppen: en studie av gestaltande förmåga inom gymnasieskolans estetiska program, inriktning teater*. Diss. Stockholm: Stockholm University.
- 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. (2020). A method called action(re)call. How and why we use it, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 25 (4) <https://doi.org/10.1080/13569783.2020.1779584>
- Carnicke, S.M. (2000). Stanislavsky's System: pathways for the actor. I: Alison Hodge (red.), *Twentieth century actor training*, London: Routledge, 16–35.
- Skolverket (2011). Estetiska programmet. Läroplaner, ämnen och kurser. (Hämtad 2020-05-03). Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DTEA%26tos%3Dggy&sv.url=12.5dfee-44715d35a5cdfa92a3>