

Ahlstrand

Förmågan att kunna samspela – en studie gällande teater- kunnande på gymnasiet

Pernilla Ahlstrand

Sammanfattning

Avsikten med artikeln är att identifiera och artikulera aspekter av kunnande i en teaterövning med inriktning på förmågan att kunna samspela. Filmat material av en specifik övning har analyserats fenomenografiskt. Kunnande som tar sig gestaltande, kroppsligt uttryck är i fokus för analysen. Resultatet visar hur aspekter av att kunna samspela kan verbaliseras i ett antal beskrivningskategorier som tillsammans redovisas i ett fenomenografiskt utfallsrum. De aspekter av kunnande som framträder i resultatet är centrala för planeringen av undervisning, återkoppling och bedömning. Resultatet av studien är ett bidrag till ett eftersatt fält: forskning om teater som skolämne i Sverige.

Nyckelord: teater som skolämne, kroppsligt kunnande, fenomenografi



Pernilla Ahlstrand har arbetat som teaterlärare inom gymnasieskolan. Hon arbetar som lektor på Högskolan för scen och musik, Göteborgs universitet inom ämneslärarutbildningen inriktning teater.

Abstract

The purpose of the article is to identify and articulate aspects of ways of knowing in a theatre exercise with focus on developing interplay. Filmed material of a specific exercise has been analysed using phenomenography. Ways of knowing that take shape as physical expression is the focus of the analysis. The result shows how ways of knowing can be verbalized in a number of categories of description which form an outcome space. The different ways of knowing are central to the planning of teaching, feedback and assessment. The result of the study is a contribution to a subordinated field; research in theatre as a school subject in Sweden.

Keywords: Theatre as school subject, Ways of knowing, Phenomenography

Introduktion

Teater är en av fem valbara inriktningar inom gymnasieskolans estetiska program. Skolämnet teater har utvecklats ur och har sina rötter i konstformen teater. Ämnet beskrivs i styrdokumentet som ett konstnärligt ämne (Skolverket, 2011). I föreliggande artikel benämns teater som skolämne i syfte att särskilja det från konstarten teater. I en professionell konstnärlig teaterpraktik sker analyser och tolkningar ständigt som del av ett repeterande av en föreställning inför ett publikt möte. De sceniska händelserna repeteras för att sedan kunna gestaltas inför en publik. Det kan ske utifrån ett textmaterial eller ett improviserat material. I den undersökande processen där sceniska händelser uttrycks som gestaltningar pågår en analys och tolkning verbalt, exempelvis som del i ett samtal mellan regissör och skådespelare. I det samtalet analyseras och tolkas betydelsen av repliker. Därtill är även det kroppsliga, fysiska 'samtalet' centralt, där olika analyser och tolkningar prövas i kroppar för att kunna analyseras och tolkas i andra kroppar (jfr Norrthon, 2020).

Kontexten för den här studien är svensk gymnasieskola. Utgångspunkten är ett intresse för det kunnande som är involverat i skådespelarens uttrycksform: förmågan att gestalta. Detta relateras till förmågan att analysera som också är en del av en skådespelares kunnande. Gymnasiereformen som genomfördes 2011 (Gy-11) innebar att teaterämnet fick nya syftesbeskrivningar, nya formuleringar av centralt innehåll och kunskapskrav. I kunskapskraven finns krav på att analysera, redogöra, och diskutera. Det kan omedelbart tolkas som kunskaper som ska ta gestalt i skriftlig eller verbal form (jfr Ahlstrand, 2018a). Som beskrivet ovan är analyser och tolkningar även integrerat i en gestaltande förmåga och då av kroppslig art. När en elev ska 'svara' på eller lösa en uppgift inom de fysiskt gestaltande momenten av teaterämnet så gör eleven det i det kroppsliga uttrycket, till skillnad från att exempelvis svara med ord eller i skrift.

Genom att studera kroppsliga uttryck i gestaltande teaterarbete kan aspekter av ett kunnande artikuleras. Jag väljer i den här artikeln att använda *kunnande* istället för kunskap. Det har en utgångspunkt i synen på kunskap som olika sätt att kunna något, *ways of knowing* (jfr Carlgren m.fl., 2015). Innebörden i detta utvecklas nedan, under rubriken, Kunskapssyn inom fenomenografin. Att formulera ett kunnande blir

Ahlstrand

av vikt för planering av uppgifter, övningar, repetitionsarbete och som förlängning i en värdering och bedömning av arbetet. Detta är centralt för att utveckla ett ämnesdidaktiskt språk i ett ämne där kunnandet till största del tar sig gestaltande uttryck. I annat fall kan undervisningen resultera i kunskap *om* ämnet istället för kunnande *i* ämnet. Det är värt att vara uppmärksam på och sträva efter en balans i vad man *kan* (kunnande som tar sig gestaltande uttryck) och vad man *vet* i ämnet. Det i sig handlar om olika kunskapsformer som inte utesluter varandra utan samspelar och stärker förmågorna i ett ämne som teater (jfr Carlgren, 2015a; Eisner, 1996, 2007; Hirst, 1974). Kunnande i ämnet är det problemområde som den här artikeln adresserar.

Samspel i övning och på scen

I min avhandling (Ahlstrand, 2014) undersökte jag, tillsammans med ett lärarlag, samspel i relation till ett gestaltande arbete av pjästext utifrån en dialog mellan två elever. I den studien identifierades olika sätt att kunna samspela i en dialog som i sin tur ledde till att det gick att urskilja vissa aspekter av det kunnande som eleverna måste utveckla. Arbetet med pjästexten syftade till att utveckla hur texten kan gestaltas i kropparna, på en scen, inför publik. Jag återkommer till resultatet från avhandlingen senare i artikeln och sätter det i relation till resultatet som framkommit i den här studien. I föreliggande artikel presenteras resultatet av vad samspel kan innebära i en specifik övning till skillnad från det tidigare undersökta arbetet med pjästext. Detta fokus på samspel i en övning ger en möjlighet att diskutera en specifik del av problemområdet; svårigheten att överföra kunnande mellan övningsrum och scenrum samt hur det kan hanteras i en undervisningssituation. Det är ett problem som lärare och studenter har lyft fram i tidigare studier (jfr Ahlstrand, 2014; Rönn, 2009). Tidigare studier pekar på svårigheten i att uppleva det meningsfullt att göra vissa övningar och hur det kan relateras till det sceniska uttrycket i ett framträdande inför publik. Det vill säga hur kunnandet kan överföras till en ny situation.

Forskning som undersöker kunnande som tar sig gestaltande uttryck är sällsynt inom teaterämnet på gymnasieskolan i Sverige (jfr Ahlstrand, 2014; Göthberg, 2015, 2019). Det finns närliggande studier inom dans och musik som skolämnen (jfr exempelvis Andersson, 2016a, 2016b; Andersson & Ferm Thorgersen, 2015; Carlgren & Nyberg, 2015; Zandén, 2010, 2016; Zandén & Ferm Thorgersen, 2015) men forskning om teater som skolämne är ett angeläget och eftersatt område.

Kunskapssyn inom fenomenografin

Epistemologiskt utgår studien från fenomenografi och principen om intentionalitet, vilket innebär en icke dualistisk syn på mänsklig kognition eftersom den skildrar erfarenande som en intern relation mellan människan och världen (Pang, 2003). Grundläggande i fenomenografi är att fokusera på hur något uppfattas vara:

In phenomenography, the object of research is variation in ways of experiencing different phenomena. ... Phenomenography in this sense is descriptive and methodologically oriented. It is concerned about the various ways in which a particular phenomenon appears to different people, and it is the researcher who senses this variation. (Pang, 2003, s. 146)

Marton skiljer mellan ett första och andra ordningens perspektiv (Marton, 1981, 1994). Medan ett första ordningens perspektiv skildrar vad som utifrån kan observeras som sant eller falskt, beskriver andra ordningens perspektiv hur någon uppfattar eller erfar något. Det handlar inte om i fall fenomenet är sant eller falskt utan hur det man studerar framträder för eller erfars av någon.

Det är skillnaderna i de olika uppfattningarna, eller erfarenheten, som man tar fasta på i en fenomenografisk analys. ”Det viktiga är då vilka uppfattningar som finns, snarare än hur många som har en viss uppfattning” (Larsson, 1986, s. 24). Intervjuer har vanligtvis använts vid fenomenografiska studier, där uppfattningar av ett fenomen har varit i fokus. Men uppfattningar kan uttryckas på fler sätt, inte enbart genom tal. Uppfattningar som begrepp kan ge konnotationer till att det enbart handlar om tankar om något, en mentalistisk beskrivning. För att komma ifrån det används idag allt oftare begreppet erfarenhet inom fenomenografin. Ett erfarenhet som inbegriper hela kroppen som både tanke och en fysisk upplevelse eller erfarenhet av någonting.

Olika erfarenhet som ett sätt att beskriva kunnande

Med sitt intresse för andra ordningens perspektiv är fenomenografin ute efter innebörder i stället för förklaringar. Som en konsekvens av det beskrivs hur fenomen framstår för människor, inte hur någonting är. Lärande innebär att utveckla ett kvalificerat kunnande. Ett mer kvalificerat *sätt att kunna* något kan beskrivas som ett mer förfinat urskiljande, vilket innebär att kunna urskilja fler aspekter av ett fenomen. I ett undervisningssammanhang går det att undersöka hur variation erfars av de olika individerna. Det går att urskilja olika aspekter av det som är föremål för undervisningen, det vill säga hur innehållet erfars på olika sätt (Marton & Pang, 2006; Pang, 2003; Runesson & Marton, 2002; Runesson, 2006). Det är möjligt att beskriva olika sätt att kunna något genom att beskriva skillnader i erfarenhet. I de resultat som presenteras i den här studien beskrivs olika erfarenheter av fenomenet *samspel* och, utifrån det, vad det innebär att kunna samspela. Beskrivningar av olika erfarenheter i termer av vad som urskiljs är ett sätt att beskriva kunnanden. Att fenomenografiskt analysera hur elever erfar samspel, mot den ovan givna beskrivningen, används som ett sätt att undersöka hur kunnande i samspel tar sig uttryck i handling. I det här fallet olika sätt att kunna samspela i en specifik övning. I den här artikeln är beskrivningen av ett kvalificerat kunnande forskningsobjektet. Jag använder *aspekter av kunnande* för att beskriva vad det är som erfars och vad som urskiljs.

Studien relateras till ett växande fält inom den ämnesdidaktiska forskningen i Sverige där undersökandet av kunnande är centralt, vilket får betydelse för hur undervisning kan planeras och utvecklandet av förmågor kan värderas och bedömas inom skolan (jfr Ahlstrand, 2014, 2018b, 2020a; Björkholm 2015, 2018; Carlgren, 2017; Carlgren m.fl., 2015; Carlgren & Nyberg, 2015; Frohagen, 2016; Nyberg, 2014, 2018).

Syfte

Syftet med föreliggande artikel är bidra till förståelsen av vad det innebär att kunna *samspela*. Som har beskrivits ovan tar sig erfarenheten gestaltande uttryck i individer-

Ahlstrand

nas kroppar. Genom att studera de handlingar som uttrycks i kropparna kan olika aspekter av kunnandet artikuleras. Resultatet beskriver vilka aspekter av kunnande som är involverade i att samspela i den specifika övningen. Därigenom kan ett mer kvalificerat *sätt att kunna* något artikuleras (jfr ways of knowing ovan).

Material och metod

Studien genomfördes i en elevgrupp i åk 1 som gick teaterinriktning inom gymnasiet estetiska program. Lärarlaget i dans- och teater diskuterade ett lämplig gemensamt undersökningsobjekt för att utveckla undervisningen.¹ Slutligen valdes 'samspel' i relation till en specifik övning, spegelövningen. Samspel beskrevs vara centralt och förväntas utvecklas i både dans- och teaterundervisningen. Det är ett centralt kunnande som skrivs fram i de övergripande examensmålen för estetiska programmet. De lärare som ingick i skolutvecklingsprojektet hade sedan tidigare kännedom om Learning study som metodisk modell (jfr Marton & Pang, 2006; Runesson, 2011a, 2011b). Artikelnen använder data från det som i Learning study-termer kan beskrivas som ett förtest. Det är det filmade materialet av övningen spegelövningen som är föremål för analysen.² I studien är det arbetet med årskurs 1 eleverna som analyseras, där två teaterlärare medverkade. Vid tidpunkten för insamling av data (läsåret 2016–2017) arbetade jag på skolan som lektor med skolutvecklingsuppdrag och undervisade även eleverna som ingår i studien.

Spegelövningen

Övningen som studerades är en grundläggande övning i både dans- och teaterundervisning. Den kallas för spegelövningen och kan genomföras på olika sätt med olika syften (jfr Zinder, 2009). Det är en parövning, där två individer arbetar tillsammans. Det är vanligt att introducera övningen där den ena individen styr övningen med enkla rörelser som kopieras av den andre. Därav namnet, och det kan hjälpa att föreställa sig att man gestaltar en spegelbild av den individ som styr rörelserna. Därefter görs ett byte och den andre personen styr. Slutligen, och i det här fallet huvudsyftet med övningen, är att båda individerna gör rörelserna gemensamt i en samtidighet och utvecklar rörelserna i samspel. Syftet med övningen i det här sammanhanget var att öva på, och att närma sig, samspel i det som Spolin (1999) beskriver som upplevande (experiencing), något som är grundläggande för gestaltande uttryck. Det innebär ett engagemang, intellektuellt, fysiskt och intuitivt. Det kan leda till spontanitet och frihet att gestalta. Det som, enligt Spolin, hjälper skådespelaren in i upplevandet är att rikta sin koncentration mot vad som sker här och nu. I det här fallet mot sam-

1 Det filmade materialet i studien inhämtades inom ramen för ett skolutvecklingsprojekt (2016–2017) där ett dans- och teaterlärarlag, fyra lärare totalt, samarbetade. I skolutvecklingsprojektet undersöktes elevers analysförmåga i relation till begrepp och hur begreppen kan få betydelse i och för det gestaltande arbetet. Se beskrivning av skolutvecklingsprojektet i Ahlstrand (2020b).

2 Avsikten med analysen i relation till skolutvecklingsprojektet, var att identifiera vad kommande undervisning behövde fokusera på (i Learning study-termer, så kallade kritiska aspekter). På grund av tidsaspekten kunde inte en Learning study genomföras men studien kan sägas vara inspirerad av Learning study som modell.

spelet. Spolin beskriver hur pedagogen bör vara uppmärksam på elever som inte kan rikta sin koncentration. Tecken på det är exhibitionism, egocentrism, klichéer, att söka skratt från övriga deltagare, skämta om eget eller andras arbete. Det kan även vara någon som pratar eller mästrar andra, eller som argumenterar och ifrågasätter under övningarna.

Det kan tänkas att några av eleverna har arbetat med spegelövningen i andra sammanhang, exempelvis inom kulturskola. Genom att inventera det kunnande som den aktuella elevgruppen har så kan undervisningen planeras utifrån den här elevgruppens förutsättningar. Fjorton elever i årskurs ett deltog vid det lektionstillfället då spegelövningen genomfördes.

Tillvägagångssätt

Det är det ovan beskrivna *tredje* steget av spegelövningen som filmades och som har analyserats. De första två stegen i övningen genomfördes inte vid tillfället som filmades och eleverna hade inte arbetat med de stegen tidigare i undervisningen. Detta för att undvika att eleverna skulle introduceras till att styra och kopiera varandra eftersom huvudsyftet var att utveckla förmågan att samspela. En person som utifrån observerar de två eleverna ska i bästa fall inte kunna identifiera vem som styr eller kopierar eftersom syftet är att gemensamt utveckla rörelsen i ett samspel. Eleverna uppmanades att arbeta med enkla, långsamma rörelser, för att kunna bevara ögonkontakten. Om en individ behöver bryta ögonkontakten för att titta på rörelsen så betyder det att tempot är för snabbt. Som nämnt ovan kan övningen genomföras utifrån olika syften. Zinder (2009) beskriver övningen utifrån en västerländsk skådespelartradition.³

Fenomenografisk analys

Det filmade materialet har som tidigare nämnts analyserats med hjälp av fenomenografisk analysmetod (Marton, 1981, 1994). Genom analysen beskrivs människors olika sätt att erfara samma fenomen vilket formuleras i beskrivningskategorier. Varje kategori innefattar nycklarna till fenomenet: vilka aspekter av fenomenet som erfars. Jag har analyserat kroppsliga uttryck i filmat material av den ovan beskrivna övningen. Den första fenomenografiska analysen gjordes under tiden för skolutvecklingsprojektet (se fotnot 1). Kategorierna diskuterades och reviderades tillsammans med lärarna. Vi tittade även på det filmade förtestet tillsammans. Jag har därefter, i olika omgångar, arbetat om analysen. Huvuddragen i den första analysen, som diskuterades med lärarna, kvarstår vilket stärker trovärdigheten (jfr Larsson, 1986).

Fenomenet som analyserats

Det studerade och analyserade fenomenet är *olika sätt att kunna samspela*. De kroppsliga uttrycken i det filmade materialet av den specifika övningen *spegelövningen* har beskrivits i text. Det betyder att exempelvis hand- och armrörelser samt ansiktsrö-

³ Zinder ger en introduktion till Chekhovteknik. Chekhov var elev till Stanislavskij som får anses som förgrundsgestalt inom en realistisk skådespelartradition.

Ahlstrand

relser som miner har formulerats i text. De rörelser och kroppsliga uttryck som gestaltningarna formar har med största möjliga noggrannhet skrivits ned på detaljnivå. Beskrivning av elevernas uttryck möjliggör analys av det som görs, i handlingen, i stället för det som sägs om fenomenet. Kunnandet uttrycks i görandet och i handlingarna. Analysen utgår ifrån att det som eleverna uttrycker i sina kroppar är hur de erfar den situation de ingår i. Uttrycket blir en spegel av det erfarna, det är uttrycket som läraren ser och tolkar som indikation på det nuvarande kunnandet. I den här fenomenografiska analysen är det skillnader i de fysiska uttrycken som ligger till grund för kategoribildningen (jfr Ahlstrand, 2014, 2018b; Carlgren m.fl., 2015). Olika erfarenanden kännetecknar kategoribenämningarna. Kategorierna i sin tur innefattar olika aspekter av kunnande. Som tidigare har beskrivits, under rubriken Kunskapsyn inom fenomenografien, så formuleras ett mer kvalificerat *sätt att kunna* något som ett mer förfinat urskiljande, vilket innebär att kunna urskilja fler aspekter av ett fenomen. Det är de aspekterna som beskrivs som aspekter av kunnande. De aspekter av kunnande som ingår i de olika kategorierna bidrar till att komplexiteten i förmågan samspel kan tydliggöras. Kategorierna bygger hierarkiskt på varandra vilket förutsätter att de aspekter som ryms i de lägre kategorierna utgör en förutsättning för de högre kategorierna.

I det här fallet blir min erfarenhet som tidigare skådespelare och teaterlärare en tillgång i analysen, med utgångspunkt i Pang, att det är forskaren "who senses the variation" (Pang, 2003, s. 146). De olika erfarenanden som beskrivs har forskaren själv erfårit i sin kropp. Det bidrar till trovärdighet i analys och tolkning. Analyser, tolkning och resultat har dessutom diskuterats med andra erfarna teaterlärare.

Utfallsrum

Den hierarkiska strukturen i utfallsrummet innebär en tilltagande komplexitet i att erfara samspel och hur det kommer till uttryck i ett gestaltande arbete. Kategorierna bildar sammantaget ett så kallat fenomenografiskt utfallsrum, som visar kategoriernas logiska relation till varandra. Det som i ett hierarkiskt utfallsrum skiljer en kategori från en annan är beskrivningar av hur olika aspekter av ett fenomen urskiljs. Därigenom kan ett mer komplext, eller ett mer avancerat kunnande i relation till fenomenet beskrivas. Det är viktigt att komma ihåg att det är uttryck och inte individer som kategoriseras. Det är skillnaderna mellan uttrycken som analyseras, tolkas och benämns som olika erfarenanden. Det som analyseras är kunnandet vid ett speciellt tillfälle, det är inget statiskt tillstånd som beskrivs. Men precis som en lärare måste utgå från det som eleverna visar eller ger uttryck för vid speciella tillfällen (exempelvis en provsituation) så är den fenomenografiska analysen en beskrivning av kunnandet i en specifik situation.

Utfallsrummet (figur 1) möjliggör även en identifiering av *kritiska aspekter*, vilket innebär de avgörande aspekter som utmärker skillnaden gentemot närmast högre kategori. Kritiska aspekter är ett begrepp hämtat från modellen Learning study. I en Learning study är de kritiska aspekterna utgångspunkt för den undervisning som planeras. "Kritiska aspekter är således aspekter av lärandeobjektet som måste urskil-

jas för att ett lärande (ett förändrat sätt att se eller erfara) ska komma till stånd” (Runesson, 2017, s. 48). I den här studien bidrar de kritiska aspekterna till förståelsen av kunnandet och vad som är avgörande för att utveckla ett mer differentierat urskiljande.

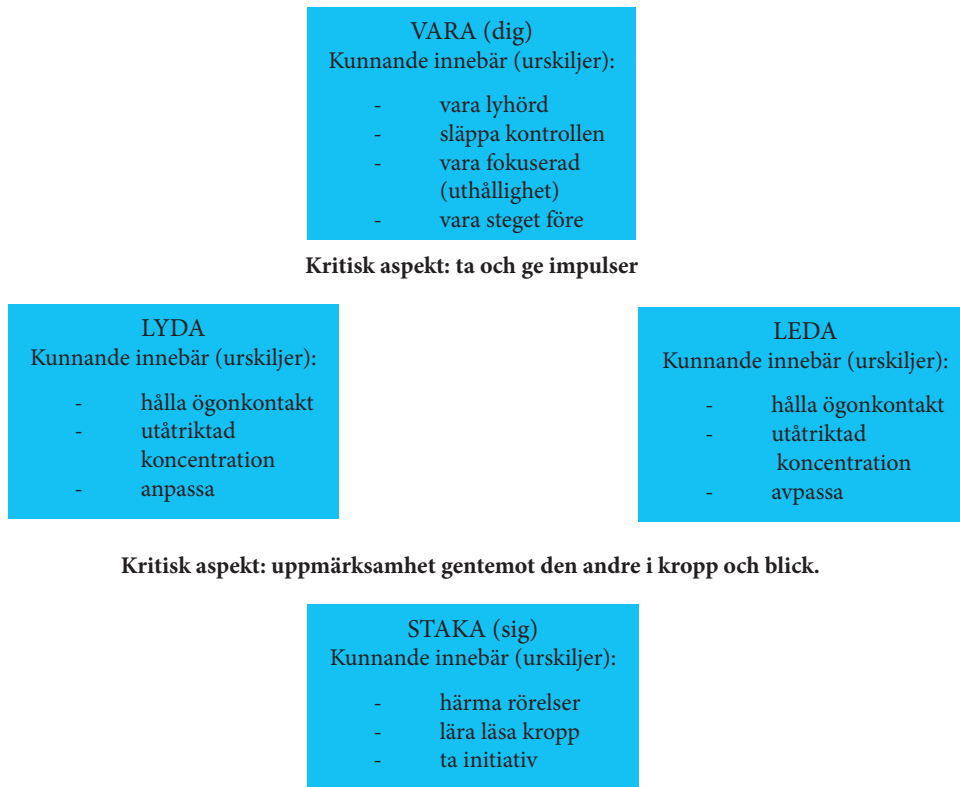
Resultat

Resultatet presenteras i fyra beskrivningskategorier av elevernas gestaltande erfaran- de av att kunna samspela som att: *staka (sig)*, *leda*, *lyda* och *vara (dig)*. Kategorinam- nen är formulerade som verb utifrån utgångspunkten att erfaran- de som tar sig gestal- tande uttryck visar sig i en handling. De aspekter som urskiljs i uttrycken redovisas i beskrivningskategorierna och benämns som aspekter av kunnande.

Utfallet av kategoriernas hierarkiska relation till varandra presenteras i ett fenome- nografiskt utfallsrum, figur 1, där även två kritiska aspekter redovisas. Beskrivnings- kategorierna presenteras i samma ordning som det hierarkiska utfallsrummet, det vill säga från en lägre nivå till en högre nivå av kunnande (utifrån logiken om ett mer utvecklat urskiljande). *Staka (sig)* är den lägre kategorin och *vara (dig)* är den högsta kategorin. Innebörden av förmågan att *samspela som (att kunna)* specificeras genom aspekter av kunnande och kritiska aspekter.

Figur 1

Utfallsrum över förmågan att samspela.



Not: I utfallsrummet är *staka (sig)* är den grundläggande kategorin och *vara (dig)* den mest ut- vecklade (i bemärkelsen mer differentierat urskiljande).

Ahlstrand

Att kunna samspela som att staka (sig)

Beskrivningskategorin att kunna samspela som att staka (sig) hanterar de uttryck som kännetecknas av ett trevande angreppssätt i prövandet av rörelserna i spegelövningen. Uttrycken innefattar att kunna härma rörelser. Att kunna härma rörelser kan omedelbart verka som en enkel uppgift men den kräver uppmärksamhet gentemot den andre individen. Det innebär dessutom att kunna läsa av den andre individens kropp. 'Läsa kropp' används som liknelse med när en individ lär sig läsa (text). Det kan det ge ett fumligt, stappligt intryck, ett famlande. Det kan visa sig genom stakningar, upprepningar och omtagningar. I den här kategorin är uppmärksamheten mot den egna kroppen påtaglig. Det finns en drivkraft att vilja gå in i övningen (genomföra övningen) men inte kunna hålla fokus vilket resulterar i ett famlande intryck. Uppmärksamheten riktas mot den egna kroppen, det vill säga att bli alltför medveten om vad en gör själv, vilket kan leda till skratt som en kommentar till situationen (se figur 2). Kroppsmedvetenheten är en förutsättning men blir också ett hinder i de brott som uppstår i samband med skratt. Spegelövningen är en grundläggande och på sätt och vis enkel övning men samtidigt är det inte självklart att en ny elevgrupp och nya elever tar initiativ i situationen. 'Ta initiativ' innebär här att ta plats i betydelsen ge fysiska förslag till rörelser, att ta initiativ. Det kan finnas en tendens till hänsynstagande som gör att uttrycken verkar avvaktande tveksamma, som att staka sig vid läsning. Användandet av (sig) i staka (sig) indikerar att uppmärksamheten främst är riktad mot sig själv.

Kategoribeteckningen staka (sig) innefattar uttryck för ett grundläggande kunnande i relation till fenomenet att kunna samspela. De formulerade aspekterna artikuleras i syfte att benämna det kunnande som kategorin innefattar. Det vill säga innebörden av att kunna *samspela*.

Första kategorin är den mesta grundläggande där kunnandet kan beskrivas som aspekterna:

- härma rörelser
- lära läsa kropp
- ta initiativ

Beskrivningen av kunnandet i denna kategori innebär att urskilja de ovan formulerade aspekterna av fenomenet att kunna samspela.

Att kunna samspela som leda och lyda

I instruktionerna till övningen ombads eleverna att hålla ögonkontakt. Läraren beskrev hur eleverna behövde arbeta i ett långsamt tempo för att kunna bevara ögonkontakten. Om ögonkontakten bröts, sa läraren, kunde det vara ett tecken på att rörelserna genomfördes för fort. Om rörelsen genomförs snabbt kan en individ behöva bryta ögonkontakten och titta på kroppens rörelser istället för att uppleva rörelsen genom sin egen kropp. Att kunna hålla ögonkontakten med den andre individen är en förutsättning för att på sikt utveckla samspel i spegelövningen. Det kan handla

om att hålla ögonkontakten en längre tid, något som kan vara utmanande i en grupp med noviser. Till skillnad från den första kategoribeteckningen *staka (sig)* kännetecknas de uttryck som ingår i kategoribeteckningarna *leda* och *lyda* som att kunna bevara ögonkontakten.

Att arbeta med rörelserna i en utåtriktad koncentrationen är ytterligare en aspekt av kunnande inom båda kategorierna *lyda* och *leda*. Koncentrationen riktas mot någonting, i det här fallet mot den andre personen i paret och dess rörelser/aktivitet i kroppen. Uttrycken som kännetecknar koncentrationen uppfattas pågå i hela kroppen och kan förklaras som att en utåtriktad koncentration kommer till stånd. Utåtriktad koncentration har, till skillnad från en 'inre koncentration', uppmärksamheten riktad mot den andre individen. Som kontrasterande exempel kan en individ vara koncentrerad på läsning av en text som ett enskilt arbete, där en 'inre koncentration' krävs. Det är inte den typen av koncentration som avses här.

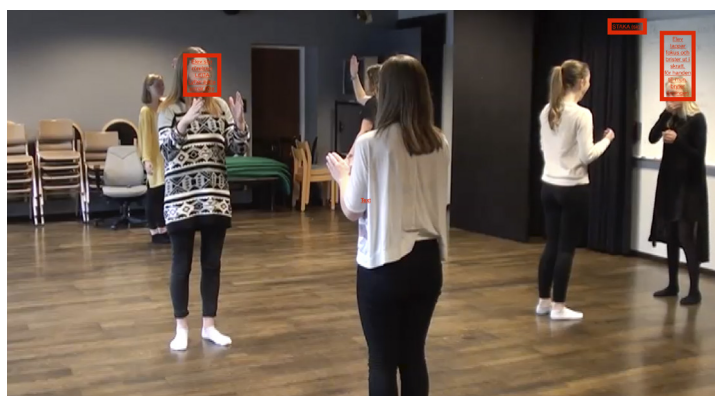
I utfallsrummet i figur 1 redovisas de två beskrivningskategorierna *lyda* och *leda* på parallell nivå. Kunnandet värderas utifrån samma aspekter (hålla ögonkontakt och utåtriktad koncentration). Den kategorin som benämns som *leda* skiljer sig dock från den andra *lyda* genom aspekten som beskrivs som att kunna avpassa. Avpassa används i det här sammanhanget i betydelsen 'beräkna'. Med det menas att det finns i uttrycket en tendens att styra rörelserna, därav kategoribenämningen *leda*. I uttrycken kan det skönjas en vilja till att mana rörelserna framåt. Det blir en skillnad i uttrycken till *anpassa*, vilket används i det här sammanhanget som att följa den andre, *anpassa sig*, därav beteckningen *lyda* (se figur 3).

Aspekter av kunnande i de två parallella kategorierna *leda* och *lyda*:

- hålla ögonkontakt
- utåtriktad koncentration
- avpassa och anpassa

Figur 2

Exempel på uttryck som beskrivs i kategorierna.



Not: Elev till vänster i bild med mönstrad tröja, styr rörelsen, *leda*, lyfter båda armar före sin partner. Elev till höger i bild med svart klädsel tappar fokus och brister ut i skratt, för handen till mun, bryter övningen, *staka (sig)*.

Ahlstrand

Figur 3*Exempel på uttryck som beskrivs i kategorierna.*

Not: Elev till vänster i bild, randig tröja. Elev styr rörelsen, *leder*. Lyfter armen före sin partner, som *lyder* och anpassar, försöker följa med i rörelsen. Två elever vid whiteboard som arbetar samstämmigt med rörelserna, *vara (dig)*, utvecklar rörelsen tillsammans.

Att kunna samspela som vara (dig)

Beskrivningskategorin *vara (dig)* skildrar uttryck som innefattar rörelser som obehindrat, löpande och strömmande gestaltas gemensamt på ett fritt sätt. Det verkar inte omedelbart vara någon av individerna som styr uttrycken och det verkar inte vara något (hos individerna) som stoppar upp uttrycken. För en utomstående betraktare framstår uttrycken vara ömsesidiga. Det kan beskrivas som att individerna är upplösta och uttrycken visar på en förening i att rörelsen utvecklas tillsammans (se figur 3). Det förutsätter att uppmärksamheten är riktad mot rörelserna i den andra personens kropp, därav kategoribenämningen *vara (dig)*. Användandet av *(dig)* i *vara (dig)* indikerar att uppmärksamheten främst är riktad mot den andra personens kropp. Det är en avgörande skillnad i jämförelse med de lägre kategorinivåerna. Uttrycken i kategorin *vara (dig)* visar på en samtidighet och för att kunna uppnå den samtidigheten har de tidigare aspekterna, i de lägre kategorierna kunnat urskiljas.

Vara lyhörd är en aspekt av kunnande inom kategorin *vara (dig)*. Det innebär ett gemensamt ansvar och en anpassning till varandra i att både leda och följa. Lyhördhet förutsätter att känna av den andres uttryck för att hitta en gemensamhet, i en samtidighet där en rörelse pågår och inte stoppas upp. Det kan beskrivas som ett gemensamt driv i rörelserna. Att känna av innebär att kunna 'läsa av' situationen. Det förutsätter ett erförande av liknande situation, där reaktionerna kan verka spontana men kräver av individen att kunna läsa av vart rörelsen håller på att ta vägen. I den första kategorin beskrevs en aspekt som att 'lära läsa' vilket i den högsta kategorin har utvecklats till att vara lyhörd och följsam (snarare 'kunna läsa'). Liksom en dansare 'läser av' en annan dansares kropp i en gemensam koreografi visar de uttryck som samlats i kategorin *vara (dig)* på omedelbar analys i situationen, vilket visar sig som lyhördhet för rörelserna i kropparna. Däremot är inte spegelövningen en för-

koreograferad rörelsessekvens utan individerna behöver dessutom 'läsa av' vart den gemensamma och pågående rörelsen är på väg. Det innebär en omedelbar analys som tar sig kroppsligt uttryck. Det vill säga tanken framstår som förbunden med handling och går inte att separera. Det är inte en analys av en situation där analysen, eller sorteringen av information/material sker i efterhand. Det är analys i en situation, där sorteringen sker som och i ett kroppsligt uttryck. Det vill säga de kroppsliga impulser mellan individerna utvecklas till en gemensam rörelse som innefattar en analys.

Det som i kategorin leda kännetecknas av att 'kunna avpassa', i betydelsen att beräkna, blir i jämförelse med beskrivningskategorin vara (dig), att kunna släppa kontrollen vilket är en stor skillnad i intentionen med rörelserna. Det kan för en novis vara svårt att släppa kontroll, inte minst i en undervisningssituation där det kan finnas föreställningar om 'duktighet' och att 'göra saker på rätt sätt'. Släppa kontrollen är en aspekt och förutsättning för att kunna vara lyhörd för den andre individen.

Att kunna vara fokuserad (uthållighet) är ytterligare en aspekt av kunnande inom kategorin vara (dig). Vara fokuserad (uthållighet) signalerar att det handlar om att kunna behålla fokus under längre tid vilket kan vara en utmaning. Det är både fysiskt och mentalt utmanande. Det handlar i kategorin vara (dig) om att kunna ha en framförhållning i att skönja vart den gemensamma rörelsen är på väg. Som en konsekvens därav har aspekten att kunna vara steget före formulerats.

Den fjärde kategorin vara (dig) är den mest utvecklade i hierarkin (utifrån logiken om ett mer differerat urskiljande) där kunnandet beskrivas som:

- vara lyhörd
- släppa kontrollen
- vara fokuserad (uthållighet)
- vara steget före

Kritiska aspekter

Två aspekter utmärkte sig som centrala för att utveckla samspel utifrån de uttryck som gestaltades i det filmade materialet. Som grundläggande aspekt behövde eleverna utveckla förtrogenhet att *i sin kropp* bli mer uppmärksam på den *andre personens kropp*. Lärargruppen benämnde det som att kunna rikta både kropp och blick mer avsiktligt mot den andre personen, det vill säga att stärka uppmärksamheten mot den andres kropp. Om eleven får träna på att rikta sin uppmärksamhet från sig själv mot den andres kropp och blick så kan hänsynstagandet och den egna självmedvetenheten tonas ned. De tillfällen som orsakar skratt ger uttryck för en osäkerhet som kan tolkas som en novis osäkerhet inför övningen. Det kan vara lätt hänt i den situationen att värdera sig själv med en blick utifrån. Det kan undvikas genom att försöka förflytta koncentrationen till den andre. Det formuleras som den kritiska aspekten:

- *uppmärksamhet gentemot den andre i kropp och blick*

Ahlstrand

Ytterligare en aspekt visade sig vara central för att utveckla samspel utifrån de uttryck som analyserades i det filmade materialet. Lärargruppen beskrev det som förtrogenhet att i övningen kunna både ta och ge initiativ till att utveckla en rörelse. Det formuleras som den kritiska aspekten:

- *ta och ge impulser*

Eleverna behövde utveckla förtrogenhet i att ta och ge impulser i betydelsen att utveckla ett gemensamt ansvar för gestaltningen. Dessutom innefattade det att kunna arbeta med att ta och ge impulser i en samtidighet, att kunna avpassa och anpassa simultant. Impulser används som benämning för de initiativ till att utveckla rörelsen som förutsätter ett givande och tagande.

Diskussion och slutsatser

I min avhandling (Ahlstrand, 2014) undersöktes, som nämndes inledningsvis, vad samspel kan innebära när individer arbetar med en dialog, en pjästext och där syftet är att gestaltningen ska kommuniceras med en publik. Genom att jämföra resultaten av den studien med resultaten av föreliggande studie så kan både likheter och skillnader diskuteras. I den tidigare studien framkom tre kategorier: samspel som *stapplande steg*, samspel som att *skapa handling* och samspel som att *vara i situationen*.⁴ Likheterna visar sig i den första nivån av kategorier, stapplande steg och staka (sig) vilka båda ger intryck av en osäkerhet i de uttryck som gestaltas. Samtidigt formuleras i båda kategorierna grundläggande förutsättningar i att kunna samspela. Kunnandet visar sig i relation till hur individerna tar sig an textarbetet i den tidigare studien och hur individerna tar sig an rörelserna i den andra studien.

I relation till kategorinivåerna skapa handling samt lyda och leda, så tolkar jag det som att innehållet (i det ena fallet textarbete, i det andra fallet rörelsearbete) präglar och skiljer uttrycken som ingår i kategorierna mer än på de andra nivåerna. Det finns vissa likheter i och med att kategorin skapa handling förutsätter ett samspel, så att inte en individ så att säga styr alla handlingar som utvecklas. Här finns en likhet med framför allt aspekten anpassa i kategorin leda. I övrigt så skiljer sig aspekterna åt.

Vad gäller kategorierna på de högsta nivåerna i utfallsrummen så är likheterna slående. I den tidigare studien så formuleras den högsta kategorin som att vara i situationen och kunnandet beskrivs på liknande sätt som i kategorin vara (dig). Det kan kritiseras som att forskarens blick är ensidig eftersom kategorierna som utvecklats har vissa likheter. Två olika läroslag har varit involverade i analyserna av materialet i de olika studierna. Det blir ett stöd för analyserna som omedelbart kan tyckas vara formulerade på liknande sätt. Min slutsats är att det är liknande aspekter av kunnand-

⁴ I kategorin *stapplande steg* samlades uttryck som beskrevs som att fokus var orienterat mot att kunna texten och säga texten 'rätt'. Det gav ett stapplande intryck och samspelet uttrycktes enbart stundtals. I nästa kategori *skapa handling* blev samspelet starkare i och med att handlingar som involverade medspelaren skapades. Att *vara i situationen* beskrevs som ett mer avancerat kunnande då samspelet uttrycktes som att kunna vara närvarande i situationen och kunna förhålla sig till medspelaren och det som uppstår i mötet dem emellan (se Ahlstrand, 2014, för utförligare beskrivning av kategorierna).

de som är involverade i de två studierna trots olika innehåll. Även om medvetenheten om den tidigare studien funnits så har jämförelsen mellan kategoriernas innehåll först gjorts i slutskedet av framskrivandet av artikeln och av forskaren enskilt.

Från övningsrum till scenrum

Jämförelsen av de två studiernas resultat bidrar till att hantera den inledande problemformuleringen kring hur en övning kan ha betydelse för ett pjästextarbete som ska redovisas för publik. Det ger en möjlighet att diskutera en specifik del av problemområdet; svårigheten att överföra kunnande mellan övningsrum och scenrum samt hur det kan planeras för i en undervisningssituation. Innebörden av det kunnande som ingår i både övningen och textarbetet har specificerats. I en undervisningssituation går det att använda resultatet av båda studierna. Analysen visar att det är ett likartat kunnande som utvecklas i både övningen och i textarbetet så ett brygande mellan övningsrum och scenrum blir möjligt. Som omnämnt så pekar tidigare studier mot att det kan finnas ett ifrågasättande från elever gällande vissa övningar (Ahlstrand, 2014; Rönn, 2009). Det beskrivs som att det är svårt att se vad övningen har för betydelse för det gestaltande arbetet i möte med publik. När en lärare arbetar med återkoppling i en undervisningssituation eller i ett utvecklingssamtal, går det att visa på sambandet mellan att öva och att gestalta inför publik utifrån en jämförelse mellan de båda studiernas resultat. Läraren kan exempelvis peka på likheterna i aspekterna i de båda högsta kategorierna. Det är möjligt med hjälp av kategorier och aspekter att formulera varåt arbetet med övningen strävar.

Med 'scenrum' menas att uppgiften är en text som ska kommuniceras med en publik. Om den elevgrupp som läraren arbetar med har övat på spegelövningen innan arbetet med textarbetet påbörjas så kan läraren använda spegelövningen som en gemensam referens i arbetet med texten. Om det finns svårigheter med elevernas gestaltande av samspel i textarbetet så är det möjligt att återvända till spegelövningen och påminna om det kunnande som övningen utvecklar i relation till förmågan att samspela. Det är möjligt att 'översätta' aspekter av samspelet från olika innehåll vilket kan vara hjälpsamt för elevernas gestaltande och för förståelsen av innebörden av samspelet. I och med att kritiska aspekter har formulerats så kan undervisningen planeras på ett strukturerat sätt men alltid utifrån den aktuella elevgruppens nuvarande kunnande. Det går dessutom att arbeta med övningen utifrån den tematik som textarbetet hanterar. Låt säga att det är en syskonrelation som scenen hanterar där det finns en konflikt i att syskonen är förälskade i samma individ. Hur kan spegelövningen kopplas till den tematiken och hur blir rörelserna och tempot i rörelserna utifrån det? Att få möjlighet att pröva det i kropparna, utan orden från textmaterialet, kan vara ett sätt för eleverna att undersöka det underliggande temat och hur det påverkar kropparna. Med startpunkt i spegelövningen kan arbetet utvecklas till en fysisk improvisation i rummet, exempelvis till musik för att sedan återgå till textarbetet. På det sättet blir även övningen mer innehållslig till sin karaktär, det vill säga att undersöka samspel i relation till ett visst innehåll, i det här fallet utifrån temat svartsjuka/avundsjuka.

Ahlstrand

Analys i och av samspel

Förutsättning för att kunna det som exempelvis beskrivs i kategorin vara (dig) innebär att eleven kan göra både en kroppslig och mental analys av situationen i förhållande till den andre. Det går inte att separera. Det torde vara omöjligt att kunna samspela med en annan individ om förutsättningarna för att både fysiskt och mentalt 'läsa av' (det vill säga analysera) den aktuella situationen fattades. Resultaten innebär möjligheter för att planera en undervisning som ger förutsättningar för de olika individerna i klassrummet att utveckla sitt kunnande. Exempelvis så innebär de uttryck som ingår i kategorin staka (sig) en osäkerhet och ett famlande i situationen. När lärarna planerade undervisningen utifrån den kritiska aspekten uppmärksamhet gentemot den andre i kropp och blick så stärktes elevernas samspelsförmåga. Det visade sig dels i analysen i samspelet, det vill säga i samspelet mellan kropparna, dels i analysen av samspelet, det vill säga elevernas muntliga och skriftliga analyser.

I jämförelsen av de båda studierna framkommer liknande svårigheter i elevernas gestaltande. I det ena fallet finns det en risk att eleverna lägger för mycket fokus på texten, vilket hindrar en mer komplex gestaltning. I det andra fallet handlar det om att inte lägga uppmärksamhet mot den egna kroppen utan rikta den mot den andra kroppen. Båda fallen beskriver ett mer utvecklat kunnande där analysen i samspel får komma i förgrund. Det vill säga ta in vad den andra säger (analysera det och svara i kroppen) samt läsa av (analysera) rörelserna i den andres kropp. När eleverna stannar upp gestaltandet och börjar tänka på vad de gör, det vill säga analys av samspel, så visar resultaten i båda studierna att det hindrar en mer utvecklad gestaltning.

Det går med andra ord att generalisera kunskaperna från de två studierna till teaterundervisning som hanterar liknande undervisningssituationer där text eller rörelsearbete ingår. Kategorierna kan användas för att i en lärargrupp planera undervisning och/eller i en elevgrupp arbeta med återkoppling i undervisningen. De beskrivna aspekterna av kunnande i de olika kategorierna kan vara ett stöd i artikulerandet av det kunnande som förväntas utvecklas.

Diskussion av metod och analys

Det är samspelet mellan kropparna, hur kunnandet kommer till kroppsligt uttryck, som är forskningsobjekt i artikeln. Under mitt avhandlingsarbete ställdes frågan varför jag inte intervjuade eleverna. Jag intervjuade elever i inledningsfasen av avhandlingsarbetet, men det visade sig tidigt att eleverna sa en sak men gjorde en annan. För mig blev det tydligt att det handlar om olika objekt, vad någon kan uttrycka i ord om ett fenomen och vad någon kan uttrycka i kroppen om ett fenomen. Mina studier beskriver det kroppsliga kunnandet. Fenomenografin blir användbar med sitt fokus på ett andra ordningens perspektiv. Som nämnts ovan kategoriserar forskaren inte hur något är (rätt svar) utan hur något uppfattas vara (utifrån ett erfalande). Istället tar forskaren fasta på i vilka olika sätt fenomenet uttrycks på i analysen.

Genom de kroppsliga uttryck som analysen utgår ifrån kan handlingar som sker i kroppen analyseras och tolkas. Om uppgiften är att utveckla samspel och en elev tittar på klockan i klassrummet under övningen så är det ett avbrott i samspelet. Det

kan exempelvis tolkas som att eleven är ointresserad eller har en viktig tid att passa. I den här analysen var det inte de underliggande orsakerna till varför eleven gör som den gör som var föremål för analys (vilket skulle kunna undersökas genom att intervjua eleven). Forskningsobjektet handlar istället om det kroppsliga kunnande som är involverat i att kunna samspela. Genom analysen tolkades det som att uppmärksamhet är centralt för att utveckla de tre aspekter av kunnande som beskrivs i första kategorin: kunna härma rörelser, kunna lära sig att läsa kropp samt kunna ta initiativ. 'Uppmärksamhet' beskrivs i första beskrivningskategorin som en förutsättning för att kunnandet ska iscensättas. Uppmärksamhet är även del av en kritisk aspekt, men då mer specifikt uttalat: uppmärksamhet gentemot den andre i kropp och blick, och kan då vara ett underlag för hur undervisningen fortsättningsvis planeras.

Det kan diskuteras om analysen ger en alltför snäv syn på samspel. I resultatdelen framställs exempelvis skrattet som ett hinder och en begränsning för kunnandet att utvecklas. Spegelövningen har beskrivits utifrån Chekhovteknik genom Zinder (2009). Övningen avgränsas i det här sammanhanget till att undersöka samspel. Som är beskrivet under rubriken Tillvägagångsätt var syftet att närma sig koncentration i samspelet utifrån Spolins (1999) beskrivning. Övningen kan mycket väl användas på andra sätt och med andra syften. Samspel kan också utvecklas på andra sätt exempelvis genom övningar där eleverna uppmuntras till skratt. Här analyseras kroppsliga uttryck och skrattet som kroppsligt uttryck visade sig hindra utvecklandet av de aspekter av kunnande som kännetecknar den högsta kategorin: vara lyhörd, släppa kontrollen, vara fokuserad (uthållighet) och vara steget före. Det betyder inte att det är 'fel' att skratta i teaterövningar och i repetitionsarbete, tvärtom kan det många gånger vara en tillgång (jfr Göthberg, 2015, 2019; Johnstone, 2015).

Valet av övning kan diskuteras eftersom vissa elever eventuellt kan ha gjort övningen i andra sammanhang och utifrån andra instruktioner. Att elever har tidigare erfarenheter av teaterövningar från andra sammanhang är svårt att bortse ifrån. Just den här övningen kan introduceras som att den ena eleven styr och den andra kopierar. Det kan eventuellt vissa elever vara präglade av om de gjort övningen tidigare. Valet av övning gjordes av lärarlaget utifrån skolutvecklingsprojektets probleminramning (se fotnot 1). I den kontexten fungerade valet av övning väl. Utifrån forskningsstudiens syfte kunde andra övningar ha övervägts som tränar förmågan att samspela. Samtidigt är spegelövningen en så känd och väl använd övning att det finns en poäng i att använda just den för analysen.

En brist i studien (men avgränsning i den här artikeln) är att den undervisning som planerades utifrån de kritiska aspekterna inte filmades. Det hade kunnat vara ett ytterligare bidrag till det ämnesdidaktiska fältet gällande skolämnet teater.

I den här studien har en första analys diskuterats och reviderats tillsammans med lärarlaget. Det stärker trovärdigheten. Däremot kan fördelar och nackdelar med att både forskaren och lärarna är ämneskunniga diskuteras. Utifrån syftet att artikulera aspekter av kunnande i ett gestaltande arbete inom teaterämnet är det en tillgång att forskare och lärare är ämneskunniga. Däremot skulle en icke ämneskunnig forskare eventuellt kunna ställa frågor till materialet som skulle kunna bidra till att artikule-

Ahlstrand

ringen blev än mer tydlig och kommunicerbar. Det finns en risk att formuleringarna av aspekterna ligger för nära fältet. Samtidigt är det fältet, det vill säga lärare och forskare inom teater, som kommer kunna använda, kritisera och diskutera resultaten vidare.

Fortsatt forskning

Ambitionen och kunskapsbidraget i den här artikeln är artikulerandet av aspekter av kunnande och kritiska aspekter. Kunniga teaterpersoner känner igen sig i materialet, övningen är väl känd och använd. En fenomenografisk analys bidrar till att systematiskt artikulera kunnandet. I det här fallet är det ett grundläggande kunnande i en årskurs 1-grupp i gymnasiet. Fortsatta reflekterande samtal med eleverna skulle kunna genomföras där elevers förståelse av fenomenet utreds vidare. Analysen av övningen som i Learning study-termer beskrivs som förtest hade kunnat vara utgångspunkt för ett Learning study-upplägg där lärare gemensamt planerar, genomför, analyserar och reviderar filmade lektionsupplägg. Det kunde ha bidragit till att innebörden av fenomenet hade kunnat fördjupas. Den fenomenografiska analysen har fokuserat på kroppsliga uttryck. I ett fortsatt Learning study-upplägg kunde även reflekterande samtal under lektionerna bidra till kännedomen om fenomenet.

Bryggan mellan övningsrum och scenrum är ett ytterligare exempel på behovet av fortsatt forskning inom teaterundervisning. I den här studien har resultatet tydliggjort aspekter av kunnande. Både de kritiska aspekterna och beskrivningskategorierna kan användas för att designa undervisning. Hur den undervisningen kan planeras och genomföras kan bli föremål för framtida forskningsfrågor.

Referenser

- Ahlstrand, P. (2014). *Att kunna lyssna med kroppen: En studie av gestaltande förmåga inom gymnasieskolans estetiska program, inriktning teater*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. bit.ly/30l6mZU
- Ahlstrand, P. (2018a). Varning för björntjänster! eller Hur värderas praktisk kunskap? I A. Lidén, U. V. Schantz & K. Thorgersen (Red.), *De estetiska ämnenas didaktik: utmaningar, processer och protester* (s. 25-44). Stockholm University Press.
- Ahlstrand, P. (2018b). Analysing the object of learning, using phenomenography: Music education in Swedish grade five classrooms. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 7(3), 184-200.
- Ahlstrand P. (2020a). Kvalitativa aspekter av gestaltande redovisning – exemplet teater. *Educare – Vetenskapliga Skrifter*, (1), 4-33. <https://doi.org/10.24834/educare.2020.1.2>
- Ahlstrand, P. (2020b). Från att göra till att kunna. I P. Ahlstrand & J. Remfeldt, (Red.), *Att undervisa i teater* (s. 187- 202). Studentlitteratur.
- Andersson, N. (2016a). Teacher's conceptions of quality in dance education expressed through grade conferences. *Journal of Pedagogy*, 7(2), 11-32. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:ltu:diva-5214>

- Andersson, N. (2016b). *Communication and shared understanding of assessment: a phenomenological study of assessment in Swedish upper secondary dance education*. [Doktorsavhandling, Luleå tekniska universitet]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:ltu:diva-16929>
- Andersson, N. & Ferm Thorgersen, C. (2015). Bedömning av danskunnande – uttryck, respons och värdering inom ett estetiskt ämne. I B.-M. Styrke (Red.), *Kunskapande i dans: om estetiskt lärande och kommunikation* (s. 171-187). Liber utbildning.
- Björkholm, E. (2015). *Konstruktioner som fungerar: En studie av teknikkunnande i de tidiga skolåren*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. bit.ly/3aoVSK8
- Björkholm, E. (2018). Sammanfogning av material i eget konstruktionsarbete – kunskande och elevuppgifter i tidig teknikundervisning. *Forskning om undervisning och lärande*, 6(2), 5–22. <https://bit.ly/3ojqdc2>
- Carlgren, I., Ahlstrand, P., Björkholm, E. & Nyberg, G. (2015). The meaning of knowing what is to be known. *Éducation & Didactique*, 9(1), 143–159. <https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.4000/educationdidactique.2204>
- Carlgren, I. & Nyberg, G. (2015). Från ord till rörelser och dans: En analys av rörelsekunskandet i en dansuppgift. *Forskning om undervisning och lärande*, (14), 24–40. <https://bit.ly/2Yf4xmJ>
- Carlgren, I. (2015a). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Daidalos.
- Carlgren, I. (2015b). Tänk om.... (den 'nya kunskapsskolan' inte är en kunskapsskola). *Skola & samhälle*. <https://www.skolaochsamhalle.se/flode/skolpolitik/ingrid-carlgren-tank-om-den-nya-kunskapsskolan-inte-ar-en-kunskapsskola/>
- Carlgren, I. (Red.) (2017). *Undervisningsutvecklande forskning: Exemplet learning study*. Gleerups.
- Eisner, E. W. (1996). *Cognition and curriculum reconsidered* (3 uppl.). Paul Chapman.
- Eisner, E. W. (2007). "Assessment and evaluation in education and the arts". I L. Bresler (Red.), *International handbook of research in arts education* (s. 423–426). Springer.
- Frohagen, J. (2016). *Såga rakt och tillverka uttryck: En studie av hantverkskunnandet i slöjddämnet*. [Licentiatuppsats, Stockholms universitet]. bit.ly/3sQaoi5
- Göthberg, M. (2015). *Pimpa Texten. En etnografisk studie av gymnasieelevers meningsskapande i dramatext*. [Licentiatuppsats, Göteborgs universitet]. <http://hdl.handle.net/2077/41363>
- Göthberg, M. (2019). *Interacting: Coordinating text understanding in a student theatre production*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Hirsh, Å. (2017). *Formativ undervisning. Utveckla klassrumspraktiker med lärandet i fokus*. Natur & Kultur.
- Hirst, P. H. (1974). *Knowledge and the curriculum: a collection of philosophical papers*. Routledge.
- Johnstone, K. (2015). *Impro: Improvisation och teater*. ([Ny utg.]). Improvisationsstudion.

Ahlstrand

- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys [Elektronisk resurs] exemplet fenomenografi*. Studentlitteratur. <http://libris.kb.se/bib/12309498>
- Marton, F. (1981). Phenomenography – describing the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177–200. <https://www-jstor-org.ezp.sub.su.se/stable/23368358>
- Marton, F. (1994). Phenomenography. I T. Husén & T. N. Postlethwaite (Red.), *The international encyclopedia of education* (2 uppl., s. 4424–4429). Pergamon Press.
- Marton, F. & Pang, M. F. (2006). On some necessary conditions of learning. *The Journal of the Learning Sciences*, 15(2), 193–220. <https://gup-ub-gu-se.ezp.sub.su.se/publication/63078>
- Norrthon, S. (2020). *Teaterrepetitionens interaktion: professionella praktiker i ett repetitionsarbete från manus till föreställning*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. urn:nbn:se:su:diva-179674
- Nyberg, G. (2014). *Ways of knowing in ways of moving: A study of the meaning of capability to move*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-102527>
- Nyberg, G. (2018). Att urskilja och erfara sitt sätt att springa – kan elever lära sig det i idrott och hälsa? *Forskning om undervisning och lärande*, 6(1), 43–63. <https://bit.ly/39gAfpW>
- Pang, M. F. (2003). Two faces of variation – On continuity in the phenomenographic movement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(2), 145–156. <https://bit.ly/2KUpArS> DOI: 10.1080/00313830308612
- Runesson, U. & Marton, F. (2002), “The object of learning and the space of variation”. I F. Marton & P. Morris (Red.), *What matters? Discovering critical conditions of classroom learning* (s. 19–37). Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Runesson, U. (2006). What is it possible to learn? On variation as a necessary condition for learning. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(4), 397–410. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hj:diva-18196>
- Runesson, U. (2011a). Lärares kunskapsarbete – Exemplet Learning study. I S. Eklund (Red.), *Forskning om undervisning och lärande* (5). *Lärare som praktiker och forskare – om praxisnära forskningsmodeller* (s. 7–17). Stiftelsen SAF i samverkan med Lärarförbundet. [http://www.stiftelsensaf.se/web/saf.nsf/file/792C121C80B543A7C12578480053F129/\\$FILE/FUL5.pdf](http://www.stiftelsensaf.se/web/saf.nsf/file/792C121C80B543A7C12578480053F129/$FILE/FUL5.pdf)
- Runesson, U. (2011b). Lärande som förändrat erfارande: I M. Jensen (Red.), *Lärandets grunder: Teorier och perspektiv* (s. 57–69). Studentlitteratur.
- Runesson, U. (2017). Variationsteori som redskap för att analysera lärande och designa undervisning. I I. Carlgren (Red.), *Undervisningsutvecklande forskning: Exemplet Learning study* (s. 45–60). Gleerups.
- Rönn, M. (2009). *”Det är inte förrän man gör det som man förstår”: Om kommunikativa hinder vid en teaterhögskola*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-8459>
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535–550. <https://doi.org/10.1080/02602930903541015>

- Sadler, R. (2013). Opening up feedback. Teaching learners to 'see'. I S. P. Merry, D. Carless, S. Merry, M. Price & M. Taras (Red.), *Reconceptualising feedback in higher education: Developing dialogue with students* (s. 54–63). Routledge.
- Skolverket (2011). *Läroplaner, ämnen och kurser. Ämne – Teater*. Skolverket.
- Skolverket (2018). *Allmänna råd om betyg och betygssättning*. Skolverket.
- Spolin, V. (1999). *Improvisation for the theatre* (3 uppl.). Northwestern University Press.
- Zandén, O. (2010). *Samtal om samspel. Kvalitetsuppfattningar i musklärares dialoger om ensemblespel på gymnasiet*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. <http://hdl.handle.net/2077/22119>
- Zandén, O. (2016). The birth of a denkstil: Transformations of music teachers' conceptions of quality in the face of new grading criteria. *Nordisk Musikkpedagogisk Forskning*, 17, 197–225. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-60435>
- Zandén, O. (2018). Kritik av tydlighetsdoktrinen. I V. Lindberg, I. Eriksson & A. Pettersson (Red.), *Lärares bedömningsarbete: förutsättningar, villkor, agens* (s. 17–42). Natur & Kultur.
- Zandén, O. & Ferm Thorgersen, C. (2015). Teaching for learning or teaching for documentation? Music teachers' perspectives on a Swedish curriculum reform. *British Journal of Music Education*, 32(1), 37–50. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-37143>
- Zinder, D. G. (2009). *Body, voice, imagination: Imagework training and the Chekhov technique* (2. uppl.). Routledge.

Författarna i ForskUL äger upphovsrätten för sina egna arbeten.
ForskUL är en open access-tidskrift och publiceras under licensen CC BY.



OPEN  ACCESS