

”Inte ett öga torrt” – En studie rörande ämnesdidaktiska val i teaterundervisning

P Ahlstrand

Sammanfattning

I artikeln lyfts resultat från ett pågående arbete fram, där en ny metod prövas. Syftet är att visa hur studier av lärarens didaktiska val kan bidra med kunskap om hur ett kroppsligt kunnande inom skolämnet teater på gymnasienivå utvecklas. Metoden som används är ett exempel på hur man kan studera lärarens didaktiska val och därigenom utveckla kunskap om innehållsliga aspekter av ämnet. Resultatet från studien, där interaktionsanalys har använts, pekar på hur lärarens professionella omdöme delvis är inbegripet som del av en praxis. De slutsatser som dras avser att visa hur kunskap i ett estetiskt ämne kan visualiseras och artikuleras. Artikeln syftar till att problematisera och diskutera hur man kan prata om och i undervisningen hantera utvecklandet av ämnesspecifika förmågor.

Nyckelord: teater på gymnasiet, kroppslig kunskap, förmågor, interaktionsanalys.



Pernilla Ahlstrand

Pernilla Ahlstrand är teaterlärare och arbetar som lektor inom gymnasieskolan med skolutvecklingsuppdrag. Pernilla disputerade 2014 inom utbildningsvetenskap med inriktning mot praktiska kunskapstraditioner vid Stockholms universitet.

Ahlstrand

Introduktion

Teater som konstform har i Sverige främst undersökts inom ramen för ett professionellt fält (Johansson, 2012; Lagercrantz, 1995; Lagerström, 2003) och som undervisningsämne på högskolenivå (Helander, 2009; Järleby, 2003; Malby, 2010; Sjöström, 2007). I den internationella litteraturen och forskningen har drama/teater som metod studerats i syfte att påvisa drama/teaters möjligheter för elever att lära sig andra ämnen (Baldwin & Fleming, 2003; Berggraf Sæbø, 2009; Goodwin, 2006; Podlozny, 2000; Wagner, 1993; Østern, 1992a, 1992b, 2005). Dessutom har drama/teater som ämne i sig och vad man lär sig genom att arbeta med drama/teater undersökts (Eaton, 2006; Gattenhof & Radvan, 2009; Jackson, 1980; Neelands, 2009; Berggraf Sæbø, 1998). Jag använder ovan beteckningen drama/teater eftersom båda begreppen nyttjas i den internationella litteraturen.

Jag kommer i artikeln förhålla mig till *teater* som skolämne. I Sverige är teater ett konstnärligt ämne på gymnasienivå. Teater är en av inriktningarna på det nationella estetiska programmet där även bild och formgivning, dans, estetik och media samt musik ingår. Det är ett studieförberedande program. Studieförberedande för antingen fortsatta konstnärliga eller akademiska studier. Tidigare forskning inom området har försökt beskriva vad ett ämnesspecifikt kunnande i teater skulle innebära (Schonmann, 1997; Levy, 2001). Det har också konstaterats att resultaten av de undersökningar som har gjorts ofta har hamnat på en generell nivå. Man har kommit till slutsatser liknande att teater utvecklar förmågor som samarbete och kreativitet samt utvecklar självförtroendet (Chaib, 1996; Olsson, 2006; Winner, Goldstein, & Vincent-Lancrin, 2013).

Vad som är specifikt för ämnet och vad som bidrar till utvecklingen av olika förmågor har tidigare forskning inte nämnvärt kunnat svara på. Det har visat sig svårt att formulera ämnesspecifika kunskaper. Det här är inte ett särskilt problem för de estetiska ämnena utan ett generellt skolproblem (Hofvendahl, 2004, 2006; Korp, 2006; Skolinspektionen, 2010, 2012; Skolverket, 2010a och 2010b; Zandén, 2010; Tholin, 2006). Lärare i allmänhet verkar få svårigheter när det kommer till att formulera sig kring kunskaper och kriterier för exempelvis återkoppling och bedömning.

Syfte och frågeställning

Syftet med artikeln är att fördjupa kunskapen om en gestaltande förmåga hos elever som arbetar med teater som ämne inom gymnasieskolan. Jag kommer att förhålla mig till kunskaper i teater som gestaltning, inte exempelvis kunskaper i teaterhistoria. Huvudkursen inom skolämnet teater heter scenisk gestaltning. En utgångspunkt är att teater är ett ämne som kännetecknas av övervägande kroppslig kunskap där kunnandet visar sig i gestaltningen, till skillnad från att i skrift eller i tal redovisa sitt kunnande om ämnet. I gestaltningen redovisas kunnandet i kroppen. Lärarens ämnesdidaktiska val identifieras och studeras vilket bidrar till att kunna artikulera och visualisera kunskapsinnehållet i teaterämnet.

I artikeln behandlas följande frågeställning:

- Hur kan studier av lärares didaktiska val bidra med kunskap om en ämnesspecifik färdighet eller förmåga, i detta fall förmågan att samspela i en gestaltning?

Ämnesspecifika förmågor

Det råder brist på studier som undersöker kunnande i relation till ämnesspecifika förmågor (Carlgren & Nyberg, 2015; Carlgren m.fl., 2015). I en tidigare avhandling (Ahlstrand, 2014) undersökte jag innebörden av en gestaltande förmåga som enligt styrdokumentet på gymnasiet (Gy11) ska utvecklas genom teaterundervisning¹. Vad innebörden av en sådan förmåga kan vara är inte framskrivet i styrdokumentet. I styrdokumentet lyfts färdigheter och förmågor fram som beskrivning av vad undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att utveckla. Här nedan listas två av de tio färdigheter, kunskaper och förmågor som undervisningen i teater ska hantera. De två valda har relevans för studiens resultat:

- Färdigheter i att använda kroppen och rösten som sceniska uttrycksmedel.
- Förmåga att samarbeta i grupper.

För varje kurs inom teaterämnet finns ett centralt innehåll beskrivet som ska behandlas i undervisningen. Det är upp till varje lärare att strukturera innehållet i sin undervisning som ska utveckla de olika färdigheterna och förmågorna. I styrdokumentet finns ingen problematisering eller diskussion kring relationen mellan kunskaper, färdigheter och förmågor. Skolverket hänvisar till ett särtryck ur Skola för bildning (Läroplanskommittén, 1992) som "tillsammans med de nya läroplanerna utgör utgångspunkten för en diskussion i skolan om kunskap och lärande, om bildning och skolans uppgifter" (Skolverket, 2002). Den här artikeln syftar till att både metodologiskt och teoretiskt bidra till diskussionen om hur ett praktiskt kunnande kan studeras och ger exempel på vilka kunskaper som kan utvinnas.

Man kan som lärare aldrig fullt ut planera eller förbereda sig för vad som sker i en undervisningssituation. Hur rigorös planering man än har som lärare så uppstår det i mötet med eleven tillfällen där lärarens intuition, tidigare erfarenhet och kunnande prövas och används. Ämnesspecifika kunskaper, både hos läraren och hos eleverna, sätts i den situationen i rörelse och kan studeras. Det är den interaktionen som fokuseras, undersöks och presenteras i den här artikeln. Jag har parallellt med de resultat som redovisas i tidigare nämnd avhandling (Ahlstrand, 2014) arbetat med en metod som fokuserar interaktionen mellan lärare och elev i teaterarbetet. I den specifika händelsen då en lärare avbryter pågående repetitionsarbete uppstår en situation där

¹ Ur teaterämnets syfte: "Undervisningen ska därför bidra till att eleverna utvecklar sin förmåga att gestalta inom teaterns olika områden och förmåga att medvetet kommunicera med sin publik". Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sok-amnen-kurser-och-program/subject.htm?lang=sv&subjectCode=tea&tos=gy> [Hämtad 15-04-02].

Ahlstrand

man kan utvinna kunskap om en förmåga som förväntas utvecklas.

En förmåga som studerats inom ramen för mitt avhandlingsarbete är samspel. Samspel som beskrivning av att kunna något vad gäller teater, återfinns som beskrivning av att kunna något även inom andra ämnen, exempelvis musik (Zandén, 2010). Men att kunna samspela inom teater och att kunna samspela inom musik innefattar olika slags ämnesspecifika förmågor. I de utsnitt, av filmat material, som presenteras i artikeln kommer jag att fokusera på att kunna samspela, som del av förmågan att kunna samarbeta i grupper. Flera förmågor kan naturligtvis utvecklas samtidigt. I teaterarbetet tränas olika förmågor parallellt. Men för att utvinna kunskap om vad en förmåga kan innebära så har jag valt att avgränsa och fokusera på en, nämligen samspel.

Vad innebär det att kunna något i teater?

Ett praktiskt kunnande vad gäller gestaltning i teater visar sig som ett fysiskt uttryck. Behärskning av kunskapen åskådliggörs genom att man uttrycker den som gestaltning. Teaterläraren kan identifiera när kunskapen saknas hos eleven utifrån sin egen förförståelse och förtrogenhet med ämnet. I det ögonblicket utför läraren en bedömningshandling (Skolverket, 2010c), det vill säga ger en återkoppling till eleven utifrån sitt professionella omdöme av situationen. Jag kommer härnäst att benämna de tillfällena som *ämnesdidaktiska val* vilka bygger på lärarens professionella omdöme. Det kan handla om att läraren ber eleven pröva en annan gestaltning på förslag från läraren, eller att läraren ställer en fråga till eleven som hjälper eleven att själv pröva en ny gestaltning. I vissa fall kan det även vara så att läraren går in och visar i sin kropp ett annat förslag på gestaltning. Vid de situationerna sker det som Schön (1983) beskriver som att "ett problem ramas in". Det är något i gestaltningen som behöver utvecklas och läraren har en föreställning om vilket kunnande som är eftersträvansvärt. Lärarens tidigare erfarenhet från undervisning av liknande händelser, men även lärarens kunnande om teater visar sig i interaktionen. Vad är det läraren har identifierat att eleven kan stärka? Vad är det eleven inte kan men som läraren bedömer att hen kan utveckla? (jämför proximal utvecklings zon, Vygotskij, 1978). Frågor som dessa bidrog till att jag, vid filmandet av ett flertal liknande didaktiska val som uppstod, stoppade upp undervisningen och frågade lärare och elever: Vad är det man ska/behöver kunna just nu (för att gestaltningen ska fungera)? Det var nämligen uppenbart att lärare och elever sällan artikulerade sinsemellan vilka kunskaper som var eftersträvansvärda. I huvudsak prövades nya och olika gestaltningar i kroppen tills man kom fram till ett resultat som både elever och lärare för det mesta var överens om fungerade bättre. Men vad var det som gjorde det bättre? Det var sällan uttalat och verkade heller inte nödvändigt att artikulera muntligt för att utveckla gestaltningen.

Teoretiska utgångspunkter

En teoretisk utgångspunkt för undersökningen är att delar av ett gestaltande teaterkunnande huvudsakligen är tyst (Polanyi, 1966/2009). Det vill säga när man lär sig något i teater som gestaltning så är, eller snarare blir (genom övning), kunnandet

fysiskt, kroppsligt. Det kan förklaras genom att kunskaperna är (eller blir) förankrade i kroppen och har inkorporerats i kroppen. Polanyi kallar det för att vissa delar av ett kunnande är proximalt. För att förtydliga kan man tänka sig exemplet att som novis lära sig köra bil. Ett kritiskt moment kan vara att lära sig hitta dragläget mellan kopplingspedal och gaspedal. Känslan av att hitta dragläget och hur den kan övas kan vara svår att beskriva i ord, den måste tränas i kroppen. Efter ett visst övande och speciellt efter en tid av bilkörande, där man har hittat känslan i främst fötterna, så kan det vara vanskligt att komma ihåg att det någonsin var svårt. Kunskaperna har införlivats i kroppen, de finns där men är underliggande, det man ibland kallar för tysta, delar av kunnandet. Det här är en förklaring till att det i en undervisningssituation kan vara svårt att sätta ord på vilken känsla eller kunskap som är central i en specifik situation.

Ibland talas det om underförstådda, snarare än tysta, kunskaper (Carlgren, 2015). Det vill säga kunskaperna är viktiga för att kunna gestalta men är inte alltid synliga eller artikulerade med ord. I en utbildningssituation, kanske framför allt som del av lärarens arbete utanför klassrummet, är det idag nödvändigt att försöka formulera vilka kunskaper som är eftersträvansvärda. Det är viktigt i arbetet med omdömesamtal, utvecklingssamtal och betygssamtal men även som del av lärares samplanerade undervisning och för att kunna samtala om elevers progression i ämnet.

Praktikgrundad kunskap

Studien som presenteras utgår från en icke-dualistisk kunskapssyn. Det vill säga kropp och tanke ses inte som separerade utan som ett. Både teori och praktik visar sig exempelvis i en gestaltning. Däremot visar sig kunskapen till övervägande del som ett praktiskt handlande, som ett fysiskt gestaltande. Om läraren exempelvis vill kontrollera elevens "förmåga att samarbeta i grupper" så kan man inte be eleven enbart prata eller skriva om samarbete. Man kan, genom att formulera sig i ord och skrift visa att man har en *förståelse* för hur ett samarbete i grupp kan gå till. Här kan man visa att man har vissa *faktakunskaper* relaterade till området. Man kanske även har vissa *färdigheter* och en *förmåga* att uttrycka sig i tal och skrift. Förmågan att samarbeta i grupp visar sig främst som en kroppslig handling, i ett praktiskt görande som innefattar alla fyra kunskapsformer fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Kunskaperna kan visa sig som mer eller mindre utvecklade hos olika elever.

En annan utgångspunkt är Polanyis resonemang kring lärande genom att ingå i en praktik, att man *dväljs in* i praktiken (Polanyi, 1966/2009). Polanyi använder begreppet *indwell* som i den svenska översättningen från 2013 (Polanyi, 2013) har översatts med; *vara i*, *inlevelse* och *empati*. Det behövs tre begrepp för att fånga vad Polanyi menar med *indwell*. Min intention med att redovisa resultatet av analyserna är att visa hur dväljandet kan gå till i en (delvis tyst) praktik. Att artikulera vad kunnandet består i är inte nödvändigt för att utveckla en ämnesspecifik kunskap, som de utsnitt som presenteras i resultatet är exempel på. Läraren hanterar utvecklandet av förmågan att kunna samspela på olika sätt utifrån elevernas förförståelse och förkunskaper. Ibland sker detta enbart genom ett fysiskt, kroppsligt språk. Däremot kan man, genom att identifiera lärarens ämnesdidaktiska val få syn på ett, för utveckling av

Ahlstrand

gestaltningen, nödvändigt kunnande.

En tredje teoretisk utgångspunkt är att lärande alltid är lärande av något specifikt (Marton & Booth, 2000; Carlgren & Marton, 2002). Som tidigare nämnts så innefattar lärande alltid en ämnesspecifik kunskap. Att kunna samspela inom teater innefattar ett särskilt kunnande som skiljer sig från exempelvis att kunna samspela inom musik. Det som är centralt för artikeln är att bidra till att utreda vari det ämnesspecifika kunnandet består.

Slutligen, som en fjärde teoretisk utgångspunkt, används ett vidgat språkbegrepp där språket innefattar fysiska handlingar, som rörelser, blickar och gester (Johannesen, 1988, 1999). Utvecklandet av förmågor sker delvis genom att delta i ett språkspel (Wittgenstein, 1974). Det vill säga genom att ingå i en viss praktik så utvecklas för den verksamheten specifika kunskaper. Det kan jämföras med att delta i ett spel, en lek kännetecknande av vissa regler och inte sällan outtalade koder för hur man hanterar den situation man befinner sig i. Språket är, enligt den sene Wittgenstein, förbundet med våra handlingar och praxis. Det vill säga olika språkspel hänger samman med olika verksamheter. Praktiken formerar språket och gör det begripligt i den kontexten. Man deltar i olika språkspel, beroende på vilken verksamhet man ingår i. I det gestaltande teaterarbetet blir det påtagligt att kunskapen visar sig i handling, i det fysiska språket.

Det Wittgenstein kallar språkspel ger en möjlighet att knyta samman ord och handlingar. Janik betonar språkspelen som kännetecknande av att "spel och lekar är regelstyrda handlingar, där sträng ordning spelar en central roll" (1995, s. 27). Läraren i mina exempel har en klar, eller "sträng" uppfattning om ordningen, eller snarare vad som kan fungera som gestaltning. Reglerna är inbäddade i praxis och kan inte förstås som uttalade, nedskrivna regler tagna ur en regelbok. Regelföljandet kan enbart erfaras genom deltagande i praxis. När läraren frågar efter ett annat gestaltande uttryck så handlar det om regler som bara kan förstås utifrån det som pågår i stunden, i det språkspel som eleven deltar i. Men läraren i mina studier har en föreställning om (eller känsla av) vilken regeln är, även om vägen fram till målet kan vara olika i olika situationer, till exempel beroende på elevens förkunskaper, därav vikten av övandet och prövandet. I övandet och prövandet pågår språkspelen genom ord, kropp och handling.

Metod

Jag kommer i den här artikeln att presentera och diskutera resultatet av ett pågående arbete som syftar till att utveckla en metod som kan bidra med kunskap om ett kroppsligt ämnesspecifikt kunnande i relation till undervisning. De studier som redovisas genomfördes i två olika elevgrupper med samma lärare. Jag följde två olika föreställningsprocesser, två förlopp av lektioner bestående av repetitioner av en skriven text, ett pjasmanus.

I den ena elevgruppen ingick åtta elever som gick sitt sista år på gymnasieskolans estetiska program, inriktning teater (läsåret 2010-2011). I den gruppen filmades totalt fem lektionstillfällen, i en till två timmar per tillfälle, beroende på hur långa lektio-

nera var vid just det tillfället.

I den andra studien ingick sex elever på motsvarande nivå, det vill säga eleverna gick sitt tredje år i utbildningen (läsåret 2011-2012). I den gruppen filmades totalt sju lektionstillfällen, en till två timmar långa. Empirin samlades in som del av en metodutprovning i relation till avslutat avhandlingsarbete (Ahlstrand, 2014). Resultatet från studierna har inte redovisats tidigare.

Action (re)call och interaktionsanalyser

Jag arbetade fram en metod som syftar till att undersöka tysta eller underförstådda delar av ett praktiskt teaterkunnande. Metoden kallar jag för *action (re)call* vilket är en utveckling av metoden *stimulated recall* (Haglund, 2003; O'Brien, 1993). *Stimulated recall* innebär att lärare och/eller elever efter undervisningen får se filmat material av lektionstillfället och kan kommentera det, och/eller forskaren kan ställa frågor om materialet. Det kan gå dagar eller veckor efter undervisningssituationen innan ett *stimulated recall* tillfälle vilket kan försvåra minnesbilden av den specifika situationen. Som fragmenten nedan visar sker vissa av de ämnesdidaktiska valen utifrån en kroppslig upplevelse eller ett fysiskt, sinnligt erförande hos läraren och/eller eleven. Det kan vara svårt att i efterhand rekonstruera vad det var som fysiskt skönjdes i det ögonblicket (jämför Malby, 2010). Den svårigheten gjorde att metoden *action(re)call* utvecklades och prövades.

För att förstå vad det var som hände vid tillfällena av ämnesdidaktiska val behövde jag ett analysverktyg. Jag valde att arbeta med interaktionsanalyser (Jordan & Henderson, 1995) som är en del av det konversationsanalytiska fältet (Goodwin, 1981, 1997, 2000, 2007) och som sätter fysiska handlingar i fokus. Analysmetoden tillämpas på situationer som har valts utifrån att de är representativa för interaktionen mellan lärare och elever där lärarens ämnesdidaktiska val stoppar ett repetitionsförlopp. Analysenheten är *samspel* som exempel på en ämnesspecifik förmåga. Genom att arbeta noggrant och detaljerat med analyserna kunde jag se vad det var för både språkliga och kroppsliga underliggande tysta komponenter av ett kunnande som hanterades i undervisningen.

Resultat

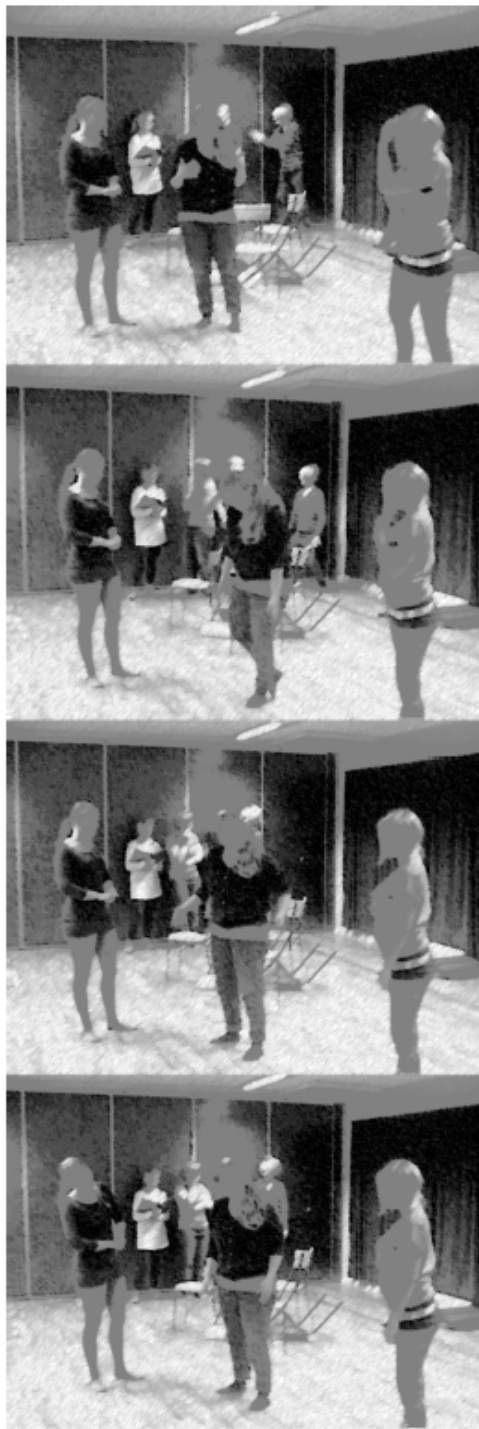
Jag kommer först att redovisa två fragment av situationer som hanterades som *stimulated recall*-upplägg och därefter ett fragment där *action (re)call* användes. De tre olika fragment som presenteras visar olika aspekter av förmågan att samspela i en gemensam gestaltning. Förklaring av transkriptionstecknen ligger sist i artikeln.

Att använda kroppen som del av kunskapsutveckling

Det första fragmentet visar en situation där elever och lärare håller på och repeterar en pjäs, ett skrivet manus. Läraren Annika (i mitten, svart tröja) har stoppat elevernas gestaltning och "klivit in" i scenen för att visa vad det är hon vill att eleven ska göra (se bildserie 1). Den elev hon riktar sig mot (här kallad Erika) har just gjort en snurr bort över golvet eftersom hon blir puttad av den andra eleven (här kallad Susanna). Erika,

Ahlstrand

som sin rollfigur, blir irriterad av putten och visar detta genom att snurra iväg från Susanna. Men putten från Susanna är inte så kraftig i förhållande till Erikas reaktion.



Bildserie 1. Fragment 1. Läraren Annika, i mitten, har "klivit in" i scenen mellan eleverna Susanna, till vänster, och Erika, till höger i bildsekvensen.

Fragment 1:**[00:03:06.10 – 00:04:01.]**

- 11 ANNIKA: nä:r hon puttar gör du så? (0.4)
 12 Susanna: °m::°
 13 ANNIKA: när du puttar dä:r(0.5)((puttar Erika))Erika.du
 14 försök och inte [snurra så mycket på] kroppen?=
 15 [[(skakar händer)]]
 16 =att du bara [e::h] (0.9) stannar ti-
 17 [[(visar att kroppen ska stå still)]]
 18 =[AHHAAH] (0.9)
 19 [[(skakar på huvudet)]]
 20 Erika: [ja:]
 21 ANNIKA: blir irriterad
 22 men rör inte [kroppen] så mycket (0.2)
 23 [[(viftar med händer och underarmar)]]
 24 Erika: [ja:::]
 25 Susanna: [°bara så med huvudet°]
 26 [[(vaggar med huvudet)]]
 27 ANNIKA: ja? precis.

Läraren talar om, i en efterföljande *stimulated recall*-situation, att Erika genom att överdriva rörelsen tappar energi och fokus på samspelet eleverna emellan. Det verbaliseras däremot inte i undervisningssituationen. Genom att läraren bryter gestaltningen (ämnesdidaktiskt val) och visar i sin kropp ett annat förslag på gestaltning så uppfattar Erika vad som behöver göras för att ändra och utveckla sitt uttryck. Reaktionen hos Erika, att hon tar ut en stor rörelse för att visa sin irritation, kan förklaras som att hon driver sin egen historia, tolkningen av sin rollfigurs reaktion. Det gör hon delvis utan att förhålla sig till den andra eleven, Susannas gestaltning. Den putt som Susanna gav var en liten lätt puff på axeln och det läraren poängterar är att Erikas reaktion, som är en stor rörelse i rummet, gör att samspelet eleverna emellan bryts. Susanna blir lämnad kvar medan Erika gör det man kan kalla en soloprestation.

Det som läraren föreslår, att istället stanna kvar i situationen och använda den irritation Erika känner, fast på ett annat sätt, gör att eleverna behåller sitt samspel och kan fortsätta en gemensam gestaltning. Läraren visar i rad 14 till 23 hur Erika kan använda den irritation hon känner och rikta energin in i situationen istället för att snurra iväg ut på golvet. I slutet av utsnittet bekräftar Erika att hon har förstått förslaget (rad 24). Eleven Susanna har förstått genom att hon upprepar lärarens rörelse och vaggar med huvudet (rad 25-27).

Även om eleverna bekräftar att man har förstått det läraren säger verbalt så kan man aldrig veta säkert att en elev har förstått eller på vilket sätt hen har förstått (jämför Nuthall, 2004). Däremot blir det tydligt om uttrycket i gestaltningen förändras som del av att eleven har förstått. När Erika återigen gestaltar situationen visar

Ahlstrand

hon att hon har förstått fysiskt hur hon kan utveckla gestaltningen. Lärarens förslag innefattar en ämnesspecifik kunskap som innebär *att kunna ta in och förhålla sig till sin medspelares gestaltning*. Den kunskapen innebär en förståelse av situationen men även en kroppslig dimension av att kunna förhålla sig till en annan medspelares kropp. Därigenom utvecklas ett samspel som ämnesspecifik förmåga.

Att "coacha" utifrån

En annan situation (i pjäsen) som gestaltas i utsnittet nedan beskriver ett möte där två kompisar som inte setts på länge återser varandra (pjäsen utspelar sig under kriget i forna Jugoslavien). Läraren gör här ett ämnesdidaktiskt val innan scenen börjar. Här går läraren inte in och visar med sin egen kropp utan ger instruktionerna från scenkanten (se bildserie 2).



Bildserie 2. Fragment 2. Läraren Annika ger instruktioner från scenkanten.

Fragment 2:

[00:00:23.05- 00:00:53:26]

- 1 ANNIKA: °varsågoda,°(0.7) >titta på varann,< (2.5)
 2 låt det ske i: kroppen
 3 Susanna: (Susanna går mot Isabell ger henne en kram)
 4 (10.5)
 5 ANNIKA: inte ett öga tor[rt.]
 6 Julia: [ska jag?]
 7 ANNIKA: [nej jag tror inte du
 8 får röra dig här nu \$]
 9 Jennifer: [nej (tror jag faktiskt inte)] (1.1)
 10 jag började [nästan](snyftar på låtsas)
 11 Susanna: [och sen säger] (=)
 12 ANNIKA: =och sen säger du.
 13 >och du kan få säga det?< (0.3) när du håller om henne
 14 prova det en gång.
 15 Jennifer: det var jättefint det måste ta lå:ng tid
 16 ANNIKA: ja::::

Redan i rad 1 startar läraren (Annika) upp scenen med att säga "varsågoda, titta på varandra, låt det ske i kroppen". Det vill säga läraren uppmuntrar kontakten som eleverna har (titta på varandra) och att de ska lita på de reaktioner som de känner i sina kroppar. Därefter följer en lång tyst sekvens (ca 10 sekunder, rad 4) där den ena rollfiguren (eleven Susanna) går mot den andra (gestaltad av eleven Isabell). Under den här promenaden händer många saker. Susanna varierar tempot, hon tar några snabbare steg, hon stannar upp, går sedan långsamt för att avsluta med snabba steg fram till Isabell och de förenas i en kram. I den promenaden uttrycks all glädje och förtvivlan som mötet innehåller vilket också leder till läraren Annikas kommentar "inte ett öga torrt" (rad 5) och även eleven Jennifers reaktion där hon uttrycker att hon nästan började gråta på riktigt (visar hur hon snyftar till, rad 10). Att gestaltningen är viktig visar sig även då eleven Julia frågar om hon ska ta ett kliv in för att fortsätta scenen (rad 6, bild fem). Både läraren Annika och eleven Jennifer menar att promenaden måste få ta plats och tid (Jennifer i rad 15 menar att den ordlösa gestaltningen måste få ta *lång* tid).

Till skillnad från det första utsnittet räcker det i den här scenen att läraren ger instruktioner utifrån, läraren "coachar från sidlinjen" (Spolin, 1999). Läraren förklarar i efterföljande *stimulated recall* att de här eleverna besitter kunskapen att själva kunna vara i situationen, driva tillsammans och se vartåt berättelsen kan ta vägen. Därför räcker det med att läraren kommenterar utifrån för att eleverna själva ska hitta gestaltningen.

Det som lärarens kommentar antyder i uttalandet "inte ett öga torrt" är att eleverna dessutom har tillgång till och kan uttrycka sina känslor i gestaltningen. Eleverna har

Ahlstrand

en ämnesspecifik kunskap som innefattar *att vara (närvarande)* och *uttrycka känslan i situationen, att gemensamt kunna driva berättelsen tillsammans* och *att kunna se (eller snarare känna) vart berättelsen är på väg*. Den kunskapen som visar sig som ett uttryck eller som en gestaltning innefattar både praktisk och teoretisk kunskap. Eleverna kan gestalta eftersom de kan analysera och tolka i situationen. De har förmågan att kunna samspela med varandra.

I de två beskrivna exemplen ovan så är det inte viktigt i situationen för varken lärare eller elever att formulera sig kring vilka kunskaper som förväntas utvecklas. Det sker i stunden, i situationen, som del av en praxis eller ett språkspel. Eleverna utvecklar sina gestaltningar utifrån den proximala utvecklings zonen som läraren har identifierat, men det är inte artikulert vari detta består.

I det filmade materialet identifierade jag ett antal situationer med liknande ämnesdidaktiska val och genomförde ett antal *stimulated recall* med läraren. I det arbetet växte idén fram att istället för att vänta till efter lektionstillfället och ställa frågorna (som ett *stimulated recall*-upplägg) så kunde jag ställa frågorna direkt i situationen vid ett ämnesdidaktiskt val. Med lärarens öppna förhållningssätt till att pröva detta i sin undervisning, och efter elevernas godkännande, genomförde vi det jag kallar för *action (re)call*. Vid det tillfälle som diskuteras nedan stoppas undervisningen i det autentiska tillfället, direkt då det didaktiska valet sker, i syfte att få elever och lärare att samtala om vad det är för typ av kunnande som förväntas utvecklas. Vad är det som läraren ser i och med att hon bryter exempelvis ett repetitionsförlopp för att pröva en annan gestaltning. Vad är det i lärarens omdöme av situationen som kan bidra till elevens utveckling av gestaltningen?

Att förstå och känna med hjälp av kroppen

Nästa fragment är ett exempel på när jag stoppar undervisningen för att identifiera och med hjälp av läraren och eleven sätta ord på det som sker. Syftet är att urskilja vari det eftersträvarsvärda kunnandet består. Jag inleder med en beskrivning av situationen som det filmade fragmentet är taget ifrån (framskrivet i Ahlstrand, 2014, s. 81).

Läraren Annika och eleven Tina repeterar en scen, temat är mobbning i skolan. De undersöker tillsammans ett uttryck för hur Tinans rollfigur Carola reagerar när den andra rollfiguren mobbar henne och hur det påverkar henne fysiskt. Vad det ger för uttryck i kroppen. Tina visar hur hennes rollfigur lägger ena handen på den andra armens armbåge och tittar ned i golvet. Läraren ber eleven släppa gesten och istället öppna upp dels för känslan av att någon (medspelaren) säger elaka saker dels att inte låsa kroppen i en gest utan låta kroppen vara öppen genom att låta armarna falla ned. Hon ber eleven pröva att låta axlarna sjunka långsamt ned när hon hör de hårda orden som sägs om hennes rollfigur av den andra rollfiguren. Läraren tar hjälp av sin egen kropp för att visa eleven vad hon menar med att axlarna sjunker nedåt, sakta. Eleven tycker det är svårt. Hon är inte överens med läraren om att uttrycket passar utan gör parodi på uttrycket, överdriver det.

Därefter börjar de repetera scenen igen. Eleven prövar det läraren har föreslagit, läraren nickar vid sidan om, och ger en ny förutsättning under det att scenen pågår:

– Fortsätt titta uppåt, titta uppåt!

Mitt i scenen avbryter läraren och säger till Tina:

– Där hade du det! Jättebra! Kände du det själv?

Eleven nickar. Hon gör en gest mot läraren med båda händerna, pekar med pekfingrarna samtidigt på läraren och säger:

– Jag förstod vad du menade!

Den interaktionsanalys som nu presenteras behandlar det som händer just efter det att eleven säger *"Jag förstod vad du menade"*. Jag (Pernilla) bryter då undervisningen för att försöka få reda på vad det var som läraren såg och vad *"Där hade du det!"* och *"Jag förstod vad du menade"* innefattade.

Fragment 3:

- 34 Pernilla: Vad va det du förstod?=förlåt får jag
35 [fråga? Hah]
36 ANNIKA: [Ja ja ja] absolut
37 Tina: Nej men
38 ANNIKA: Vad hon förstod? (pekar med höger hand
39 på Tina)
40 Pernilla: Ja eller ni båda vad var det<
41 Tina: Jag hade svårt att få in känslan när
42 man tänkte hela tiden på nu ska jag
43 stå så här nu ska jag säga liksom man
44 har så mycket att tänka på vad som
45 komma skall liksom=
46 ANNIKA: =För mycket tekniskt
47 Tina: Ja
48 ANNIKA: så ja::
49 Tina: Men nu kom det mer naturligt att man
50 skulle liksom all liksom det so- är
51 just man kä- man hör (när hon) säger
52 de tungaste orden man liksom ba (.)
53 det blir liksom [ett slag mot sin själ
54 att man ba]
55 ANNIKA: [(nickar)]
56 Tove: (andas in gör väsljud sjunker ihop
57 huvudet åt ena axeln) den här (.)
58 man (gör rörelse med händer) kom in i
59 det asmycket (.) jättebra (.) verkligen
60 ANNIKA: Mm och det kände jag också ehe att hon

Ahlstrand

61 nu då för< .h ehhe det blev en an-
 62 (vänder sig till kameran) helt annan
 63 ehhe du tog (vänder sig till Tina) in
 64 det tydligare
 65 Tina: M:: (nickar)
 66 ANNIKA: Och här låste hon sin kropp (sätter
 67 handen på armbågen) på nåt vis nu nu och
 68 jag kände också att du förstod i blick
 69 å å å kropp att du fattade vad det var
 70 som sas

Det avgörande som händer är att eleven Tina med lärarens hjälp (Annika) kan öppna upp för den andres berättelse. Eleven beskriver själv hur hon den första omgången var för upptagen av sitt eget:

41 Tina: Jag hade svårt att få in känslan när
 42 man tänkte hela tiden på nu ska jag
 43 stå så här nu ska jag säga liksom man
 44 har så mycket att tänka på vad som
 45 komma skall liksom=

Eleven beskriver hur hon tänkte hela tiden, på hur hon skulle stå och vad hon skulle säga och vad hon skulle göra sen. Det blir fokus på den egna historien som hindrar att ett gemensamt samspel ska kunna uppstå (jämför med första utsnittet). När läraren sedan ber eleven att öppna upp kroppen, det vill säga att inte låsa fast kroppen i en position utan att försöka lyssna (med kroppen) på det som händer i situationen då blir upplevelsen en annan. Eleven beskriver (rad 49-54) hur det kändes mer naturligt, hon kunde uppleva och känna vad som skulle hända. Det bekräftas också av läraren som menar att hon "tog in det tydligare" (rad 60-64). Genom att inte låsa sin kropp (i en fast position) blev hon mer öppen för att känna vad medspelaren gjorde och därigenom utvecklades ett samspel, en gemensam gestaltning. Läraren menar att hon kunde se och känna i elevens kropp att eleven förstod (genom blicken och kroppen, rad 68-70).

66 ANNIKA: Och här låste hon sin kropp (sätter
 67 handen på armbågen) på nåt vis nu nu och
 68 jag kände också att du förstod i blick
 69 å å å kropp att du fattade vad det var
 70 som sas

Läraren prövar i sin egen kropp den position som eleven börjar i men hon prövar även sitt eget förslag i sin egen kropp, hur axlarna kan sjunka långsamt nedåt. Lärarens tidigare erfarenhet av liknande gestaltningar och hur det fysiskt kan ta sig uttryck

synliggörs och prövas i den egna kroppen. Det ”öppna” som läraren vill komma åt och förmedla till eleven består av tysta, underförstådda komponenter och lärarens egna erfarenheter och kunnande används för att hjälpa eleven i undervisningen.

Diskussion

En praktisk, kroppslig och tyst kunskap kan visualiseras och artikuleras

Genom att analysera kroppsliga uttryck så blir en fysisk kunskap beskriven och artikulerad, men också visualiserad genom de filmade utsnitten. En viktig kunskap inom teater, centralt för att kunna samspela, verkar vara att förhålla sig öppen i sin kropp som fragment 3 fick illustrera. Vad den öppenheten helt består i kan vara svårt att formulera i ord eftersom känslor, tankar, intuition och minnen är involverade i processen. Man kan genom detaljerade analyser visa hur allt detta kommer till uttryck som fysiska handlingar i en kropp. Att låta kroppens kunskap ta form både visuellt och verbalt i analyser kan vara ett sätt att punktera dualismen kropp och tanke som separerade för att snarare tala om *kropp i tanke* eller *tanke i kropp*. Det är två sidor av samma mynt. Man kan genom de detaljerade analyserna urskilja färdighets- och förtrogenhetskunskap som kännetecknar de så kallade praktisk estetiska ämnena. De estetiska ämnenas förmågor visar sig till stor del som en kroppslig kunskap. Det betyder inte att teorin är underordnad eller att ämnena lider av ett ”teoretisk underskott” (jämför Lundahl, 1998).

Action (re)call som ett sätt att utveckla kunskap om ett ämnesspecifikt innehåll

Kan man påstå att metoden action(re)call bidrar med något avgörande nytt till skillnad från att arbeta med *stimulated recall* som metod för att utvinna kunskap om olika förmågors innebörd? Vad skiljer exemplet 3 från exempel 1 och 2? När man bryter in i situationen då ett ämnesdidaktiskt val har skett så kan man även få tillgång till kroppsliga förnimmelser. Eleven kan sätta ord på känslan före och efter det att läraren bröt gestaltningen. Läraren använder sin kropp för att pröva gestaltningen och kan därigenom hjälpa eleven vidare. Läraren säger också att ”*jag kände att du förstod*” (rad 68). Den känslan kan vara svår att återskapa eller erinra sig vid ett *stimulated recall*-tillfälle. Den känslan är omedelbar och övergående. Den känslan kan vara svår att fånga på film, men är central för elevens utveckling.

Det som alla tre utsnitten i resultatdelen visar och som är väsentligt är fokuseringen på interaktionen mellan lärare och elever där man kan utvinna kunskap om ett ämnesspecifikt innehåll. Det som sker i interaktionen kan inte planeras. Det är ett resultat av mötet mellan elevernas förkunskaper och lärarens kunnande samt beprövade erfarenheter. Det är kunskaper som visar sig i ett ämnesdidaktiskt val när läraren ramar in situationen och identifierar elevens möjlighet till utveckling.

Olika kunskapsformers uttryckssätt

Kunskap kan komma till uttryck på olika sätt. Man kan skriva, tala, dansa, gestalta,

Ahlstrand

måla och på ett flertal andra sätt visa sitt kunnande inom olika ämnen (jämför Eisner, 1996). Det behövs studier som visar hur man kan värdera förmågor som kommer till uttryck på andra sätt än de som man inom skolan traditionellt har förhållit sig till, främst tala och skriva. Här behöver det utvecklas metoder som undersöker hur olika kunskapsformer kommer till uttryck på olika sätt och hur en ämnesspecifik förmåga kan identifieras.

All kunskap är kropp, även när man skriver och talar så använder man kroppen. En praktisk kunskap visar sig som ett kroppsligt uttryck, som ett musikaliskt framförande eller som ett slöjdföremål. Skrivandet av en uppsats innefattar även det färdighets- och förtrogenhetskunskaper. Det behövs mer forskning som kan bidra till att urskilja och värdera färdighets- och förtrogenhetskunskap.

Genom att arbeta med interaktionsanalyser som analysmetod av filmat material vid ett gestaltande arbete så blir underliggande fysisk kunskap artikulerad och visualiserad. I en *stimulated recall*-situation så talar man ofta om vad man ser händer under ett lektionstillfälle. Genom att låta de kroppsliga uttrycken bli föremål för analys så förflyttas fokus från *det sagda om* exempelvis en förmåga till *det gestaltande av* en förmåga. Det leder till att en kroppslig kunskap tillåts ta plats, vid sidan om *det talade om* ett visst fenomen. Här är det *görandet i förhållande till* ett fenomen, som är utgångspunkt.

Trovärdigheten och validiteten i resultaten kan diskuteras utifrån att det är ett begränsat material som lyfts fram. Det behövs ytterligare studier och resultat som stärker slutsatserna. Fler olika klassrum behöver undersökas. En fortsatt forskningsfråga är hur olika lärare skulle hantera liknande situationer. Det resultatet i den här studien pekar på är främst ett sätt som möjliggör att man kan urskilja, hantera och få kunskap om kroppsliga dimensioner av ett kunnande.

Det finns även andra analysmetoder som kan vara användbara för att hantera kroppslig kunskap och det finns exempel på studier inom dans (Carlgren & Nyberg, 2015), idrott och hälsa (Nyberg, 2014), teknik (Björkholm, 2014) och slöjd (Broman, Frohagen, & Wemmenhag, 2013) där praktiska kunskapstraditioner hanteras och studeras.

Lärares professionella omdöme är delvis inbäddat i praxis

Metoden *action (re)call* kan användas i alla ämnen för att identifiera det didaktiska val som läraren hanterar i den specifika situationen. Ofta är det en intuitiv handling som uppstår i mötet mellan elevs förkunskaper och lärares erfarenhet och kunnande i ämnet. Att stanna upp och reflektera kring vad det är som händer i situationen svarar mot Donald Schöns (1983) begrepp *reflection-in-action*, det vill säga att reflektera i handlingen till skillnad från att reflektera efter handlingen (*reflection-of-action*) som *stimulated recall*-upplägget kan sägas vara ett exempel på. Fördelen med att reflektera i handlingen är att det inte går timmar, dagar eller till och med veckor mellan handlingen och reflektionen, vilket kan vara fallet med ett *stimulated recall*-upplägg. Reflektionen sker direkt i situationen då man också kan hantera känslor och kroppsliga förnimmelser som är centrala för undervisningen men som kan vara

svåra att återuppleva i ett *stimulated recall*-upplägg. I *action (re)call* sker reflektionen omedelbart i situationen.

Metoden *action (re)call* och de interaktionsanalyser som är redovisade visar att lärares ämnesdidaktiska val till viss del är inbäddad i praxis och därigenom fysiska i sitt uttryck. Det vill säga grunden för valen är inte alltid explicit uttalade eller artikulerade men bidrar i allra högsta grad till elevers lärande. Polanyis begrepp *indwell* innefattar (i den svenska översättningen från 2013) "vara i, inlevelse och empati". Alla tre begrepp är svåra att hantera utanför sitt sammanhang. Hur "är man i", hur kan man "leva sig in i" och hur utvecklar man "empati"? Alla tre begreppen är centrala för och utvecklas i teaterarbetet. Alla tre exemplifieras genom fragment 3 då eleven med lärarens hjälp tydligare *går in i* situationen. Det vill säga hon släpper ned armen som fungerar som ett försvar för att öppna upp kroppen och kan därigenom *leva sig in i* situationen. I den handlingen visar sig också empati med rollfiguren som är i en utsatt position. Självklart utvecklas inlevelse och *empati* även i andra ämnen då man hanterat exempelvis ett historiskt eller samhällsvetenskapligt innehåll i undervisningen. Det är ämnesspecifika kunskaper som man kan få syn på i interaktionen mellan lärare och elev(er).

Inom alla ämnen behövs mer forskning och kunskap om hur innebörden av olika förmågor tar sig uttryck. Med Polanyis ord så dväljs man in i praktiken; man gör, prövar, ändrar och gör om och på så sätt utvecklas förmågan. Man ser dessutom hur andra elever gör och lär av det. Det resonemanget gäller även för mer teoretiskt beskrivna ämnen och metoden kan användas för att identifiera hur kunskaper inom skilda ämnen utvecklas. När man klargör en större förståelse för hur kunnande uttrycks inom olika ämnen så är möjligheterna större för att förstå hur ämnesspecifika kunskaper utvecklas, för att samarbeta över ämnesgränser (ämnesintegrerat) och för att bli medveten om hur en eventuell transfereffekt går till (jämför Sfard, 1998).

Att göra det generella specifikt

Lärare förväntas idag kunna formulera sig om kunskaper i syfte att ge eleverna återkoppling i undervisningen, vid omdömessamtal, utvecklingssamtal och vid betygssättning. Fältet formativ bedömning har vuxit sig starkt. Samtidigt som exempelvis matriser är på modet så visar forskning att de studerande kan ha problem att förstå lärarens formuleringar som används i matrisen (Freeman & Lewis, 1998; Price & Rust, 1999; O'Donovan m.fl., 2001; O'Donovan, Price och Rust, 2004; Webster m.fl., 2000). Det finns en risk att matriserna blir ett svårbegripligt facit. Matriserna formuleras oftast som del av lärarens arbete *utanför* klassrummet. Då är det lätt hänt att formuleringarna hamnar på en generell nivå som eleverna kan ha svårt att ta till sig. Om läraren har sin praktik som utgångspunkt, försöker förstå och formulera sig kring det som sker i klassrummet så kan man eventuellt nå en starkare konsensus mellan elev och lärare. Istället för att försöka formulera sig kring kunskaper utanför praktiken så gör man det *inifrån* praktiken, vilket utgår från en kunskapssyn där mötet mellan elev, lärare och det kunnande som behöver utvecklas står i centrum. Då kan man börja närma sig vad innebörden av olika förmågor egentligen består av. Därmed inte sagt

Ahlstrand

att det ena behöver utesluta det andra. Arbetet utanför och inifrån klassrummet kan komplettera varandra och skapa större förståelse för ämnesdidaktiska knäckfrågor.

En fjärde slutsats handlar om att ämnesspecifika kunskaper kan utvinnas inifrån klassrummet, där generella begrepp, exempelvis samspel, kan studeras och specificeras.

Att synliggöra den kroppsliga kunskapsutvecklingen

Det talas i dag på ett oreflekterat sätt om kunskaper som mätbara och att betyg i skolan mäter kunskaper (Carlgren, 2014). Hur kan man mäta förmågor eller en kunskap som visar sig i en kroppslig handling, som gestaltning? Det finns en risk när man talar om mätbarhet att en väsentlig del av kunnandet förbises eller inte uppmärksammas, något som gör de ämnen som till stor del utmärks av praktisk kunskap orättvisa. Man behöver hitta metoder och verktyg som kan visa på vilka kunskaper som så kallade praktiska estetiska ämnen utvecklar. I annat fall finns det en risk att man förlitar sig på ett teoretiserande av ämnet, det vill säga att man ber eleverna samtala eller skriva om kunskapen istället för att visa kunskapen i sin kropp. Det kan finnas en föreställning om att det skrivna och/eller det talade ordet är lättare att mäta. Det behöver utarbetas metoder där den kroppsliga kunskapen blir synlig. Ett sätt kan vara att utifrån filmat material av undervisning återkoppla till eleven i syfte att tydliggöra elevens progression. Det kan vara användbart vid kommunikation med eleven vid utvecklingssamtal i syfte att kunna beskriva en praktisk kunskap men även i samtal med kollegor i syfte att göra sambandsbedömningar och sätta betyg. Varje elevs förkunskaper och unika förutsättningar får ett utrymme och man kan identifiera när en utveckling har skett som kan vara central för eleven att bära med sig in i andra sammanhang. Eleven som i fragment 3 förstod vad *det* innebar har i kommande undervisning möjlighet att använda sig av den förmågan. Det bekräftar läraren var fallet. Eleven fick ett annat förhållningssätt både i sin gestaltning men också hur eleven talade om gestaltning i fortsatt undervisning.

I en skola för bildning (Skolverket, 2000) blir det centralt att sätta elevers utvecklade av förmågor i fokus. Det behövs fler studier som undersöker vad en ämnesspecifika förmåga kan innebära för att stimulera en undervisning som har utvecklade av förmågor i förgrund. Det i sin tur stärker och sätter lärarnas professionella omdöme och ämnesspecifika kunskaper som premisser för skolarbetet.

Jag har använt mig av följande transkriptions tecken ²:

[]	simultant prat och ljud /rörelse
=	omedelbar fortsättning på prat, ingen intervall/paus
(.)	paus
.h	inandning
hh	utandning

² Utvecklade av Gail Jefferson. Se Emanuel A. Schegloff's hemsida. Tillgänglig: <http://www.sscnet.ucla.edu/soc/faculty/schegloff/> [Hämtad 2015-04-03].

_	betoning
:	utdraget
JA	starkt
.	fallande intonation
,	pågående intonation
?	stigande modulation, inte säkert en fråga
de-	avbruten mitt i ordet
> <	uttalat snabbare än resten av talet omkring
ord<	plötsligt avslut, men int avbruten
\$	skratt i talet
°°	tystare röst
hah	skratt
(ord)	otydligt
((hoppar))	forskarens kommentarer

Referenser

- Ahlstrand, Pernilla (2014) *Att kunna lyssna med kroppen. En studie av gestaltande förmåga inom gymnasieskolans estetiska program, inriktning teater*. (Diss.) Stockholm: Stockholms Universitet. Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:735064/FULLTEXT01.pdf> [Hämtad 15-04-13].
- Baldwin, Patrice & Fleming, Kate (2003) *Teaching literacy through drama: creative approaches*. London: Routledge Falmer.
- Björkholm, Eva (2014). Exploring the capability of evaluating technical solutions : a collaborative study into the primary technology classroom. *International journal of technology and design education*, vol. 24, nr 1, ss. 1-18.
- Broman, Andreas, Frohagen, Jenny & Wemmenhag, Janice (2013). Vad kan man när man kan tillverka ett uttryck i ett slöjdföremål. *Forskning om undervisning och lärande*, nr 10, ss. 6-28. Tillgänglig: http://www.forskul.se/tidskrift/nummer10/vad_kan_man_nar_man_kan_tillverka_ett_uttryck_i_sløjdföremål [Hämtad 2015-01-06].
- Carlgren, Ingrid & Marton, Ference (2002). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Carlgren, Ingrid (2014). Vilken betydelse har betygen? *Skola och samhälle*. Tillgänglig: <http://www.skolaochsamhalle.se/flode/skolpolitik/ingrid-carlgren-vilken-betydelse-har-betygen/> [Hämtad 2015-01-06].
- Carlgren, Ingrid & Nyberg, Gunn (2015). Från ord till rörelse och dans – en analys av rörelsekunskandet i en dansuppgift. *Forskning om undervisning och lärande*, nr 14, ss. 24-40. Tillgänglig: <http://www.forskul.se/ffiles/003EEF3D/ForskUL14-fulltext.pdf> [Hämtad 2015-04-05].
- Carlgren, Ingrid, Ahlstrand, Pernilla, Björkholm, Eva & Nyberg, Gunn (2015). The meaning of knowing what is to be known. *Éducation & Didactique*, vol. 9, nr. 1, ss. 143-160.

Ahlstrand

- Carlgren, Ingrid (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Göteborg: Daidalos.
- Chaib, Christina (1996). *Ungdomsteater och personlig utveckling: en pedagogisk analys av ungdomars teaterskapande*. (Diss.) Lund: Univ.
- Eaton, Gillian (2006). Circles, Teenagers, and "Henry V": A Short Shakespeare Residency. *Teaching Artist Journal*, vol. 4, nr. 4, ss. 238-246.
- Eisner, Elliot W. (1996). *Cognition and curriculum reconsidered*. (2:a utgåvan) London: Paul Chapman.
- Freeman, Richard. & Lewis, Roger (1998). *Planning and implementing assessment*. London: Kogan Page.
- Gattenhof, Sandra Jane & Radvan, Mark (2009). In the mouth of the imagination: positioning children as co-researchers and co-artist to create a professional children's theatre production. *Research in Drama Education*, vol. 14, nr. 2, ss. 211-224.
- Goodwin, Charles (1981). *Conversational Organization. Interaction between Speakers and Hearers*. New York: Academic Press.
- Goodwin, Charles (1997). The blackness of black: Color categories as situated practice. I: Lauren B. Resnick, Roger Säljö, Clotilde Pontecorvo & Barbara Burge (eds.) *Discourse, Tools and reasoning: Essays on situated cognition*. (ss.11-140). Berlin; New York: Springer.
- Goodwin, Charles (2000). Action and Embodiment within Situated Interaction. *Journal of Pragmatics*, nr. 32, ss. 1489-1522.
- Goodwin, Charles (2007). Environmentally Coupled Gestures. In: Susan D. Duncan, Justine Cassell & Elena T. Levy (Eds.), *Gesture and the Dynamic Dimension of Language*. (pp.195-212). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Goodwin, John (2006). *Using drama to support literacy: activities for Children Aged 7 to 14*. London: Paul Chapman Pub.
- Haglund, Björn (2003). Stimulated Recall Några anteckningar om en metod att generera data. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, årg 8, nr. 3, ss. 145-157.
- Helander, Karin (2009). *Ämne: Scenisk gestaltning. Dokumentation av Teaterhögskolan i Stockholms professorer Stina Ekblad och Krister Henriksson*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Hofvendahl, Johan (2004). Relata refero: "Positiv, pigg och bra attityd". *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy: E-tidskrift*, nr. 2, tillgänglig online: <http://www.lu.se/lup/publication/2376519> eller http://forskning.edu.uu.se/upi/SITE_Docs/Doc214.pdf.
- Hofvendahl, Johan (2006). *Riskabla samtal: en analys av potentiella faror i skolans kvarts- och utvecklingssamtal*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet; cop.
- Korp, Helena (2006). *Lika chanser i gymnasiet? En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Jackson, Tony (1980). *Learning Through Theatre: Essays and Casebooks on Theatre in Education*. Manchester: Manchester University Press.

- Janik, Allan (1995). *Närvarons dimension: essäer om Wittgenstein och språkets gränser*. Stockholm: Carlsson.
- Johannessen Kjell S. (1988). Rule following and tacit knowledge. *AI & Society*, vol. 2, ss. 287-301.
- Johannessen Kjell S. (1999). *Praxis och tyst kunskande*. Stockholm: Dialoger.
- Johansson, Maria (2012). *Skådespelarens praktiska kunskap*. Stockholm: Premiss.
- Jordan, Brigitte & Henderson, Austin (1995). Interaction analysis: Foundations and Practice. *The Journal of Learning Sciences*, vol. 4, no 1, ss. 39-103.
- Järleby, Anders (2003). *Från lärling till skådespelarstudent: skådespelarens grundutbildning*. Stiftelsen för utgivning av teatervetenskapliga studier (utgivare). Skara: Pegasus förlag & teaterproduktion i samarbete med Theatron.
- Lagercrantz, Marika (1995). *Den andra rollen. Ett fältarbete bland skådespelare, regissörer och roller*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Lagerström, Cecilia (2003). *Former för liv och teater. Institutet för scenkonst och tyst kunskande*. (Diss) Stockholm: teatervetenskapliga institutionen, Stockholms universitet.
- Levy, Jonathan (2001). *Practical Education for the Unimaginable. Essays on Theatre and the Liberal Arts*. Charlottesville: New Plays, Inc.
- Lundahl, Christian (1998). Estetiska programmet. Ingår i: *Utvärdering av fem gymnasieprogram 1998*. Stockholm: Skolverket.
- Läroplanskommittén (1992). *Skola för bildning: huvudbetänkande*. Stockholm: Allmänna förlag. Serie: Statens offentliga utredningar, 0375-250X; 1992:94.
- Malby, Maria (2010). *Att främja teaterstudentens växande: vad kräver det av teaterläraren?* Stockholm: Institutionen för musik- och teatervetenskap.
- Marton, Ference & Booth, Shirley (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Neelands, Jonothan (2009). Acting together: ensemble as a democratic process in art and life. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, vol. 14, nr. 2, ss. 173-189.
- Nuthall, Graham (2004). Relating classroom teaching to student learning: a critical analysis of why research has failed to bridge the theory-practice gap. *Harvard Educational Review*, vol. 74, nr. 1, ss. 273-306.
- Nyberg, Gunn (2014). *Ways of knowing in ways of moving : A study of the meaning of capability to move*. (Diss.) Stockholm: Department of Ethnology, History of Religions and Gender Studies, Stockholm Univeristy.
- O'Brien, John (1993). Action research through stimulated recall. *Research in Science Education*, nr. 1, vol. 23, ss. 214-221.
- O'Donovan Berry, Price, Margret & Rust, Chris (2001). The student experience of criterion-referenced assessment through the use of a common criteria assessment grid. *Innovations in Learning and Teaching International*, vol. 38, nr. 1, ss. 74-85.
- O'Donovan, Berry, Price, Margret and Rust, Chris (2004). Know what I mean? enhancing student understanding of assessment standards and criteria. *Teaching in Higher Education*, vol. 9, nr 3.
- Olsson, Eva-Kristina, (2006). *Att vara någon annan: teater som estetisk läroprocess*

Ahlstrand

- vid tre 6-9-skolor.* (Diss.) Växjö: Växjö universitet, Institutionen för humaniora.
- Podolzny, Ann (2000). Strengthening verbal skills through the use of classroom drama: A clear link. *Journal of Aesthetic Education*, vol. 34, nr 3-4, ss. 91-104.
- Polanyi, Michael (1958/1998). *Personal knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy.* London: Routledge & Kegan Paul.
- Polanyi, Michael (1966/2009). *The tacit dimension.* University of Chicago Press ed. Chicago: The University of Chicago Press.
- Polanyi, Michael (2013). *Den tysta dimensionen.* Göteborg: Daidalos.
- Price, Margret & Rust, Chris (1999). The experience of introducing a common criteria assessment grid across an academic department. *Quality in Higher Education*, vol. 5, nr. 2, ss. 133-144.
- Schonmann, Shifra (1997). How to recognize dramatic talent when you see it: and then what? *Journal of Aesthetic Education*, vol. 31, nr .4.
- Schön, Donald A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action.* Aldershot: Avebury.
- Sfard, Anna (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, vol. 27, nr 2, ss. 4-13.
- Sjöström, Kent (2007). *Skådespelaren i handling: strategier för tanke och kropp.* Stockholm: Carlsson.
- Skolinspektionen (2010). *Betygsättning i gymnasieskolan. Kvalitetsgranskning rapport 2010:12.* Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2012). *Lika för alla? Omrättning av nationella prov i grundskolan och gymnasieskolan under tre år. Regeringsuppdrag 2012-08-31 Dnr: 01-2010:2643.* Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2002). *Bildning och kunskap.* Tillgänglig online: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=135> [Hämtad 2015-01-03]
- Skolverket (2010a). *Skriftliga omdömen i grundskolans individuella utvecklingsplaner. Rapport nr. 340.* Tillgänglig online: <http://www.skolverket.se/press/pressmeddelanden/2010/stora-brister-i-skriftliga-omdomen-1.97494> [Hämtad 2010-09-29]
- Skolverket (2010b). *De nationella provens syften och Skolinspektionens uppdrag om central rättning av nationella prov.* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2010c). *Klassrumsbedömning i matematik.* Tillgänglig online: <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/bedomning/undervisning/klassrumsbedomning-i-matematik-1.111984> [Hämtad 2014-02-01]
- Spolin, Viola (1999). *Improvisation for the theater: a handbook of teaching and directing techniques.* Evanston, Ill.: Northwestern University Press.
- Sæbø Berggraf, Aud (1998). *Drama: et kunstfag: den kunstfaglige dramaprocessen i undervisning, læring og erkjennelse.* Oslo: Tano-Aschehoug, cop.
- Sæbø, Berggraf Aud (2009). *Drama og elevaktiv læring: en studie av hvordan drama svarer på undervisnings- og læringsprosessens didaktiske utfordringer.* (Diss.) Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Det historisk-filosofiske fakultet, Institutt for kunst- og medievitenskap.
- Tholin, Jörgen (2006). *Att kunna klara sig i ökad natur. En studie av betyg och be-*

- tygskriterier – historiska betingelser och implementering av ett nytt system. (Diss.).* Borås: Högskolan i Borås.
- Vygotskij, Lev Semenovič (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes.* Cambridge, Mass.: Harvard U.P.
- Wagner, Betty Jane (1993). *Drama i undervisningen: en bok om Dorothy Heathcotes pedagogik.* Göteborg: Daidalos.
- Webster, Frank, Pepper, David & Jenkins, Alan (2000). Assessing the undergraduate dissertation. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 25, nr. 1, ss. 71–80.
- Winner, Ellen, Goldstein, Thalia and Vincent-Lancrin, Stéphan (2013), *Art for Art's Sake?: The Impact of Arts Education*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing. DOI. 10.1787/20769679.
- Wittgenstein, Ludwig (1974). *Philosophical grammar.* Oxford : Blackwell.
- Zandén, Olle (2010). *Samtal om samspel. Kvalitetsuppfattningar i musikhärens dialoger om ensemblespel på gymnasiet. (Diss.)* Göteborg: Högskolan för scen och musik, Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet.
- Østern, Anna-Lena (1992a). *Språkglädje och språklig medvetenhet: träningsprogram för språklig medvetenhet.* Vasa: Åbo akademi, Institutionen för lärarutbildning, 1992.
- Østern, Anna-Lena (1992b). *Språkglädje och språklig medvetenhet: uppleva, tala, tänka: lekar och övningar för en- och flerspråkiga barn i åldern fem till åtta år.* Vasa: Åbo akademi, Institutionen för lärarutbildning.
- Østern, Anna-Lena. m.fl. (2005). *Förslag till läroplansgrund i drama inom den grundläggande utbildningen.* I: Anna-Lena Østern, Leidulv Risan, Magdalena Strandberg & Stig A. Eriksson (red.). *Drama, dramaturgi och kulturell läsfärdighet. SLMF:s årsskrift 2005.*, ss. 61-80. Publikation nr 10 från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi.