



**GÖTEBORGS UNIVERSITET**

## Bildning som livslångt lärande

– vad elever erfar att de lär av teater och gestaltungsarbete

Magdalena Eshaya

LAU690

Handledare: Anita Franke

Examinator: Fredrika Lagergren Wahlin

**Rapportnummer: HT11-2910-402**

Abstract

## **Examensarbete inom lärarutbildningen**

**Titel:** Bildning som livslångt lärande  
– vad elever erfar att de lär av teater och gestaltungsarbete

**Författare:** Magdalena Eshaya

**Termin och år:** Ht 2011

**Kursansvarig institution:** Sociologiska institutionen

**Handledare:** Anita Franke

**Examinator:** Fredrika Lagergren Wahlin

**Rapportnummer:** HT11-2910-402

**Nyckelord:** bildning livslångt lärande, teater, gestaltning, kunskaper

Studiens syfte var att undersöka vad gymnasieelever erfar att de lär av teater och gestaltungsarbetet ur ett bildningsperspektiv och hur det kan ses som ett livslångt lärande.

De två undersökningsfrågorna löd:

Vad erfar elever att teater och gestaltungsarbete lär dem? Hur påverkas de av detta?

För att ta reda på ovanstående har en kvalitativ metod använts i form av ett fokusgruppssamtal. Materialet har sedan transkriberats och genom meningskategorisering och meningstolkning utmynnat i fyra kategorier. Dessa kategorier har sedan analyserats i ljuset av studiens teoretiska anknytning.

Det huvudsakliga resultatet visar att eleverna utveclar självkänedom och självkänsla samt tolerans och solidaritet i gruppen. Den kommunikativa och sociala kompetensen utvecklas jämte empati och inlevelse. Vidare visar resultatet att det lärande som sker är något som utgår från eleverna själva, i teaterarbetet utgör de själva alltid en pol- något bekant- som ställs mot en motpol -något främmande. Resultatet visar även att detta lärande är något som påverkar dem i mötet med en omvärld.

Ser man till betydelsen för läraryrket så visar resultatet att ett lärande som utgår från elevernas livsvärld och som befinner sig i elevernas livsrum, är ett lärande som får betydelse genom livet.



Ett Varmt Tack tillägnas:

De fyra elever som medverkat

Min handledare Anita Franke

Ludvig

Edgar

Hektor

mamma

# Innehåll

<b>Abstract</b>	
<b>Förord</b>	1
<b>Bakgrund</b>	3
<b>Inledning</b>	4
<b>Styrdokumentet</b>	6
<b>Syfte</b>	8
<b>Avgränsningar</b>	9
<b>Begreppsdiskussion</b>	10
<b>Teoretisk anknytning</b>	12
<b>Ett perspektiv på bildning</b>	12
Rörelsen	12
Kunskaperna	13
Dialogen	14
Identifikationen	14
Humanismen	15
<b>Teater och gestaltning</b>	16
Järlebys kreativa redskap	16
Chaibs kategorier	18
Instituttet för scenkonst	19
<b>Deweys utbildningsfilosofi</b>	21
<b>Sammanfattning</b>	22
<b>Metod</b>	24
Forskningsansats	24
Fokusgrupp	24
Urval	25
Etik	26
Genomförande	26
Bearbetning och analys	28
Trovärdighet	28
<b>Resultat</b>	31
Att vara i det som är	32
Att möta sig själv	35
Att möta andra och annat	39
Att se omvärlden med nya ögon	44
<b>Diskussion</b>	48
Reflektion över metod	48
Det huvudsakliga resultatet	49
Pedagogisk/didaktisk reflektion	53
Förslag för fortsatt forskning	54
<b>Referenser</b>	55
Bilaga 1	56

I rörelse

Den mätta dagen den är aldrig störst.  
Den bästa dagen är en dag av törst.  
Nog finns det mål och mening i vår färd-  
Men det är vägen som är mödan värd.  
Det bästa målet är en nattlig rast,  
Där elden tänds och brödet bryts i hast,  
På ställen där man sover blott en gång,  
Blir sömnen trygg och drömmen full av sång.  
Bryt upp, bryt upp! Den nya dagen gryr.  
Oändligt är vårt stora äventyr.

Karin Boye (1900-1941)

## **Bakgrund**

Livet är långt det är livslångt och vi lär hela tiden av allt, med alla då vi vandrar vägen fram. Det är ett livslångt lärande. Det vi lär gör något med oss, det händer något i oss, det rör sig inom oss och någonting nytt föds. En ny tanke, ett nytt problem, ett nytt lugn. Vi agerar utifrån detta nya på ett annat sätt och så lever vi vidare, vandrar vidare längs vägen. Ständigt i rörelse.

Jag minns när jag hade drama som tillval på gymnasiet. Jag var överlevande från koncentrationsläger, polsk kung, kvinna liggandes för döden, hemlös psykotisk flicka. Mina karaktärer var kära, förtvivlade, galna, ensamma, längtande. Hemma kämpade jag med att förstå dessa människor och deras öden och under lektionerna brottades jag och mina klasskamrater med varandras förståelser för att slutligen skapa en gemensam syn på hur det skulle kunna gestaltas. Jag minns och vet att det jag lärde under min tid med drama på gymnasiet var något som hjälpte till att forma mig till den jag är idag. Det var en känsla av möjligheter som infann sig, möjligheter till oändligt många nya sätt att upptäcka mig själv, mina tankar och mina känslor på. Nya sätt att se och vara i livet.

Idag är jag skådespelare och har arbetat som detta i 16 år. Inom kort är jag även lärare i ämnet Teater. Att gå från att stå på scenen till att lära om vad det kan handla om att stå på scenen är ganska omvälvande. Det är som att sätta sig på andra sidan bordet och inta ett nytt perspektiv. Ännu något nytt i livet som måste förstås. Men det som det har gemensamt med mitt yrke som skådespelare, det är att jag alltså tror på teaterns kraft att lära om livet.

## **Inledning**

Jag är uppriktigt ledsen och oförstående till synen på de estetiska ämnens plats i den svenska gymnasieskolan. Var ska det sluta? 1 juli 2011 trädde den nya gymnasieskolan Gy11 i kraft, vilket bland annat innebär att estetisk verksamhet inte längre är ett obligatoriskt ämne. Möjligheten att få uppleva och vara delaktig i en estetisk läroprocess via kurser i exempelvis musik, bild och teater räknas uppenbarligen inte som något som kan utveckla kunskaper av värde som är av vikt för alla. Då det heller inte ger några meritpoäng om ett estetiskt ämne väljs som individuellt val så blir det än mer tydligt att det ses som ganska onödigt för samhället.

Det går, tack och lov, fortfarande att välja estetiska programmet på gymnasiet och där finns även ämnet Teater i all sin prakt. Vad lär man sig av ett sådant ämne och vad har man för nytta av det? Är det inte bara flum, jag menar vad går det ut på? Ja, svaret beror naturligtvis på vem du frågar. Jag anser att det är av yttersta, yttersta vikt att diskutera dessa frågor idag 2012 dels på grund av det öde som estetisk verksamhet utsattes för och dels på grund av att jag såg att ordet ”entreprenörskap” har smugit sig in i GY11 under estetiska programmets programförklaring. Tolkningen av detta ord kan se olika ut, men för mig andas det marknadstänkande och näringsliv.

När samhället förändras så förändras vår uppfattning om vad som är viktig kunskap och hur vi bäst ska tillägna oss den. Christina Chaib (1996) menar att kunskapsutvecklingen i teaterarbetet bygger på socialt samspel och att det är en kollektiv bildningsprocess, samtidigt som det oundvikligen både utgår från och genererar personlig kunskap vilket visar på att det även är en enskild bildningsprocess (s.246). Hon talar om att ungdomars arbete med teater innefattar både olika sätt att lära och olika kunskapsformer, men att de erfarenheter som arbetet medför visar på en förändring och en riktning. ”De unga påverkas och denna påverkan har börjat någon gång och fortlöper”( s.197).

I teaterarbetet påverkas du av dig själv. Du utgår du från dig själv, du har inget annat val. Det är dina egna tankar och känslor, dina egna personliga erfarenheter och din levande kropp som utgör både grunden för kunskapsutveckling och som samtidigt blir det som utvecklas. Detta genom att du tvingas möta dig själv och kamraterna i elevgruppen i olika skepnader, olika roller. Ständiga perspektivbyten sker och det krävs en öppenhet för att det finns olika sätt att se på vår värld och hur vi lever i den.

Inledningsvis skrev jag om hur jag upplever att jag formats som människa av och genom mitt arbete med drama på gymnasiet, att jag fick nya erfarenheter. Då Gustavsson (1996) talar om ”bildningens djupast liggande tanke”(s.19) så syftar han på just dessa nya erfarenheter som kommer sig av möten eller krockar mellan min upplevelse och en ny som måste förstås.

I denna studie kommer jag att förhålla mig till elever som påbörjat sin utbildning före 2011, därför är det Lpf 94 som här utgör det styrande dokumentet och där kan vi på s. 5 läsa: ”Genom studierna ska eleverna skaffa sig en grund för livslångt lärande” Spännande. Vad bör den grunden på bästa sätt utgöras av? Vad är livslångt lärande? *Vad* behöver man lära sig då? *Hur* lär man sig det? Vad behöver man lära för att leva? Även dessa frågor får oerhört olika svar beroende på vem du ställer dem till och jag tror på att relatera dem till teater och gestaltungsarbetets lärprocess för att tydligt kunna visa på andra förklaringar än de som är de förhärskande idag. Till min hjälp kan jag ta Eva Mark (2009) som skriver att ” Bildningen har existentiella dimensioner som berör tanke, känsla och handling, både det teoretiska och det praktiska”(s.20), och då väcks en undran i mig rörande studierna som Lpf 94 talar om, som ska ge en grund: Måste de inte någonstans böttna i något existentiellt, något personligt, för att överhuvudtaget kunna ha någon betydelse i det där långa livet där vi som individer ska fortsätta lära tillsammans med andra? Kanske ska denna undran ses som besvarad då det i Lpf 94 står: ”Det väsentliga är att skolan skapar de bästa samlade betingelserna för elevernas bildning, tänkande och kunskapsutveckling”( s.6).



Dessa betingelser måste väl vara att utgå från eleverna? Om så är fallet så är hälften vunnet. De behöver inte skapas, utan finns där. Eleverna finns där, och de spelar huvudrollen i sin lärprocess. Jag vill slå ett slag för bildning. Ett slag för att det finns tänkande, kännande och handlande elever i skolan. Ett slag för att skolan som lärande verksamhet måste komma ihåg att det samhälle som eleverna förväntas förberedas för att verka i, faktiskt hänger på hur de ser på sig själva och sina medmänniskor, hänger på att de försöker lära känna sig själva och sina medmänniskor.

## Styrdokumentet

Det som känns relevant för studien är att se om alla kunskaper är lika mycket värda ur styrdokumentens perspektiv och vad ska eleverna med dem till? Dessutom undrar jag i vilken mån eleven själv ses som angelägen för sin egen kunskapsutveckling? Observera angelägen, inte "ansvarig".

Då jag läser Lpf 94 så tycker jag mig finna stöd för den kunskapssyn som jag gav uttryck för i föregående avsnitt vad gäller teater och gestaltungsarbete. Den är vid, även om den kunskap som har att göra med fysisk inhämtning inte kommer fram mer än att det sägs att skolan ska sträva efter att ungdomar på gymnasiet i största möjliga mån bör få regelbunden fysisk träning(s.5). Kanske vittnar detta om att den praktiska kunskapen fortfarande inte riktigt får ta den plats den förtjänar? Ändå så sägs det i Lpf 94 att kunskap inte kan bestämmas till att vara något entydigt, utan kunskap inbegriper både fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet, vilka alla spelar samman (s.6).

I föregående avsnitt kunde vi se att eleverna genom studierna ska skaffa sig en grund för ett livslångt lärande(Lpf 94,s.5). För det första ogillar jag ordet "skaffa", vad betyder det? Fixa? Ordna? Visserligen låter det ganska handlingskraftigt apropå praktisk kunskap, men jag tror inte att det direkt anspelar på att vara det. Det handlar snarare om det där ordet "ansvarig". Skaffa något, det gör man själv. I vilket fall som helst så framkommer det att eleverna ska utveckla kunskaper för att fortsätta att lära i livet. Hit hör förmåga att ta både ansvar och initiativ för att både individuellt och kollektivt kunna arbeta med att lösa problem, därav måste även kommunikativ och social kompetens utvecklas(s.5). Att kunskaperna ska vara av betydelse i en framtid blir synligt då "skolan ska sträva efter att varje elev utvecklar kunskaper för ett föränderligt yrkesliv och för att kunna påverka arbetsliv och samhällsliv"(s.9). En förändring kan ju kräva väldigt många olika kunskaper och det skrivs även om en strävan där varje elev "kan överblicka större kunskapsfält"(s.9).

Ses eleven, människan bakom eleven, som angelägen, eller rent av nödvändig för sin kunskapsutveckling? Det finns många fraser i Lpf 94 som har att göra med elevens personliga utgångspunkter och dennes egna involvering för just detta. De ska ges möjlighet att reflektera och nya kunskaper ska ses som en förutsättning för att utvecklas på ett personligt plan, vilket eleverna ska bli medvetna om(s.6). Då det sägs att själva utvecklingen av kunskap hänger på det faktum att eleverna får möjlighet att se samband(s.6), så kan inte jag tolka det på något annat sätt än att det handlar om ett nödvändigt samband mellan dem själva, och något utanför dem. Något nytt. Detta kan liknas vid teaterarbetets process där sökandet efter samband och förståelse mellan dig själv och det andra är det som är själva kunskapsprocessen.

Stödet för att människan bakom eleven är av vikt både för personlig utvecklings skull men även för ett liv i ett kollektiv visar sig då skolan har som uppgift att ” låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet i ansvarig frihet”(s.3). Detta går mycket väl att knyta an till Chaib(1996) och det som framkom i föregående avsnitt, där teaterarbetet beskrevs som en både enskild och kollektiv bildningsprocess. För att så kunna möta kollektivet, delta i samhällslivet, så ska förståelse för olikheter och förmåga till inlevelse främjas(s.3). Även mina egna ord om öppenhet inför nya perspektiv i teaterarbetet går här att härröra till begrepp som förståelse och inlevelse.

På Skolverkets hemsida([www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)) går det under program mål för Estetiska programmet att läsa att ” Ämnet Teater syftar till att ge breda teoretiska och praktiska kunskaper inom teaterområdet samt att utveckla kommunikation genom teatern uttrycksformer” och hit hör alltså skådespeleri som en av uttrycksformerna. Denna beskrivning visar hur långt fram ett ämne som teater ligger då det handlar om att teoretisk och praktisk kunskap faktiskt inte behöver utesluta varandra.

Då ämnets karaktär och uppbyggnad beskrivs så sägs det att ämnet är en inkörsport för att kunna begagna sig av en estetisk kunskapsform vilket här innebär att utveckla förmåga för att skapa, uppleva och tänka analytiskt. Dessa förmågor rör både den enskilda eleven men det betonas även att stort fokus ligger på att utveckla förmågan att arbeta tillsammans med andra. Vidare talas det om Teaterns särart där ”Berättaren förmedlar en berättelse till en publik i ett bestämt rum”(www.skolverket.se).

De elever som medverkar i denna studie läser kursen scenisk gestaltning B och de kursmål som går att utläsa handlar om att kunskaper ska utvecklas för att ”använda gestaltning som kommunikation”(www.skolverket.se). Det är faktiskt svårt att riktigt utläsa vilka begrepp som undervisningen ska bygga på. Utifrån min VFU-erfarenhet så verkar det vara mycket upp till både lärare och elever att tillsammans bestämma detta, vilket kanske verkligen visar upp en bild av att eleverna utgör grundförutsättningen för sitt eget lärande.

Avslutningsvis vill jag visa på den bredd som utbildning enligt Skollagen ska syfta till och det som den kan ge elever. ”De ska bli kompetenta, aktiva, kreativa, ansvarstagande individer och medborgare”(www.skolverket.se 1 kap, § 4). Vad behöver man lära sig för att bli allt det där?

## **Syfte**

Denna studie har sin bakgrund i att jag anser att det råder en obalans både i skola och samhälle vad gäller synen på vad som är betydelsefullt att kunna här i livet och jag har även uttryckt att jag anser att det är viktigt att den egna personen får vara delaktig i kunskapsutvecklingen. Studien har även sin bakgrund i mitt eget arbete med teater där jag upplever att det är en lärprocess som inbegriper all kunskap och där dess utveckling beror på de egna tankarna, känslorna och handlingarna som får möta andras vilket i sin tur kan leda till att något nytt uppstår och blir kvar.

Syftet blir sålunda att undersöka vad gymnasieelever erfar att de lär av teater och gestaltungsarbete ur ett bildningsperspektiv, och hur det kan ses som livslångt lärande.

De för syftet relevanta undersökningsfrågorna är:

Vad erfar elever att teater och gestaltungsarbete lär dem?

Hur påverkas de av detta?

## Avgränsningar

Då det är elevernas upplevelser jag vill åt så lämnas läraren därhän i denna forskning. Fullt övertygad om att lärarens inverkan både i sin yrkesroll och som person är oerhört viktig och värdefull. Inte minst i ett ämne som teater, där det krävs ett väl förankrat förtroende och en nära intimitet.

Jag vill också nämna att jag kommer att tala om teater och gestaltning. Det hade varit möjligt att tala om estetiska ämnen, men musik, dans, bild och teater är ändå olika konstarter med olika uttrycksmedel. Då jag är skådespelare så ligger det mig närmast både hjärta och kunskap.

Studien kommer inte att behandla det möte som sker med en publik, även om detta möte mellan skådespelare och åskådare ger ännu en dimension åt en bildningstanke. Fokus ligger istället på själva repetitionsfasen.

Vad gäller begreppet livslång lärande så kommer jag här att begränsa mig till det ska förstås ur ett bildningsperspektiv, vilket jag kommer att diskutera i följande avsnitt.

Slutligen vill jag nämna att jag inte kommer att redogöra för bildningsbegreppets historik, då tiden är för knapp.

# Begreppsdiskussion

Det är av vikt att diskutera de bägge begreppen livslångt lärande och bildning då de kan stå för helt olika sätt att se på både människan, kunskaper och samhälle, beroende på vilken betydelse de tillskrivs och även för att det ska bli tydligt hur de ska förstås i denna studie. Helt kort berörs även hur jag fortsättningsvis väljer att hantera teater och gestaltungsarbete som begrepp.

”Jag ägnar mig åt vad som på byråkratprosa brukar kallas livslångt lärande. Men jag föredrar att säga att jag är inne i en bildningsprocess. Eller: Jag försöker forma om mig själv en smula”(Liedman, 2004, s.1).

Britten Ekstrand och Andreas Nordin visar i sin artikel *Bilder av bildning: och dess frånvaro i det politiska talet om ett livslångt lärande* (2007) på hur livslångt lärande och bildning är vida begrepp som oftast befinner sig i olika läger och i vitt skilda diskurser. De menar att ”Det livslånga lärandets meningsskapande sida bör lyftas”(s.119) istället för att enbart betona en nyttoaspekt då det livslånga lärandet brukar stå för individens anpassning till de förändringar som sker i vår globaliserade värld vad gäller krav från arbetsmarknad och behov av arbetskraft (s.119). Begreppet livslångt lärande skulle kunna lyftas ur sitt nuvarande läger, eller i alla fall putsas upp lite, just för att det inte alltid har haft denna innebörd. Då UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural organizations)1960 definierade begreppet så handlade det om att människan under en hel livstid skulle få möjlighet till ett lärande som utgick från det egna intresset eller behovet, och som därför skulle verka på ett rent personlighetsutvecklande plan (s. 113-114).

Detta får ju en tanke om bildning att skymta fram då bildning kännetecknas av betoningen på individen som subjekt i relation till sitt lärande där meningsaspekten och betydelsen av individens livsvärld framhävs (s.119). Men visst, bildningsbegreppet har även det genomgått förändringar i takt med att samhället förändrats.

Bernt Gustavsson förklarar i sin avhandling *Bildning i vår tid* (1996) att begreppet bildning kan delas upp i två aspekter som har med själva ordet bildning att göra. Han menar att det kan kopplas till både ”bilda” och ”bild” och då skymtar vi en eventuell innebörd av de två aspekterna. Tittar vi på det utifrån att bilda, i betydelsen skapa eller forma så framträder bildning som en fri utvecklingsprocess som människan genomgår under hela sin livstid.

Det handlar om ett personligt självförverkligande, helt friställt från kultur och samhälle(s.16). Mark (2009) talar om att den subjektiva delen av bildningen kännetecknas av att vi kan tänka över tänkande, och att vi har kunskap om kunskap, i den betydelsen att vi reflekterar. Hon talar om det som en livsprocess som hjälper oss att skapa mening och förstå sammanhang(s.20). Tittar vi så på begreppet utifrån betydelsen bild eller förebild, så ser vi att bildningen har ett bestämt mål. Det är en yttre värld som har bestämt hur detta mål ska se ut och vägen dit är även den bestämd. Vi ser alltså en subjektiv och en objektiv del av bildningsbegreppet som historiskt sett ofta har varit förhärskande var och en för sig(Gustavsson, 1996,s.16-17). Kanske än idag med hjälp av förskönande omskrivningar som livslångt lärande?

Det som de nämnda författarna har gemensamt är att de anser att bildningsbegreppet kan och bör bestå av båda dessa perspektiv för att kunna vara verksamt och det är denna övertygelse som blir utgångspunkten för mig i denna studie. Men de anser även att subjektets betydelse, de personliga utgångspunkterna för utveckling genom livet, inte väger så tungt som de borde göra i dagens samhälle dit naturligtvis skolan som lärande institution hör.

Ekstrand & Nordin (2007) hänvisar till von Hentig(1997) då de skriver att ”Bildningen gör något med människan. Hon formas av allt det hon möter, av positiva såväl som negativa erfarenheter”(s. 115). I den här studien kommer denna tolkning av bildning att gå hand i hand med ett livslångt lärande. Jag ser egentligen ingen skillnad. Livslångt lärande ska alltså ses som bildning i den meningen att allt vi lär oss genom livet formar oss på något sätt och får oss att förhålla oss på olika sätt, och det läger jag här placerar det livslånga lärandet i är det som Ekstrand & Nordin (2007) menar är individens livsvärld(s.119). Många aspekter av livslångt lärande utelämnas alltså helt. Tror dessutom att det är bra att vackra ord kan få ha vackra innebörder.

Begrepp som teaterarbete, teater och gestaltningsarbete, gestaltningsarbete och karaktärsarbete ska i denna studie ses som sammanflätade. Jag kommer inte att konsekvent använda mig av ett och samma ord, men jag anser att betydelseerna de får här är de samma ändå, då arbetet med teater i denna studie innebär den process som ligger till grund för att gestalta en karaktär eller en roll. De elever som ingår i studien läser kursen Scenisk gestaltning B, men detta begrepp används inte då jag anser att gestaltning inom ämnet teater implicit innebär att den är scenisk.

## **Teoretisk anknytning**

Inledningsvis i detta avsnitt behandlas det bildningsperspektiv som jag i slutet av begreppsdiskussionen visade fram. Det perspektivet visade på nödvändigheten av bildningens subjektiva *och* objektiva aspekter och det utgör alltså utgångspunkten för fortsättningen. För att behandla detta perspektiv tar jag hjälp av för mitt syfte relevanta teorier och tidigare forskning på området. Därefter belyses teorier och tidigare forskning kring teater och gestaltungsarbete. Avsnittet avslutas med några ord om Deweys utbildningsfilosofi.

## **Ett perspektiv på bildning**

### **Rörelsen**

Finns ett Jag utan ett Du? Vi är sociala varelser som lever tillsammans i denna vår värld. Det vi möter, känner, tänker-det vi genomlever är erfarenheter med andra och annat. Många helt oförutsägbara.

Gustavsson (1996) menar att bildningstankens kärna utgörs av att kunskaper och lärande börjar i vårt inre subjektiva väsen, och att det är något som skapar en grund att bota i men det leder inte vidare, skapar ingen rörelse (s.19). Då han talar om rörelse så syftar han på rörelsen mellan det sätt som jag ser världen på och mötet med ett annat. Han benämner det som rörelsen mellan det bekanta och det obekanta. En rörelse som går utöver det egna. ”Resan, äventyret, uppbrottet och hemkomsten är bildningstankens vanligaste metaforer”(Gustavsson, s.39). När vi på denna vår resa eller detta vårt äventyr, plötsligt möter något nytt och främmande, så tar drivkraften av att vilja förstå och skapa mening över-vi kommer till ett uppbrott då vi måste försöka förstå detta nya okända ur ett annat perspektiv än det vi är vana vid. Resan fortskrider så som livet, men relationen mellan det bekanta och det obekanta – denna rörelse-gör att vi vid vår hemkomst är erfarenheter och insikter rikare(s.40-43).

Mark(2009) placerar nödvändigheten av detta möte och den rörelse som uppstår med det främmande i ett nutida globalt ljus då hon menar att mötet med främmande världar, den krock som kan ske är nödvändig för att vi ska utveckla vår världsbild och skapa en mångdimensionell kunskapssyn som gör att nya insikter kan födas(s.33).

Krockar, konfrontationer och disharmoni är nödvändiga för bildningens varande, utan detta skulle den inte vara livskraftig. Den kräver en öppenhet för att vi ser och förstår saker på olika sätt och det är först när detta blir synligt som en förståelse kan komma och en kunskapsutveckling kan ske. Dessa krockar, denna rörelse utgör både en enskild och en kollektiv process, då det är med och genom andra vi lever och lär, samtidigt som våra personliga erfarenheter utgör en oas av något eget och unikt(Liedman, 2001, s. 361 &.359).

## **Kunskaperna**

Det bildningsperspektiv som här beskrivits ovan (Mark, 2009 & Gustavsson, 1996, m.fl.) visar att vi kan förändras, och förändra, upptäcka, utveckla, uppleva och utforska.

Perspektivet ger också synen på kunskap, som en oändlig och outtömlig sådan. Vi vet aldrig vad som väntar oss men om vi nu drivs av en vilja att utveckla förståelse om varför vi ens existerar-så måste alla kunskaper erkännas som livsviktiga. Mark(2009) tar som exempel upp; personlig kunskap, distanserad kunskap, vetenskaplig kunskap, sinnenas kunskap, emotioners kunskap, intuition, blinda reaktioner på det vi inte kan kontrollera, praktisk kunskap och det vi lär oss genom konst(s. 21).

Förutom erkännandet av alla sorters kunskaper så ska kunskap förstås som en beståndsdel i vår livsprocess, och bildning är den process då kunskaper visar på sammanhang. Kunskap är även social och därför måste den länkas samman med livet, istället för att anpassas inom vissa givna tidsramar för att sedan i värsta fall gömmas undan eller glömmas bort(Liedman, 2001, s.357).

Liedman (2001) ger oss bilden av det lilla barnet där kroppen, sinnen och interaktionen med andra mänskliga varelser är början på en kunskapsutveckling. Med detta vill han visa att den praktiska kunskapen står som grund för alla kunskaper. Detta ställer han mot den åtskillnad mellan teoretisk och praktisk kunskap som alltid funnits och fortfarande finns, och talar vidare om att konsten utgör det ultimata exemplet på att denna gränsdragning är omöjlig (s. 85-86 & 356).



## **Dialogen**

I högskoleverkets skriftserie om bildning har Alexandra Coelho Ahndoril(2005) skrivit om bildning och teater. Hon menar att teaterarbete är praktiskt av sin natur, där det är en levande kropp som handlar utifrån allt den har att tillgå med en vilja till dialog. Hon talar om det som ett samtal där frågor, påståenden, samvaro och lyssnade står i centrum och menar att det karaktäristiska för bildning är just dialog (s.33).

Ur ett bildningsperspektiv kan dialogens identitet ses som en ömsesidig sådan, där människan hela tiden står i relation till både sig själv och någon eller något annat. Gustavsson(1996) lyfter med detta fram närvarons dialog som befinner sig i den bekanta världen, och den distanserade dialogen som rör det främmande (s.81).

## **Identifikationen**

Coelho Ahndoril(2005) undrar om inte själva teaterformen är bildande i sig själv. Att med nyfikenhet se andras uppfattningar om hur världen är beskaffad som någonting värdefullt och sedan utsättas för och genomgå olika perspektivbyten. I teaterns värld är alla inblandade beredda på att förvandla sina tankar och detta görs genom att försöka identifiera sig(s.29-30). Vidare menar hon att denna identifikation kräver inlevelse, empati och fantasi och det är något som en skådespelare kan utbilda sig i, men aldrig bli klar med då det ”pågår inom en livslång bildningsprocess”(s.29).

Vad gäller nyfikenhetens roll i en bildningsprocess så ser Mark (2009) den som den yttersta drivkraften för att skapa kunskap. Vidare visar hon på att identifikationen inte går att placera enbart till teaterns värld. Hon menar att vi både lär och märks av allt som livet ger och tar ifrån oss. Då exempelvis människor vi älskar dör, då livskriser uppträder, arbetslöshet inträder- så behöver vi identifiera oss med både tanke, känsla och handling för att försöka förstå, vilket innebär att bildningens existentiella dimension framträder(s.21).

Styrdokumentens beskrivning av teaterns särart, där berättaren förmedlar en berättelse i ett bestämt rum (Ämnet Teater och dess karaktär och uppbyggnad, [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)), kan mycket väl överföras till en tanke om bildning, då berättelsen, berättaren och rummet var och en för sig visar upp ett perspektiv, ett sätt att se på verkligheten och genom ett gestaltande framträder dess komplexitet.

## **Humanismen**

Coelho Ahndoril(2005) tror att teater och skådespeleri med dess aspekter av inlevelse och nödvändiga perspektivbyten kan möjliggöra tolerans för olikheter och därmed acceptans för att det inte finns något absolut(s.32).

Att bildningen har en humanistisk utgångspunkt, där varje enskild människa har ett värde i sig själv går att härröra både hos Mark(2009 s. 24) och Gustavsson(1996 s.277). Där kan mottot ”intet mänskligt är mig främmande”(Gustavsson, s.152) få råda i betydelsen att vi alla har mänsklighetens spektrum inom oss. Ett spektrum som rymmer lika mycket älskvärdhet som ondska och som därför kräver förståelse(s.150).

”Bildning är också blick. Ett villkorslöst föränderligt sätt att se på världen”(Coelho Ahndoril, 2005, s.36). Tanken på bildning ur demokratisk synvinkel ligger nu inte långt borta. Om denna blick kan göra så att vi i vår gemenskap förmår träda utanför våra ramar för att just villkorslöst se vår egen gemenskap i jämförelse med andras-så kan synen på vår egen förändras (Gustavsson, 1996, s.213). Demokrati innebär arbete för solidaritet, rättvisa och jämlikhet mellan oss medborgare, och Mark(2009) talar om den medborgerliga bildningen som utgörs av de reflektioner, det kritiska tänkande och ansvarstagande, som vi gör och tar. Något som vi alla har rätt till vilket perspektiv vi än ser saker och ting ur(s.22-23).

Det är nödvändigt att nämna att de reflektioner, denna bildningens rörelse, inte på något sätt behöver sluta med lycka och välgång, fred och frihet (Liedman, 2001,s.365). Dels är det ju redan nämnt att människan är mänsklig, med allt vad det innebär, dels kan det lätt leda till tanken om det goda rätta sättet att vara och de rätta, sanna kunskaperna. Detta är oförenligt med bildning då det inte finns någon norm för den. Bildning lovar ingenting, utan den bejaktar och är en idealbild värd att sträva efter (s.364-365 & s.369).

# Teater och gestaltning

## Järlebys kreativa redskap

I utbildningssammanhang förknippas teater med att man tränar sig själv som människa, som hel människa vilket innefattar en utveckling av personligheten där både kropp, tanke, känsla och handling ingår(Järleby, 2005, s.15).

Järleby(2005) menar att skapande alltid står i relation till vår verklighet. Verkligheten visar oss något som vi både kan gestalta och ändra uppfattning om och teater bygger på att ”involvera sig själv, sina egna erfarenheter och drömmar, sin kropp och sin relation till omgivningen i ett byggande av nya världar”( s. 41). Han menar att detta kreativa byggande handlar om kommunikation och att den kräver en medvetenhet kring vilka mänskliga resurser vi har att tillgå och som exempel nämner han t.ex. identitet, röst, kontakt, kropp och känsla. Medvetenheten och kunskapen kring dessa kan öka genom användning av ”Kreativa redskap”(s.45). Bland dessa kan Lära känna sig själv och andra och Spela roll nämnas, vilka jag här nedan redogör för.

Att lära känna sig själv kan handla om mötet mellan mitt inre och mitt yttre. Med inre menas här erfarenheter och känslor och det yttre rör vår fysiska kropp och det våra sinnen ger oss. Här sker ett ständigt givande och tagande där våra erfarenheter kan väcka det kroppsliga och tvärtom(s.46). Men att lära känna sig själv handlar även om att lära känna andra, om mötet med alla och allt runtomkring, det är när vi möter den andre som vi kan se oss själva. Järleby(2005) menar att självbilden på detta sätt kan förändras genom det kollektiva arbete som teater är. Det finns möjligheter se på sig själv med nya, eller andra ögon via andras ögon(s.47-48).

Att lära känna handlar om att uppleva och det gör vi genom att använda alla våra sinnen och utifrån vår genuina nyfikenhet. ”Kunskapen kring upplevelse kan vara att lära sig se tillvaron som ständigt ny, att lyssna, känna, dofta, och smaka utifrån det nyfödda barnets position” ( s.49).

Vidare talar Järleby (2005) om den mänskliga handlingen i teaterarbetet som ger svar på frågorna, Vad gör du? Hur gör du? Han menar att handlingen i teaterarbetet kräver analyser eftersom man måste ta reda på varför man överhuvudtaget utför handlingen och dessutom fråga sig vem är jag som handlar och vem inbegriper eller utsätts för denna handling.

Att lära känna sig själv och andra blir på detta sätt till stor del en fråga om mänskligt beteende (s.49-50).

Att få insikt om och förståelse för sina känslor är något som inte bara är en förutsättning för sceniskt liv. Järleby(2005) menar att det är något som kan följa oss genom livet och som gör att vi kan möta verkligheten på ett ärligt sätt(s.51).

Att lära känna sig själv och andra som ett kreativt redskap handlar slutligen också om vad man redan vet. Återigen ser vi relationen mellan två världar, texten och berättelsen i teaterns värld blir inte gestaltat utan egna erfarenheter och minnen(s.52).

Vi såg tidigare att Coelho Ahndoril(2005) nämnde empati och inlevelse som förutsättningar inom teaterarbete och det kreativa redskapet Spela roll innefattar bland annat detta begrepp, då det handlar om att vara och träda in i en obekant situation eller roll genom att sätta sig in i denna. Som om man själv var där. Detta kräver således att personliga erfarenheter och upplevelser får stå i relation till det obekanta (s.69).

Järleby(2005) visar också hur kroppen och dess språk rymmer oändliga möjligheter för att kommunicera i kontrast till enbart ord eller tankar. Han menar att genom att bli medveten om, och kunna tyda sin och andra kroppars språk så kan både handlingar och känslor komma att ses ur olika och nya perspektiv(s.70).

Att spela roll innebär även att det finns en skriven text att förhålla sig till, att tolka. I ett teaterarbete är det många tolkningar som florerar och processen mellan enskilda tolkningar och målet för en gemensam kännetecknar ett sådant. Järleby(2005) lyfter fram begreppet undertext och menar att det kan förstås som att ”människan ständigt är inblandad i en inre dialog med sig själv”(Järleby, s.76). I ett gestaltande blir denna inre dialog ett reflekterande som sedan leder den fortsatta riktningen vidare, åt vilket håll det än tänkas vara må.

Så till sist analysen av en text genom gestaltning. Det kan börja med att ta reda på författarens intentioner, var och när denne verkade och så vidare men inte nödvändigtvis. Det man gör handlar om att ”riva ner och bygga upp” för att göra texten till sin egen. Detta sker genom reflektion och Järleby(2005) menar att denna reflektion är en process som innefattar hela människans aktivitet. Dels samtal där man hittar frågor och som ett led i detta den gestaltande undersökningen där kropp och känsla ingår(s.78-79).

## Chaib's kategorier

Cristina Chaib undersöker i sin avhandling *Ungdomsteater och personlig utveckling* (1996) amatörteaterskapande utifrån ett pedagogiskt bildningsperspektiv.

Utgångspunkten för avhandlingen är den att hon tror att teaterskapande tränar människans tänkande, kännande och sociala värde. Vad gäller begreppet bildning så lyfter hon fram det faktum att det är ett vitt begrepp som utgörs av många tolkningar. De enkäter, intervjuer, observationer och samtal hon gör och för, visar i ett bildningsperspektiv att det finns en tydlig bild av människan och kunskaperna. Hon menar att de kunskaper, det ungdomarna ger uttryck för att de lär sig i teaterarbetet är något som de alltid bär med sig. Dessa erfarenheter delar hon in i fem olika kategorier som hon menar samspelar med varandra. ”Kategoriernas rubriker kännetecknas av att de anger en förändring, en riktning” (Chaib, s.197).

Självförtroendet blir större: Chaib (1996) menar att det rör sig om självkänedom där ungdomarnas personligheter påverkas och påverkar genom att teaterarbetet lär att både känna igen och visa känslor. Ungdomarna lär känna varandra och detta skapar en trygghet för att upptäcka och bli medveten om både begränsningar och möjligheter. ”De ungas kunskap om sin egen förmåga växer genom teaterarbetet” (Chaib s.135). Genom inlevelse i en gestaltning utökas deras egna varanden och de utvecklas som personer (s.130-135 & 202-203).

Frihetskänslan växer: Här påpekar (Chaib (1996) att man när man gestaltar är fri att tycka, tänka känna, säga vad man vill. Man är fri att handla som man vill. Vidare menar hon att processen i ett skapande arbete ger en frihetskänsla genom att det inte finns en färdig mall att följa och att det är en process i ständig förändring där två olika världar möts; den uppiktade och den verkliga. Frihetskänslan speglas även av att det är ett lustfyllt och meningsskapande arbete där det sistnämnda skapar en inre motivation som ger personlig tillfredsställelse (s. 140-141 & 203-205).

Identiteten förstärks: Det kollektiva arbetet innebär att det krävs samarbete där både kritik och respekt för varandra måste vågas yppas och där det gemensamma arbetet bygger på ansvarstagande. Alla är medansvariga. Identitetsutvecklingen är förbunden med detta sociala samspel som genom att det är intimt och accepterande skapar gemensamma normer och värderingar (s.205-207).

Den kommunikativa kompetensen berikas: Teaterarbetet bereder stor plats för kommunikation på många plan. Tankar och diskussioner om tolkningar sker ständigt och reflektioner och frågor uttalas högt då det ständigt är nya situationer och olika perspektiv som presenteras. Man vill förstå och bli förstådd. Denna kompetens menar Chaib(1996) letar sig ut från den uppbyggda världen till verkligheten, genom att den påverkar den sociala säkerheten där exempelvis mötet med nya människor i olika sammanhang inte ter sig lika främmande och skrämmande som det skulle kunna vara. Vidare benämner hon detta som ”kommunikativa strategier”(s.175) som springer ur teaterarbetet där ungdomarna intar medvetna perspektiv, reflekterar över hur detta kan upplevas för någon annan och är beredda och nyfikna på vad som händer om förutsättningarna förändras. Chaib (1996)menar också att kommunicera även innebär att lyssna och att det även innefattar kroppens språk(s.170-176 & 207-209).

Empati utvecklas: ”Alla tolkningar av empati som begrepp innehåller relationen ”jag-någon annan” och handlar om att sätta sig in i någon annans sinnesstämning”(Chaib, s .192). Denna empati utvecklas dels i och med alla samtal som öppet förs i teaterarbetet, där man delar med sig av erfarenheter och tankar kring mänskligt varande och beteende och dels i och med gestaltungsarbetet. Inlevelsen, att leva sig in i någon annans liv och situation, tankar och känslor innebär en träning i att förstå och begrunda verkligheten utifrån dennes perspektiv och tidigare okända skeenden och karaktärer blir genom gestaltandets process bekanta då det krävs just att försöka förstå. Det är en demokratisk människosyn som utvecklas där andras villkor blir synliga, där tolerans och respekt för olikheter framhävs och där solidaritet mellan människor påtalas. Både samhället och omvärlden kan ses och mötas med nya ögon då Chaib (1996) menar att teaterarbetets upplevelser tas med ut i livet och att det är teaterarbetets ständiga närvaro av ”fiktio n och verklighet”(s.227) som möjliggör detta(s.183-191 & 209-210).

## **Institutet för scenkonst**

Cecilia Lagerström visar i sin avhandling *Former för liv och teater* (2003) hur teatergruppen Institutet för Scenkonst arbetar. En grupp som inte bara ägnar sig åt konstnärlig verksamhet utan även intresserar sig vetenskapligt för skådespelarkonst och pedagogik. Lagerström (2003) skriver att som elev till Institutet för Scenkonst så inbjuds man till en process som innebär ett gemensamt sökande där allas erfarenheter var betydelsefulla. Hon skriver vidare om att all aktivitet inom gruppen handlar om att utforska livet(s.22-24).

Bland annat nämns den växelverkan mellan praktiskt arbete och reflektion som hela tiden pågår, som liknas vid dialogens struktur. Denna dialog har inga precisa frågor eller svar, och inget slut. ”Samtalet och lärandet pågår oavbrutet, livet igenom”(Lagerström s.207). Detta manifesteras både mellan människorna i arbetet men också mellan människorna och det praktiska arbetet de utför, vilket ger upphov till att den enskildes egna frågeställningar och upplevelser blir i fokus för lärandet och görandet. Utgångspunkten är det som individen känner till, dennes erfarenheter som ständigt brukas på nya sätt genom att de utsätts för något okänt.

Lagerström(2003) talar om en ”strävan efter en utvidgad förmåga att förnimma ”(s.388) i arbetet inom Institutet för scenkonst. Att sträva dit i teaterarbetet innebär att ingenting är förutsägbart utan kräver en öppenhet och ett lyssnande både inåt och utåt för att ”söka ögonblick som ännu inte ägt rum”( s.389).

## Deweys utbildningsfilosofi

John Dewey (1859-1952) denne amerikanske filosof, psykolog och pedagog som talade om growth-växande i relation till all utveckling av kunskap och färdigheter, även den utveckling som rör vårt inre själsliga växande(Liedman, 2004, s.8). Men det finns inget bestämt mål för detta växande, utan växandet är istället ett mål i sig, det är att leva. Lever gör vi tillsammans med andra och vi är beroende av varandra för detta vårt växande(Dewey, 2009 s.91).

Vi är även beroende av att kunna förändra vårt sätt att handla om förutsättningarna förändras. För att kunna göra det så krävs det enligt Dewey(2009) att vi reflekterar, att vi medvetet arbetar för att upptäcka samband mellan det vi gör och de följer det får.

Han menar vidare att denna reflektion, kan inbegripa ett personligt intresse, att det kan finnas en önskan om igenkänning mellan vår levnad och det som händer(s.189-191). Reflektionen ska även ses som en process, ett sökande, en undran som leder till kunskaper vilka sätts i rörelse för att praktiskt kunna hantera en värld som är i ständig förändring(s.190 & 196).

Dewey menar att ”Verkligt lärande är kopplat till förmåga att handla, att reflektera över handlingens konsekvenser och att därefter på nytt ompröva handlingens riktning” ( Sundgren 2005 s.89) och då framträder ”Learning by doing” i ljuset av erfarenhet och reflektion som en meningsskapande handling, vars absoluta utgångspunkt anknyter till vårt egna känsloliv (s.90). Att erfarenhet, reflektion, handling och kunskap går hand i hand visar på Deweys tankar om kontinuitet, en tanke om att allt hör samman i motsats till dualism som delar upp och särskiljer(Dewey 2009 s.378).



# Sammanfattning

Jag kommer här att kort sammanfatta den teoretiska anknytningen för att se hur mitt syfte kan motiveras utifrån denna.

Mitt syfte var att undersöka vad elever erfar att de lär av teater och gestaltningsarbete ur ett bildningsperspektiv, och hur det kan ses som livslångt lärande. Detta mot bakgrund av att jag anser att bildningsbegreppet bör lyftas och att jag tror att det görs bra sammankopplat med teater och gestaltningsarbete.

Att bildning och teater hör tätt samman visar sig här på många sätt Bildningens rörelse mellan bekant och främmande, som utgör ett nytt sätt att se på saker, återspeglas i de eviga perspektivbyten som sker i teaterarbetet(jfr. Gustavsson, 1996, s.39 & Coelho Ahndoril, 2005, s.29-30, m.fl.). Både Gustavsson(1996) och Mark(2009) beskriver hur denna rörelse kommer sig av personliga reflektioner där sökandet efter förståelse kräver både inlevelse och empati. Detta går att knyta an till teaterarbetets identifikationsarbete där empati är något som krävs då det handlar om att leva sig in i någon annans liv (jfr. Coelho Ahndoril, s.69 & Chaib, 1996, s.183-191).Detta är även aspekter som visar sig bygga på den humanistiska utgångspunkten för bildningsbegreppet, där alla människor är lika mycket värda att förstås(jfr. Mark, 2009, s.24 & Gustavsson, 1996, s.277).

Både bildningsprocessen och teaterarbetets process visar sig vara både enskild och kollektiv(jfr. Liedman, 2001,s.359-361 & Järleby, 2005, s.47-48, m.fl.), i den meningen att kunskapsutvecklingen har sin utgångspunkt i det personliga ,men vi är beroende av varandra för att leva(jfr. Dewey, 2009, s.91).

Vidare erkänner bildningsperspektivet alla kunskaper och Liedman (2001, s. 85-86) talar om den praktiska som grund för alla kunskaper. Teater är ju som vi sett en praktisk, fysisk konst som bygger på handlingar. Dessa byggs upp genom dialog både med andra och dig själv (jfr. Gustavsson, 1996, s.81 & Coelho Ahndoril, 2005, s.33, m.fl.).

Chaibs kategorier visar på att teaterarbete ger förändring hos ungdomar (1996, s. 197), och bildningens rörelse visar just detta, denna ständiga utveckling som ger oss bilden av bildning som en livsprocess (Liedman, 2001., s.357) och många av de kunskaper som utvecklas i teaterarbetet visar sig vara något som ingår i just en sådan(jfr. Coelho Ahndoril, 2005, s.29)

I detta livets process ingår vi med andra, och teaterarbetet ur ett bildningsperspektiv visar på grunder för stor delaktighet i ett föränderligt samhälle, då de personliga reflektionerna samspelar med andras, uttalas högt och leder till nya sätt att se på världen och att handla i den (jfr. Chaib, 1996, s.170-176 & 190 & 196 m.fl.).

Jag hoppas att min studie kommer att visa på att eleverna i teater och gestaltungsarbete ur ett bildningsperspektiv, erfar att de lär sig om sig själva, av sig själva och tillsammans med andra. Jag hoppas även att det uppenbaras att de kunskaper de erfar att de utvecklar är något som är värdefullt för dem själva som individer och som medborgare i en gemenskap. Att de kunskaper de utvecklar är något som förändrar deras sätt att se på saker och att de själva upplever att de växer genom livet.

# Metod

Detta avsnitt visar vilken undersökningsmetod som valts och varför den ansågs lämplig. Vidare beskrivs urvalsgruppen, genomförandet och undersökningens trovärdighet.

## Forskningsansats

Studiens syfte är att få förståelse för vad elever erfar att de lär av teater och scenisk gestaltning, ur ett bildningsperspektiv och hur det kan ses som livslångt lärande.

För att kunna ta reda på detta väljer jag en kvalitativ ansats då ”Det kvalitativa anses vara det som är möjligt att uppleva men som inte är kvantifierbart och mätbart”( Starrin, Svensson 1994 s.57). Mot bakgrund av mitt syfte -där jag har för avsikt att beskriva och analysera vad elever erfar, förefaller detta val givet.

## Fokusgrupp

”Om man vill veta hur människor uppfattar sin omvärld och sitt liv, varför inte prata med dem”(Kvale, 1997, s. 9)?

Min första tanke var att jag ville genomföra djupintervjuer med x antal elever. Men jag ändrade mig ganska snart till att det nog var bättre med en gruppintervju då det ofta uppfattas som svårt att sätta ord på teater och gestaltningens arbete, eller konstnärlig verksamhet överhuvudtaget, men samtalar man tillsammans med andra så kan nya språk och förståelser födas.

Valet föll på fokusgruppsamtal som undersökningsmetod(Wibeck 2010). En grupp människor samlas tillsammans för att samtala kring ett på förhand känt ämne. Det finns sålunda ett fokus för samtalet. Denna metod är användbar för att utforska eller betrakta tankar, åsikter och uppfattningar som dynamiskt framförs, möts och förändras och passar bra när intresset ligger på hur en grupp tillsammans tänker kring ett fenomen (s.11 & 24).”Deltagarna uppmuntras att dela med sig av sina tankar och erfarenheter och att jämföra dessa sinsemellan”(Wibeck s.149). Även Kvale (1997) menar att det finns ett samspel mellan deltagarna i en fokusgrupp som bidrar till spontana tankar och åsikter runt ämnet(s.97).

Jag valde denna metod för att den skulle ge mig ett rikligt material att analysera och för att den skulle kunna utveckla tankarna kring ämnet. Därigenom skulle den ge mig tillgång till det jag behövde utifrån studiens komplexa syfte. Jag ville själv som moderator ha en lagom roll i det hela, mycket på grund av min förförståelse vad gäller begreppsformuleringar och termer från teaterarbetets värld. ”Om moderatoren i stor utsträckning styr interaktionen i gruppen finns det en risk att moderatorns föreställningar och förförståelse fortplantas till gruppmedlemmarna”(Wibeck s.57). Att samtalsledaren ska hålla sig så passiv som möjligt är också något som Wibeck (2010)menar är meningen med när det handlar om denna typ av metod(s.83).

På grund av det jag tidigare nämnde vad gäller svårigheterna med att sätta ord på konstnärliga ämnen, så föll valet på en halvstrukturerad samtalsmetodik där en intervjuguide(bilaga 1) utformades vilken skulle innehålla” en översikt över de ämnen som ska täckas och förslag till frågor”(Kvale s.121). Jag tänkte att det kunde vara bra att ha några konkreta verktyg att ha till hands och Kvale (1997) menar att de frågor som ryms i guiden dels kan uppmärksamma temat för forskningsämnet men även bidra till att intervjun blir levande(s.32).

## **Urval**

Med utgångspunkt i studiens syfte var avsikten att samtala med elever på estetiska programmet med inriktning teater och att de där skulle läsa kursen scenisk gestaltning. Jag ville också att de skulle gå i årskurs två eller tre då jag ansåg att de erfarenhetsmässigt hade mest att ge mig för min undersökning. Ett strategiskt urval gjordes” för att få ökad insikt och förståelse genom att på djupet studera vad ett mindre antal människor har att säga i en viss fråga”(Wibeck s.66). Jag bestämde mig även för att det i detta fall skulle vara en fördel med att ha träffat och arbetat med eleverna innan och att de kände till mig och mina erfarenheter av teater. Wibeck (2010) menar att man bör tänka på vad moderatoren företräder och att det kan vara riskabelt eller av godo att vara lik sina samtalsdeltagare(s.84). Jag bedömde det alltså som det senare.

Urvalet skedde vidare utifrån en av mina VFU-skolor. Det var alltså det som Wibeck(2010) talar om som en existerande grupp jag ville samtala med då dessa inte är främlingar för varandra och då det därför minskar oron för att delta i diskussionen.

Min ambition var att fokusgruppsmedlemmarna skulle vara fyra till antal. ”lämpligt deltagarantal i en fokusgrupp är inte färre än fyra och inte fler än sex”( s. 62). Dessa fyra elever som bestod av tre flickor och en pojke gick estetiska programmet och läste kursen scenisk gestaltning B inom ämnet teater och de valdes ut utifrån den ”frukbarhetsprincip” som Rosenqvist och Andrén (2006 s.61) talar om, vilket betyder att jag visste och hoppades att dessa fyra hade många tankar och åsikter kring ämnet som de gärna ville dela med sig av.

Gymnasieskolan är belägen i en kranskommun till en storstad med dryga tusentalet elever och har tretton olika program att välja på. Ett av dem är just estetiska programmet som är gediget utformat och som rymmer möjlighet att läsa både teater, konst & design, musikal, musik och dans. De flesta av eleverna som går estetiska programmet bor utanför kommunen och har haft detta gymnasium som förstahandsval just på grund av programmets existens, omfattning och rykte.

## **Etik**

Jag har följt de forskningsetiska principer som utformats av vetenskapsrådet (2002) och där fyra allmänna krav på forskning går att utläsa.

*Informationskravet* följdes då eleverna vid ett flertal tillfällen fick reda på undersökningens syfte, hur den skulle bedrivas, att deras medverkan var frivillig och att de när som helst kunde välja att avbryta sin medverkan. Då eleverna efter min förfrågan själva fick bestämma om de ville medverka tillgodosågs *samtyckeskravet*. Hänsyn togs till *konfidentialitetskravet* då eleverna fick veta att deras identiteter skulle vara hemliga och att tystnadsplikt skulle råda om känsliga uppgifter skulle komma fram. Så slutligen följdes *nyttjandekravet* genom att jag talade om att det som skulle framkomma enbart skulle tjäna forskningens syfte.

## **Genomförande**

Den första kontakten togs via mail med en av teaterlärarna på skolan i fråga, jag tänkte att det var ett smidigt och schysst sätt att gå tillväga. Smidigt för att läraren hade koll på schema och inplanerade prov och schysst för att just kunna anpassa mig till ovanstående. Jag fick reda på att teater eleverna hade uppspel, inval, inlämningar och sluttermensprov under de närmaste veckorna och började känna mig lätt stressad. Tänkte ett varv till och gjorde det jag skulle ha gjort från början, jag ringde till expeditionen på skolan begärde en klasslista och ringde upp eleverna personligen. Min tanke bakom detta var att eleverna själva disponerar sin tid och att jag faktiskt var övertygad om att de skulle visa intresse för ämnet.

De fyra eleverna fick i samband med en förfrågan via telefon en kort beskrivning av ämnet och metodvalet. Då det visade sig att alla fyra var intresserade skickades så ett mail till var och en där jag förklarade mitt syfte och redogjorde för vad fokusgruppsamtal var än en gång. Två av eleverna gav mig ett förslag på en dag och tid som de sa sig veta passade för alla, varpå jag ringde till skolan och bokade en lokal. Jag gjorde här misstaget att inte personligen kontrollera det faktum att dagen och tiden passade för alla, vilket resulterade i att jag dagen innan vårt möte fick reda på att två av eleverna inte kunde på utsatt tid-men alla kunde nu idag. Det var bara att sätta sig på bussen, köpa lussebullar till mig själv och eleverna och sedan stega in i lärarlagets arbetsrum för att se om det fanns en lokal tillgänglig. Vi samlades i ett övningsrum tillsammans med trumset, synht och förstärkare runt ett notställ där diktafonen var placerad. Under tiden som vi åt lussebullarna informerades eleverna en tredje gång om syftet och metoden, och det förtydligades att jag inte var ute efter några rätta svar och att deras identiteter inte skulle komma att avslöjas. Diktafonen slogs så på och samtalet pågick i drygt en timme.

Den intervjuguide (bilaga 1) jag hade gick dock inte att följa då det samtal som fördes redan efter första frågan berörde resterande frågor. Ämnena gick i varandra, vilket jag i och för sig hade hoppats. Jag fick sålunda förhålla mig flexibelt och efterfrågade endast vid några tillfällen att något kanske kunde utvecklas.

Kvale(1997) menar att mänskligt samspel är av vikt för en intervjuare där det ibland måste fattas snabba beslut om vad, när och hur frågor ska ställas och där det krävs en öppenhet för att faktiskt höra vilka synpunkter som förs fram för att sedan eventuellt kunna följas upp(s.136).

Min första fråga löd: Kan ni beskriva en gestaltningsprocess? Efter det var det ett fritt flöde från tre av eleverna under den dryga timmen. Den fjärde eleven var faktiskt helt tyst. Denne elev hade kontaktat mig tidigare och ville försäkra sig om att det inte fanns något att vara nervös över och jag hade uttryckligen sagt att jag inte var ute efter några rätta svar, för att det ändå inte fanns några sådana att tillgå. Eleven var dock delaktig i sin tystnad och menade efteråt att det fanns stor igenkänning från dennes sida men också att mycket nytt hade erhållits genom att lyssna till sina kamrater och jag bekräftade att elevens närvaro ändå, och kanske just därför hade varit betydelsefull.

## **Bearbetning och analys**

Det material jag nu hade som bestod av en dryg timmes samtal transkriberades ordagrant från band till text och resulterade i 21 A4-sidor. Transkriberingen gjordes direkt för att jag ville tillvarata och fortsätta på den tolkningsprocess som redan satts igång under själva fokusgruppssamtalet flöde. ”Att skriva ut intervjuer är ingen enkel kontorssyssla utan är en tolkande process i sig”(Kvale 1997 s.147). Detta material lästes sedan igenom långsamt och systematiskt ett antal gånger.

Mitt syfte med denna uppsats var att undersöka vad gymnasieelever erfar att de lär av teater och gestaltungsarbete ur ett bildningsperspektiv och hur det kan ses som livslångt lärande. Undersökningsfrågorna löd: Vad erfar elever att teater/gestaltungsarbete lär dem? Hur upplever de att de påverkas av detta? Med detta och med den litteratur jag tagit del av i bakhuvudet började jag så en kategorisering av mitt material. Jag använde mig av färgpennor och sax för att urskilja de olika kategorierna vilket var ett krävande men kreativt arbete. Det var krävande för att en uttalad mening kunde visa sig höra hemma i två kategorier. Detta för att en skapande process är just en process där saker och ting beror och bygger på varandra. En mening som handlade om en enskild process kunde till exempel visa sig bero på en kollektiv. Jag fick därför göra om proceduren ett antal gånger. Detta blev till en meningskategorisering vilket ”innebär att intervjun kodas i kategorier”(Kvale, s.174) Vidare beskrivs att ”kategorierna kan ha utvecklats i förväg eller växa fram ad hoc under analysens gång ” ( s.174). I mitt fall var det genomgången litteratur som stod för denna ad hoc.

Vidare har jag bitvis använt mig av meningstolkning i den meningen att jag hela tiden haft mitt komplexa syfte med mig, det vill säga bildningsperspektivet. ”Kontexten för tolkningen av ett uttalande kan exempelvis utgöras av hela intervjun eller av en teori”(Kvale, s.175).

Det faktum att jag dessutom är ute efter vad elever upplever gör även att analysen stundtals framträder som en fenomenologisk beskrivning. Elevernas livsvärld ” erbjuds som en direkt och omedelbar upplevelse oberoende av och före några förklaringar”(Kvale, s.55).

## **Trovärdighet**

”Frågan om vad som är valid kunskap innefattar den filosofiska frågan om vad som är sanning”(Kvale, s. 215). Validitetsbegreppet har att göra med om saker kallas för sina rätta namn och om det som undersöks är det som man sagt att man ska undersöka.

Enligt Wibeck (2010) förs det en diskussion om man bör använda ordet trovärdighet istället för validitet (s.144). Vidare menar hon att det kan uppträda orosmoment som kan äventyra trovärdigheten när det gäller fokusgruppsundersökningar. Det kan handla om att alla deltagare inte vågar yttra sig eller att det som sägs vågar uttalas just för att deltagarna vet att alla andra håller med. Detta är ingenting som jag anser påverkade trovärdigheten i mitt resultat, då det var ett fritt flöde och ett gemensamt lyssnande. Så vad är då sanning? Hur kan jag lita till att det som sägs är trovärdigt? Wibeck (2010) gör gällande att jag som forskare kan få hjälp med att avgöra trovärdigheten genom återgå till min forskningsfråga och se hela sammanhanget ur deltagarnas perspektiv. Hon pekar även på att min roll som moderator kan utgöra ett hinder för trovärdigheten (s.145), det var därför jag valde att ha en så diskret roll som möjligt för att inte lägga orden i munnen på deltagarna eller för att komma med onödiga bekräftelser. Vidare talar Wibeck (2010) om ”ekologisk validitet-validitet i levande livet” (s.145) och menar att det är något som äger trovärdighet i ett större socialt sammanhang, och att fokusgrupper kan spegla detta väl då det material som samlas in bygger på ett levande samtal och inte enskilda individers åsikter. I mitt fall upplever jag att personliga åsikter kunde komma fram utan att för den delen minska den ekologiska validiteten. Jag är medveten om att validiteten påverkas något i och med att en deltagare inte verbalt yttrade sig under samtalet.

Kan någon annan komma fram till exakt det jag kom fram till? Reliabiliteten innebär ju att detta ska vara möjligt. Kvale (1997) talar om att reliabiliteten kan tas i beaktande under själva Samtalet (s.150). Som jag nämnde ovan intog jag en medvetet diskret roll och undvek på så sätt att exempelvis ställa ledande frågor. Då det gäller reliabiliteten under transkriberingen så upplever jag att den var god då jag var mycket noggrann och skrev ut allting ordagrant, samt att jag har försökt att återge mitt analysarbete på ett tydligt sätt. För att stärka reliabiliteten under analysarbetet kan man enligt Wibeck (2010) låta någon annan ta del av materialet för att sedan göra jämförelser (s.143).

Subjektiviteten är en känslig faktor när det gäller reliabiliteten, men Kvale (1997) menar att den kreativitet och dynamik som utvinns ur det subjektiva inte får komma i skuggan av en för ihärdig strävan efter reliabilitet (s.213). När det gäller subjektivitet så kan man ju även fråga sig om de elever som deltog i denna studie är utbytbara. Eller om det är så att deras åsikter och upplevelser faktiskt är unika.

”Syftet med en fokusgrupp är inte att dra generella, statistiskt underbyggda slutsatser om hela grupper/populationer” (Wibeck, s.147). Då mitt syfte handlade om att få ta del av upplevelser och beskrivningar så var jag således inte ute efter att generalisera något i allmänhet.



Men som Wibeck(2010) även påpekar så går det att generalisera utifrån det material man har fått om det speglar något som är utmärkande för en specifik grupp, men då skulle det vara behövt med väldigt många fokusgrupper. Att jag har använt mig av en fokusgrupp bestående av fyra deltagare, varav tre stycken medverkade verbalt gör att generaliserbarheten är låg, men jag ansåg att fördelen var att jag fick ökad möjlighet till att analys samt att jag inte tror att fler röster hade bidragit till en generalisering över lag. Kvale(1997) skriver om den naturalistiska generaliseringen:

- Den vilar på personlig erfarenhet. Den utvecklas som funktion av erfarenheten; den framgår ur en tyst kunskap om hur saker förhåller sig och leder till förväntningar snarare än till formella förutsägelser; den kan verbaliseras och därmed övergå från tyst kunskap till explicit påståendekunskap (s. 210).

Ämnet som detta material berör och dess komplexitet gör att det skulle kunna innebära en naturalistisk generalisering.

## Resultat

I detta kapitel redovisar jag resultatet av den kvalitativa analysen utifrån fyra kategorier. Benämningen på dessa avser att visa på en gestaltungsprocess där eleverna ger uttryck för vad de lär- både enskilt och kollektivt-, hur de upplever detta och hur det kan präglade dem och deras varande.

*Den första kategorin* innehåller inte så mycket data men jag har ändå valt att skapa en egen kategori av det jag har, då jag anser att det innehåll jag utläser är värt att analysera. Den handlar om det som händer innan manus och roller tilldelas, då en grund för att våga vara läggs.

*Kategori två* beskriver det arbete eleverna gör på egen hand när de fått manus och roll tilldelad och det enskilda karaktärsarbetet börjar, hur de tar sig an uppgiften och hur detta påverkar dem.

*Den tredje kategorin* behandlar hur eleverna arbetar tillsammans i detta sökande, och namnen som förekommer här är fingerade.

*Den sista kategorin* visar på samband mellan några av de aspekter de upplever att de lär av teater och gestaltungsarbete, och deras varande i en omvärld.

För att konkretisera innebörden ges en underrubrik till varje kategoris titel.

Då både teaterns gestaltungsarbete och bildningsbegreppets innebörd kännetecknas av en process mellan subjekt och objekt, mellan enskild och kollektiv mellan känt och okänt, så innebär det att kategorierna är tätt sammanflätade, men jag väljer ändå att redovisa dem var för sig så gott det går, för att på så vis försöka urskilja centrala delar. Kategorierna är utformade som rena beskrivningar av de centrala aspekterna av elevernas samtal, varvat med citat där deras olika röster betecknas med E(Elev) 1,2 och 3 Efter varje redovisad kategori följer en analys i ljuset av den teoretiska anknytningen.

De fyra kategorierna är:

Att vara i det som är

Att möta sig själv

Att möta andra och annat

Att se omvärlden med andra ögon

## **Att vara i det som är**

### Förberedelse

Eleverna framhåller att den absoluta början av gestaltningsprocessen inleds innan manus, roller och regi tillkommer. Denna förberedelse skapar en känsla av tillhörighet och handlar om att lägga en grund för att våga vara i det som är här och nu, i sig själv och med varandra och detta sker genom olika övningar.

Avslappningsövningar, lekar och sådant som ökar koncentrationsförmågan så att man får in det här med att bejaka (E1).

Menar du också att bara våga (E 3)?

Man vill ju börja jobba ihop gruppen, eller ja, både sig själv och gruppen för att våga göra saker (E1).

Många övningar när man ska lita på varandra, våga vara nära(E3).

En av eleverna berättar att denne varit på en kurs utanför skolans verksamhet, en kurs som inte hade något med teater att göra, men plötsligt skulle de göra en övning.

Du vet den där man ska blunda, så ska en leda med ett finger och jag då som har gjort det här förut vet att man ska försöka lita så jag bara blundade och bara gled iväg, Vi gjorde också en sådan där övning med att gå mot någon, hur nära får man gå, var går gränsen. Jag har inte alls problem med närkontakt eller våga vara nära(E3).

Improvisation som lek är något som nämns, där det ges möjlighet att testa, pröva och utmana utan att det finns några satta gränser. Det blir ett givande och tagande utan förbehåll men på lika villkor samt att det upplevs som ärligt, och det eleverna lär av att kasta sig ut är även något de ser sig ha användning av i andra forum.

Alltså när man improviserar är det ju väldigt mycket i stunden och ifall det verkligen blir bra så kan det bli väldigt verkligt. Det finns ju liksom inget så där som att någon vet hur det ska gå(E1).

Jamen när man improviserar så lär man sig prata... ur hjärtat liksom och man blir bra på att komma på(E3).

Jamen på många redovisningar har det ju varit så där och ja, det är ju för att man är så bra på att komma på och liksom – nu kör vi(E2).

Många av övningarna handlar också om kroppen som redskap. Att väcka den, använda den och lära känna den.

Kroppskontroll, så att man känner att man kan sin kropp och så där att man vet hur man mår, och hur man ska kunna ändra det sedan(E1).

## **Analys**

Den grund som eleverna talar om visar på nödvändigheten av att vara öppen och tillåtande i teatersalen. Både inför sig själv, inför andra, och tillsammans med andra. Hur skapas en sådan grund och vad består den av?

Då Lidman (2001) talar om intresse, så menar han att det kan ”användas som den rena törsten efter kunskap”(s.27). Men vidare menar han att det krävs ett sammanhang för att ett intresse att gro i. Elevernas uppvisar ett sammanhang där deras aktiviteter både utvecklar kunskaper, och skapar törst efter att bruka dem. Det de lär möjliggör att kunna gå vidare, för att kunna handla, för att kunna ”göra saker” som en av eleverna säger. där övningar utvecklar kunskaper och möjliggör för att kunna gå vidare, för att kunna handla, för att kunna ”göra saker” som en av eleverna säger. Detta kan jämföras med då Chaib(1996) talar om ungdomars engagemang, som hon menar föds då det finns ett ”intresse för aktiviteten”(s.244). Detta intresse liknar hon vidare vid att vara mitt i händelsernas centrum, och menar att då man deltar i just lekar och övningar så befinner man sig där.

Det skulle kunna sägas att denna grund inte bara är ett öppet tillåtande sammanhang där ett intresse kan gro, utan att den även kan innebära ett förhållningssätt eller en grundsyn.

Dels när det gäller teater och gestaltungsprocessen men det skulle även kunna handla om inställningen till livet, människan och det vi är och gör, i likhet med bildningens humanistiska utgångspunkt där aspekten av allas lika värde och betydelse framträder och där det finns ett ödmjukt erkännande av allas våra fel och brister(jfr. Mark, 2009, s.22-23 ; Gustavsson, 1996, s.152; Liedman, 2001 s. 356).

Coelho Ahndoril (2005) talar om bildning som en ”pågående utveckling av beredskap”(s.27). Beredskap förutsätter att vi öppnar upp för den. Även detta förutsätter en grund och jag tolkar det som att elevernas sammanhang med allt vad det inbegriper utgör en sådan. Då de genom avslappningsövningar aktivt arbetar med att låta tiden stå still, då de registrerar och bejakar sin kropp och sin andning så utvecklas beredskapen för att kunna vara i, och använda sig av sig själva. Även tillitsövningarna öppnar upp för att vara beredd på att våga lita till och våga leda väg, det är en pågående utveckling av beredskap att våga. Tryggheten för att våga kommer sig av den tillåtande miljö som finns i rummet och där ryms såväl den personliga som den sociala tryggheten. Att känna sig trygg innebär att mod infinner sig, vilket i sin tur leder till att självförtroendet växer(jfr. Chaib, s. 130-135 & 202-203). Det är något som påverkar och som exemplet med övningen på kursen som en av eleverna talade om, är det även något som präglar framtida sammanhang.

Den absoluta hängivelse som improvisation bygger på ger en beredskap för att agera spontant i olika situationer och Chaib (1996) talar om att en ”beredskap för att kommunicera”(s.172) där hon menar att det för ungdomar är en erfarenhet för livet att kunna klara av en situation som man inte var beredd på. Liedman(2001) talar om improvisation som ”unik och ett barn av stunden”(s.101)och i elevernas utsaga blir den till just en i stunden erkänd och värdefull kunskap i termer av intuition och mod.

Ingemar Lindh(1945-1997) grundare och ledare för Institutet för Scenkonst, tycker att det verkar finnas en föreställning om att improvisation är oförberett och taget ur luften. Han menar tvärtom att det krävs något bekant för att skapa något nytt och väljer att benämna improvisation som ”variation och utveckling”(Lagerström, 2003, s.138). Detta fångar någonstans en bildningstanke. All beredskap som elevernas sammanhang öppnar upp för, inklusive den där vi ser att kroppen inte bara används utan dessutom samspekar med själ, reflektion och handling (jfr. Järleby,2005,s.49 ; Dewey, 2009, s. 378), visar sig gro då de befinner sig i det som är. Men eleverna är inte tomma skal, är inte små nyfödda barn utan bär en ryggsäck av erfarna tankar, känslor och handlingar.

Att vara i det som är innebär således också variera och utveckla, att öppna upp något, eller öppna upp för något som redan finns och som har varit. Känt möter okänt.

Ser man på dessa övningar och improvisationer lär ur ett bildningsperspektiv så utgörs de av ett öppet förhållningssätt till allt som är, vilket inbegriper allt som varit. Detta ingjuter här trygghet och skapar mod att gå vidare. De säger ja till erkännande av allas alla kunskaper både fysiska och själsliga och när beredskap för att hantera föränderlighet. Dessa elever ger uttryck för att övningar och improvisation skapar en bra grund för det fortsatta livslånga lärandet i att hantera föränderlighet, var vi än befinner oss.

## **Att möta sig själv**

### **Karaktären och den enskilda processen**

Det finns en längtan efter att få ett manus i sin hand med en karaktär att lära känna. Eleverna menar att sommarlovet kan vara en plåga för att de inte får utlopp för sin energi, de talar om det som att det finns ett tomrum som bara väntar på att få fyllas.

Du har ingenting där som du kan processa typ (E2).

Ja gå in i liksom (E1).

Då de får manuset upplever de att de känner sig hela och de benämner resan med att ”hitta sin karaktär” som ett väldigt aktivt arbete där det finns många sätt att gå till väga för att lära känna och förstå den karaktär man ska gestalta. Eleverna ger samtliga ett intryck av att de arbetar självständigt och seriöst med denna process både i skolan och på fritiden. Det verkar inte finnas en förutbestämd karta att följa, men vad som däremot är utmärkande för själva gången i processen är att vilken tråd de än väljer att börja nysta i- vare sig det handlar om att läsa historiska fakta för att belysa den tid då karaktären verkar, att ge sig ut på stan för att studera mänskliga beteenden, att skriva en biografi över karaktärens liv eller djupläsa ett manus- så går denna tråd alltid fram och tillbaka mellan det de undersöker och elevens jag, med allt vad det innebär.

Alltså man undersöker ju saker hela tiden – det känns som man går runt och är lite doktor. Går man på stan så börjar man tänka på hur folk går och så tänker man att det där skulle jag vilja testa, undra om jag kan gå så, och så går man och övar lite i smyg(E2).

Nu när jag skulle skriva min biografi så utspelade det ju sig i New York, hon skulle ju ha bott där, så då kollade jag upp en massa stadsdelar och vilken hon skulle ha bott i som gjort att hon blev som hon blev. Ja hon växte upp där och sedan flyttade hon dit och där var det väldigt mycket kriminalitet och ja, man kollar upp för då får man mer en bild av det. Sen kan man utifrån sig själv tänka hur det skulle vara(E1).

Man kan ju gå igenom manus och se att, ja så säger jag så här liksom och utifrån min biografi då, eller utifrån att man reflekterar över... man kan börja med lite såna där världsliga objektiva saker som: var har jag bott, vilka var mina föräldrar, jag brukar börja där och sedan gå djupare in, alltså man får ju inte koppla det så himla logiskt utan det är väl mer att man känner spontant och, ja utifrån det så påverkar det mig och så går det djupare och djupare. Det är som en lök med såna där lager(E3).

Alltså när jag tänker på min karaktär så försöker jag liksom kolla utifrån, som att det är jag som kollar på mig själv(E2).

Eleverna arbetar medvetet med att använda sig av sig själva och sina erfarenheter för att förstå karaktären och hur de ska gestalta den, något som en elev uttrycker som att ”researcha med sig själv” och de konstaterar att detta möte mellan karaktär och deras person är dels det som skapar karaktären men även påverkar deras eget sätt att se och förstå sig själva, och eller utvecklar olika eller nya sidor hos dem själva.

Jag spelade rasist och jag skulle verkligen hata den här personen för att han var mörkhyad, men jag har väldigt svårt för det eftersom jag egentligen inte är sådan egentligen. Då fick jag ta ifrån... vad är det jag hatar som mig liksom och hur känns det när jag hatar, hur mycket kan jag hata. Man börjar lära sig lite vart gränsen... vilka gränser man har, vad som gör en ledsen och vad som gör en glad(E1).

Man testar mycket på sig själv tycker jag, det är ju väldigt så utifrån hur mycket man känner att man kan nå... komma fram till karaktärens känslor. Man lär sig vad man kan ta av sig själv och hur man kan förvandla det till karaktärens känslor. Det blir som en födsel... det blir ju lite som att man föds in det för att i slutändan så är det ju ändå en del av en själv som är en del av karaktären(E2).

Alltså det har känts som att man börjar som ett blad och sen blir det så där, vad ska man säga, vad heter såna där, när man viker papper till olika figurer. Det känns som man skapar olika sidor av sig själv(E1).

Två av eleverna berättar om att mötet med teater och att få göra en resa in i en karaktär olik en själv har påverkat dem så att de övervunnit sidor hos sig själva som de upplevt som jobbiga och hämmande.

Jag var liksom tyst och blyg och så spelade jag en karaktär som i slutet verkligen fick flipp, så jag liksom fick fram den här frustrationen ur det jag kände då, jag testade mig själv och jag känner att det finns liksom den sidan av mig som är liksom frustrerad och arg och skriker. Den rollen blev en sida av mig istället för att det blev en annan av mig som jag bara hoppade in i liksom(E1).

Jag var ju också väldigt jätteblyg, jag blev jätteröd i ansiktet och vågade knappt prata... men jag kommer ihåg att när jag började spela teater så var det som att det man gjorde på scen det var ju inte en själv liksom, men man lärde sig att använda det man gjorde på scen till sig själv-alltså bli en del av ens allts. Jag lärde mig använda det jag visade på scenen till mig själv eller att förstärka mig själv(E3).

Samtliga elever är eniga om att alla roller de får utmanar dem på olika sätt och att de olika liv de får träda in i frambringar nya kunskaper, berikar dem och lämnar spår efter sig.

Jag tänker på när vi spelade Paria som utspelade sig på tidigt 1900-tal då var jag ju tvungen att ta reda på en massa saker, vad fick man för utbildning då, vad hade man för möjligheter, vad var normen då- det blev liksom väldigt historiskt lärorikt också. Ska man spela en modern pjäs så får man öppna tidningen(E1).

Ja, man spelar ju så många olika roller, vi får jätte mycket kunskap(E3).

Jag började ju läsa om arkeologi bara för att jag skulle spela arkeolog(E1).

Ja, alltså man lär sig genom att man djupar i vissa grejer, då får man ett större samhälls, och vad ska man säga nästan psykologperspektiv än vad man annars skulle haft(E2).

Egentligen borde alla hålla på med teater, det är synd att de har tagit bort så mycket sånt i skolan nu för man lär sig om sig själv när man håller på med sig själv, man lär sig våga och liksom bara... såna grejer som gör en människa starkare typ eller mycket lättare att leva med(E1).

Man känner sig lite stolt över sig själv på något sätt(E3).

Ja, man blir modig(E1).

Det är ju alltid något som stannar kvar liksom(E2).



## Analys

Vad är det som får elever att hungra en hel sommar efter ny mark att gå på, ny luft att andas?

Vi har med gymnasieelever, ungdomar att göra och i Lpf 94 kunde vi läsa att "Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart" och att "Eleverna ska bli medvetna om att nya kunskaper och insikter är förutsättningar för personlig utveckling" (2.1). Kanske är det så att dessa deviser är något av det som genomsyrar den enskilda läroprocessen i ett gestaltungsarbete.

Chaib(1996) menar att teaterns pedagogik när det gäller ungdomar innebär att se varje individ som unik och att individens utveckling beror på var individen befinner sig. Det handlar således inte om att tillfredsställa eller utgå från några yttre satta ramar eller mål. Eleverna i min studie verkar besitta denna vetskap och medvetenhet om att teatern och i detta fall karaktärsarbete, kan fylla ett tomrum på ett personligt plan och denna längtan efter att få gå in med sig själva i fri process (jfr. Chaib. 1996,s. 140-141 & 203-205) verkar ge uttryck för att de vet att det bär frukt. Teaterarbete kan ses som ett möte som man skapar, och där det upplevs som en nödvändigt att man involverar sin egen person. (Järleby, 2005, s.46). Kan det vara så att eleverna längtar efter ett utrymme där de kan känna sig fria? Ett fritt utrymme som även krävs för att "bildningens dimensioner ska kunna förverkligas"( Gustavsson, 1996, s.275).

Eleverna talar om att deras egna personliga reflektioner kring mötet med karaktären är det som inte bara ger, utan är själva kunskapen kring den och hur den ska gestaltas. Dessa reflektionsprocesser sprungna ur elevernas egna tankar, känslor och handlingar antyder dels den subjektiva delen av bildning, då de är personligt skapade, och dels den existentiella dimensionen av bildning där jaget eftersträvar att skapa mening för att förstå sitt liv. För att förstå ett liv eller i detta fall en karaktär behöver vi alltså erkänna den personliga kunskapen som medverkande i en process och som del av ett resultat (jfr. Mark, 2009, s. 17-18 & 21). "Kunskap och lärande börjar hos mig själv, går i en rörelse ut i världen och slutar också hos mig själv"( Gustavsson s. 41). Denna bildningens enskilda process visar på att vi är unika varelser som under livets gång skaffar oss unik personlig kunskap. Det vi lär oss är en del av det liv vi lever, vi lär medan vi lever och det kan färgas av ting och skeenden som kan verka främmande(Liedman, 2001, s. 96). Dessa främmande erfarenheter finns ytterst påtagligt i teatervärlden. Eleverna talar om alla de olika roller de får ta del av eller träda in i, all kunskap de anser att de får och hur de själva utvecklas och växer.

Men i teater och gestaltningsarbetet är ingenting är på förhand givet, rörelsen, elevernas sökande är just ett sökande. Ett mentalt och fysiskt undersökande, där de på vägen tar hjälp av alla möjliga kunskapskällor för att lära känna sig själva och det sätt de ser världen på. Detta för att kunna bemöta och förstå det nya (Järleby, 2005, s.49). Detta perspektivbyte förutsätter ett ”tänkande som alltid är berett att omförhandla, förvandla sig” (Coelho Ahndoril, 2005, s.10) och det är ett aktivt identifikationsarbete som pågår, ett nyfiket och kritiskt arbete där inlevelse både krävs och ger något tillbaka (Coelho Ahndoril, 2005, s.32).

En elev säger att ”man lär sig om sig själv genom att hålla på med sig själv”(E 3) och i teaterns värld innefattar detta lärande tydligt en kunskapsutveckling som berör människan i sin helhet vilket visar oss bildningens humanistiska människosyn som erkänner både ”handens kunskap och kroppens kunskap”(Gustavsson, 1996, s 275).

Målet i dessa enskilda processer som beskrivs kan liknas vid det som Dewey(2009) menar är ”en obestämd känslomässig strävan snarare än något som kan uppfattas och förklaras förståndsmässigt”( s. 97), och i denna strävan är det även här tydligt hur elevernas självförtroende och självkänsla blir större.

Att möta sig själv i mötet med en karaktär bidrar hur vi än vrider och vänder på det- eller kanske just för att det är det man faktiskt gör-att något förvandlas och förändras.

## **Att möta andra och annat**

### Den kollektiva processen och det skrivna ordet

När eleverna talar om sin grupp så menar de att de är ganska olika varandra egentligen och att många av dem inte har ett naturligt umgänge utanför skolan, kanske inte ens i korridoren. De möten som sker i teatersalen och i gestaltningsprocessen där olika karaktärer ska mötas är något som förenar och som skapar fler dimensioner.

Ja, i gruppen handlar det ju om sammanhållning att liksom känna sig ihopspelade, hur man ska förhålla sig till varandra. Beroende på vilka övningar man gör också, för typ kroppskontroll kan man ju också lära sig av om man skulle jobba med att lyfta varandra(E1).

Eller bara acceptera varandra, som i Midsommarnattsdröm när Kalle och Lisa skulle vara helt galna i varandra men egentligen är de helt olika annars liksom(E3).

Något som uppfattas som lärorikt i gestaltningsprocessen är karaktärsintervjuer. En elev menar att det kan ge ett ” vardagligt ickemanus-perspektiv”. Det går ut på att man ställer frågor till varandras karaktärer och deras liv både inom pjäsens ramar men även utanför den. Detta leder enligt eleverna till större insikt om hur den andre tänker kring sin karaktär vilket genererar nya tankar för egen del. Det kräver också att den som blir intervjuad verkligen lever sig in i sin roll.

Intervjua varandra tycker jag är väldigt bra att göra, för då blir det så där att jag kanske inte vet om Pelle är... eller hur han är i vanliga fall, eller hans karaktär och så sitter vi och pratar och alla får ställa frågor och så hör du andra frågor och så får man den bilden som han hade(E3).

Då tvingas man ju vara i karaktär för då har man inget manus, då tvingas man att utifrån mig som karaktär tänka: vad skulle jag ha gjort och då blir det liksom som att man blir mer och mer i karaktären(E1).

Ja, alltså när jag gjorde Puck till exempel, när vi intervjuade varandra, liksom hela min bild ändrades för jag blev liksom svag för Oberon. Det blev mycket lättare för mig att veta hur jag skulle agera(E3).

Ja, men man har ju med sig det liksom, det är ju inte bara för att man känner sin egen karaktär så bra utan det är ju för att man känner de andras karaktärer lika bra liksom(E2).

Innan mötet mellan karaktärerna sker på scenen anser alltså eleverna att det är betydelsefullt att gemensamt arbeta och utforska den relation som finns mellan dem. Ett annat sätt att göra detta är genom att skriva en gemensam biografi där karaktärernas historia med varandra utgör ett bakgrundsmaterial för den sceniska gestaltningen. De menar att detta är ett givande och ett tagande som ger stor förståelse för olika sätt att tänka.

Vi satte ju oss och skrev en biografi om vår relation till varandra, vi utgick och vi reflekterade tillsammans, hur leder det här till det här och varför gör det det. Det var ju inte som att vi satt och hittade på anledningar till det, utan mer varför, hur känns det liksom. När vi hade skrivit det här då hade man det ju inom sig liksom. Man visste vart man stod och varför så när man skulle spela så var det nästan som att man hade skapat undermedvetet egna minnen(E3).

Om vi inte hade gjort det om vi bara skulle gå på att, ja men du har en bild av det och jag har en helt annan... liksom att du har en rolig bild och jag har en tråkig bild, det funkar ju inte. Det där med att jobba ihop tillsammans och kanske skriva, jag menar det blir ju att jag tycker så här och du tycker så här... men ifall man hittar någon slags genväg, någon slags kompromiss och jobbar ihop ett eget förflutet så blir det... då accepterar man tillsammans liksom(E2).

Då det handlar om vara i mötet med varandras karaktärer på golvet så talar en av eleverna om det fortsatta lyssnandet, det fortsatta sökandet och ett fortsatt erövrande av nya förståelser för gestaltningen och situationen. Men även – oundvikligen som vi kunde se i den första kategorin- för sig själv...

Alltså när man spelar mot en person, man börjar alltså, istället för att reflektera över sin egen karaktär så börjar man reflektera över den andres karaktär för att det i sin tur ger hjälp att komma på sin egen karaktär. Att ifall jag liksom tänker: varför gör du på det där sättet? Då liksom kommer man på varför jag tänkte så, och så börjar man undra varför man ens undrade varför man tänkte så, och tillslut kommer man på varför. Alltså det gör ett intryck, om jag tänker på någon annans karaktär när vi spelar, så blir det som att man själv kommer på motsvaret liksom-hur man förhåller sig till det. Vad tycker jag, varför tycker jag så, och så i själva frågan kommer man på saker om sig själv liksom. Eller sin karaktär då(E2).

När eleverna talar om manus, det skrivna ordet, så handlar det om att det ska läras utantill och bli såpass förankrat så att de kan känna sig fria på scenen för att kunna vara i det som händer.

Det står i manuset och man kan manuset både utan och innan, på ett sätt måste man ju vara oförberedd eller väldigt sådär basic för att man ska kunna... samtidigt som man ändå har det inom sig måste man kunna ta in det också liksom(E1).

Ja, men det blir som du ska bygga upp en grej som du har, alltså både en karaktär som finns i manuset, och du själv som kan manuset. Sen ska du liksom kunna allt detta, veta hur det är och sedan bara sudda ut manuset. Även om du kan manuset så ska du inte kunna det egentligen. Det ska ju flyta på som att det är på riktigt liksom(E2).

Vi ska ju vara förberedda som våra karaktärer så att det andra blir oförberett, eller det ska se ut som att det är oförberett, men det går ihop(E3).

Det går ihop, det är som matte egentligen fast det finns fler än ett svar(E1).

## Analys

Vi ser att eleverna lever, lär och växer med och beroende av varandra(jfr. Dewey, 2009, s.91).

- En demokrati är mer än en styrelseform, den är i första hand en form av liv i förening med andra, av gemensam delad erfarenhet. Det vidgade utrymmet för de alltför individer som delar ett intresse, så att var och en måste referera sin egen handling till andras och granska andras handlingar för att få mening och vägledning för sina egna motsvarar helt raseringen av de barriärer mellan klass, ras och nationella territorier som hindrade människor att inse hela vidden av sina handlingars betydelse(Dewey 2009, s.127).

Den kollektiva process, det liv i förening som eleverna delar och skapar, möjliggörs av teaterns vidgade rum där meningsskapande bygger på kommunikation i alla dess former. I detta rum bör ett nödvändigt accepterande för att det krävs att erfarenheter delas. Elevernas behov av att söka förståelse för hur de ska förhålla sig till varandra för att skapa sammanhållning visar på just detta. Visst kan det vara möjligt att tänka sig att styrdokumentens direktiv om att ”utveckla förmågan att arbeta i grupp”( kursmål scenisk gestaltning B, [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)) i de vackraste av världar kan leda till att ett antal barriärer raderas?

Då det talas om de två elever som genom sitt gestaltande av karaktärer och i detta möte förenas på scenen fast de uppfattas som oförenliga utanför, så kan det ses som en del av det som den skapande processen kan stå för ” en strävan efter att eliminera dualismen mellan mig och den andre”(Lagerström, 2003, s.388). Denna potential som teaterns värld erbjuder medför även här det demokratiska perspektiv på bildning där demokrati ses som en livsform där vi kan förändra och utveckla vår egen gemenskap först då vi kliver ur den och tittar på den i jämförelse med en annan (Gustavsson, 1996, s.213).

En aspekt av elevernas kommunikativa kompetens (jfr. Chaib, 1996, s. 170) visar sig i katalytiska intervjuerna där det ställs öppna frågor och där ingenting är förutsägbart och Liedman(2001) menar att den drivande kraften i själva bildningsprocessen är just frågorna. Men att fråga innebär lika mycket att lyssna, och hos eleverna finns ett aktivt lyssnande, en absolut närvaro som föder reflektioner. Dessa ger i sin tur nya perspektiv på hur de ser på sig själva och andra vilket även påverkar kommande handlingar. Dessa frågor och detta lyssnande skulle kunna ses som en bildningens dialog(2.2.4) då Gustavsson(1996) skriver att” bildning är att i dialog med andra öppna sig för det annorlunda och främmande och därigenom berika sig själv och sin värld och finna en egen gemenskap”(s.81).

Dialog är en form av kommunikation mellan sociala varelser och i skolans uppdrag ingår det att ”utveckla elevernas kommunikativa och sociala kompetens” (s.5).

Eleverna beskriver hur de gemensamt reflekterar när de skriver sina biografier och det handlar inte om att *hitta på* orsaker till att något verkar vara som det är, utan det är något som ska förstås genom att de öppet redovisar sina tankar för varandra, vilket därefter leder till en gemensam acceptans. Att det just handlar om att acceptera tyder på att krockar har skett, det har funnits olika åsikter men att de har yppats och frambringat nya gemensamma (jfr. Liedman, Detta i sin tur leder tillbaka till bildningens humanistiska utgångspunkt ” där allt mänskligt överallt är sig likt, men samtidigt att det finns ofattbara skillnader”(Gustavsson s.157-158).

Dewey(2009) menar att ”All kommunikation och allt verkligt socialt liv är bildande”( s.39) för att vi får större och förändrade erfarenheter genom att få kännedom och bli berörda av andras tankar, känslor och handlingar. Vidare menar han att fantasin spelar stor roll då det gäller att uttrycka sig så att någon annan kan förstå och att detta sker genom att låta den andres erfarenheter få vara delaktiga, att inlemma beståndsdelar av den andres erfarenheter för att verkligen kunna berätta något om sina egna(s.40).

Fantasi är en oumbärlig beståndsdel i en skapande process, och Liedman(2001) menar att den även är en förutsättning för kunskap om man ser kunskapen som följd av ett handlande(s.31). Denna pragmatiska kunskapssyn ligger ju som vi sett i teaterkonstens natur och den praktiska klokheten är något som benämns som en kunskapsform inom bildningsbegreppet. Denna kommer till uttryck då det finns kunskap om olika sätt att se på och förhålla sig till livet, vilket leder till att det går att avgöra hur man bäst bör handla(Gustavsson, 1996, s.58). Den elev som uttalar sig om mötet på scenen, visar på en aktiv process där kunskapsutvecklingen sker i en bildningens rörelse fram och åter, genom undrande och granskande och där nya insikter tydligt inte handlar om att ett svar infinner sig, utan ett ”motsvar” i betydelsen ett nytt förhållningssätt. Ett nytt handlande.(jfr Järleby, 2005, s.41-49).

Mark(2009) undrar om det är nödvändigt att man måste känna sitt hem för att kunna möta det främmande eller om vi är ständigt hemlösa? Eller om det krävs att vi möter det främmande för att kunna lära känna vårt hem(s.34)? Elevernas beskrivningar av sin relation till manus, till varandra och till sig själva både som verkliga och fiktiva personer speglar det som Chaib(1996) menar är utmärkande för teaterkonsten, denna ständiga närvaro av två världar(s.227) som innebär ett ständigt sökande. En ständig rörelse.

Så som svar på Marks(2009) undran så verkar det som att teatervärlden erbjuder rastplatser. Att som eleverna säger ”samtidigt har det inom sig... måste kunna ta in det” och att ”det finns fler än ett svar” skulle kunna betyda att det här finns oändligt många rastplatser på en oändligt lång resa.

## **Att se omvärlden med nya ögon**

### **Efter teaterlektionens slut - Fortsättningen**

Eleverna har ett stort engagemang för ämnet teater, och då de talar om teaterlektionerna och det som de är med om där, enskilt och kollektivt, så framstår dessa som betydelsefulla, som något som berör dem på olika plan och som inte släpper taget om dem.

Teater påverkar en så himla mycket känslomässigt. Det tar en så mycket längre, det spräcker... teaterlektionen slutar ju inte när vi går utanför skolan, det gör den ju inte(E2).

Alltså det kan ju vara något som man själv har gjort som har gått dåligt eller som har gått bra- oftast tänker man väl på det som har gått dåligt- men att man liksom går runt och är i det tillståndet resten av dagen, både att man funderar över det eller att man är förbannad över det. Ibland hjälper det ju en faktiskt för då kommer man på en ny sak till nästa grej, men ens liksom... jag vet inte hur jag ska förklara det men man går ju runt och tänker på det hela tiden(E1).

Mina tankar handlar om teater många gånger om dagen, det dyker upp, att det liksom är spinnande i huvudet hela tiden och ja, men det är som du sa teaterlektionen fortsätter liksom(E3).

Att teaterlektionerna och allt det de erfår av gestaltungsprocessen präglar dem som människor i olika sammanhang uppvisas då eleverna beskriver sitt sätt att möta sin omvärld och sig själva i relation till den.

Som i vanliga fall, så där att som privatperson står man där på spårvagnshållplatsen, så kanske man ser en person, då kan det ske kanske att man börjar prata med den eller att man tittar på den på ett speciellt sätt, inte för att man vet vem det är men ändå för att man vet vem man själv är liksom.(E3)

Jamen sådär någon gång när typ en buss har fastnat och man måste börja prata med människor runt omkring. Det känns som om Sverige är ett väldigt instängt land där alla egentligen bara ska sitta på en stol på bussen och vara tyst liksom... ja jag i alla fall brukar vilja prata med folk och jag tror att man har lärt sig, eller att man har påverkats mycket på grund av att man håller på med teater(E2).

Ja, jag tycker det är jättemycket som har påverkat mig. Jag tycker jag har blivit en väldigt sympatisk människa, nämen du vet sådär att om man sitter och pratar med en kompis och hon eller han förklarar sin situation, alltså jag känner att min förmåga att leva mig in i den personen, att tänka: om jag hade varit den personen och det hade hänt mig, hur hade jag reagerat då. Även om jag skulle sluta med teater nu så skulle jag ändå ha kvar alla de här kvaliteterna av att jag har blivit mer sympatisk, att jag har lärt mig att prata med människor, lärt mig hantera problem(E1).

Ja, och att man har lärt sig att våga vara nära och våga lita... för det sätter ju spår på en, att man vågar blotta sig så inför andra människor. Att våga göra något som man inte är van vid. Man har blivit öppen liksom, på ett helt annat sätt(E3).

Jag kan känna att om jag bråkar med min mamma eller pappa då blir det så där att jag går fram och tar till det där teaterspråket, att jag liksom: se mig i ögonen, så där jättedramatiska grejer(E1).

Eleverna verkar anse att de som människor har utvecklat sidor som är av godo och som kan vara användbara inte bara för dem själva utan även för andra, och de ger även uttryck för att detta kan bero på den komplexitet som teatervärldens alla hörn och kanter bjuder på och som gör att förgreningar mellan olika kunskapsområden blir tydliga.

Jag tror inte att det är så många som skulle fatta, att om det står på ett cv att: jag har gått teater så anställ mig som servicemänniska. Men om man bara fick chansen att förklara det för dem att: förstår ni inte hur mycket jag har lärt mig av det, hur mycket bättre människa jag har blivit av det. Liksom det har ju hjälpt väldigt mycket också, just att vara som människa.(E1).

Ja, man får ju så mycket mer än bara teater om man säger så, det är så kul att man får så mycket och att man liksom kan kombinera... jag har ju läst psykologi A och B och jag känner att jag kan ha hjälp på grund av att jag har läst en massa teorier, jag får hjälp av att använda mig av det i teatern men även tvärtom. Och titta på svenskan alla ord som liksom redan betyder något(E3).

## **Analys**

När känner en människa sig meningsfull? När det finns en djup brunn av meningar till saker och ting att ösa ur kanske. Som behövs när man är involverad i något med både kropp och själ. När tankar, känslor och handlingar får sick-sacka mellan dubier och klargöranden för att försöka ana sammanhang och se möjligheter att handla därefter.

Elevernas beskriver ett tänkande som verkar uppta deras varande, ständiga frågor som söker svar. Något utvecklas inifrån för att det finns en önskan om att förändra något utifrån medvetna handlingar, och i detta sökande sker lärandet( jfr. Sundgren, 2005, s.89).



En elev säger att det spräcker. En annan säger att det spinner. Vad är det som spräcks och vad är det som spinner? Det uppenbarar sig här än en gång att den fiktiva världen och den verkliga smälter samman inom och för eleverna. Att teaterarbetet spräcker gränsen, öppnar vägen för något att kunna spinna vidare, visar sig genom att eleverna är involverade med hela sin existerande person, den person som inte bara är en skolelev utan även ensamhållsmedborgare, vän, dotter, kort sagt medmänniska. Här får det livslånga lärandet en djupare mening där vårt personliga, privata liv och vår samtid hela tiden erbjuder och innebär sökande efter förståelse som gör att vi ger oss ut på det vida kunskapsfältet(Liedman, 2001, s.63). Det är eleverna själva som var och en spelar den ledande rollen i detta spinnande, denna process och Gustavsson(1996) skriver att” Bildning både är en personlig och samhällelig företeelse och att människan ses som både självständig person och som medborgare”(s.267).

Styrdokumentet uppmanar inte bara till att studier ska ge en grund för det livslånga lärandet, utan skolan ska även stärka elevernas tro på sig själva och ge dem framtidstro(Lpf 94, s.6) i en framtid där de ska ingå, vidare påtalas inlevelseförmåga och förståelse för olikheter(Lpf 94, s.3). I elevernas beskrivningar av möten i omvärlden och det som de upplever att teaterarbetets lärande bidrar med i dessa, framkommer inlevelse, empati, förståelse och identifikation. Ur ett bildningsperspektiv så stämmer detta väl överens med hur Coelho Ahndoril(2005) i första hand ser bildning som ett förhållningssätt som bygger på empati och där empati är ett livslångt lärande – en bildningens livsprocess. Vidare menar hon att detta empatiska förhållningssätt kännetecknas av det faktum att vi ställer oss frågor om varför något är som det är genom att försöka identifiera oss själva som den personen i den specifika situationen. Detta sker genom att vi lever oss in i den andre och här framträder bildningstanken då det är först genom att vi involverar oss själva i det främmande som vi får någon slags kunskap(s. 28-29).

Eleverna talar om den ”öppenhet” och de ”spår” som de menar kommer från att ha vågat visa sig för varandra och som här visar sig ha blivit till en livskunskap. Existentiella samtal är viktiga just för ungdomar och teater och gestaltungsarbete utgör ett naturligt forum för dessa att få föras där insikter om hur andra ser på livet blir upplevelser som de tar in och tar med sig i resten av livet(Chaib, 1996, s.209).

En elev talar om teaterspråket och då(Chaib 1996) talar om detta språk skriver hon att det är ett nytt sätt att kommunicera på, ett språk som får människor att lägga märke till och utveckla kunskaper kring saker som förut varit dem främmande(s.214).

Eleverna ger uttryck för att de är medvetna om hur berikade de är av teaterarbetet. Som varande enskilda varelser och som framtida sådana, på exempelvis en arbetsmarknad där de antyder att det de berikats av och sådana de utvecklats till att vara skulle innebära en tillgång. Att detta är egenskaper som inte syns utanpå och som inte går att efterfråga i en jobbbanners verkar vara frustrerande men kan även ge en bild av att de önskar att samhället såg på människan och kunskaper på ett annat sätt. De om några verkar ju vara beredda på förändringar, eller på att kunna ”anpassa” sig till nya omständigheter, som det väl kallas då det talas om det livslånga lärandet i allmänt tal.

Vad är det som krävs av en människa då en förändring uppstår? Mark (2009) skriver om bildning som ett verktyg att möta förändringar med kopplat det till det livslånga lärandet (s.47) och kanske kan elevernas beskrivningar av hur de anser att teaterarbetets dimensioner har påverkat dem och att det har möjliggjort upptäckten av att det går att få förståelse, se samband mellan vitt skilda sätt att se och tala om livet visa att de någonstans har utvecklat en grund för en del av det som krävs.

## Diskussion

Detta kapitel innehåller reflektioner kring den forskningsmetod jag använt mig av samt en presentation av det huvudsakliga resultatet av min undersökning, där det även diskuteras mot bakgrund av studiens inledning och syfte. Vidare följer tankar kring relevans för läraryrket och förslag för fortsatt forskning.

### Reflektion över metod

Mitt val av metod var av kvalitativ art och bestod av ett fokusgruppsamtal där fyra elever ingick varav tre medverkade verbalt. Min önskan var att jag skulle få ett rikligt material att ta del av som byggde på ett fritt samtal mellan eleverna där de tillsammans skulle tala om och sätta ord på något som ofta kan ses som abstrakt. Min roll i det hela var medvetet diskret dels på grund av min förförståelse men även då fokusgruppsamtal som metod innebär att ”Fokussamtalet bygger på de upplevelser och tankar som frammanas genom att deltagarna inspirerar varandra i samtalet”( Rosenqvist& Andrén s.76).

Jag anser att min önskan blev uppfylld då jag fick ett rikligt material att sätta mig in i och analysera mot bakgrund av mitt syfte. Hade jag kunnat göra på något annat sätt? Det kan tyckas lite att bara använda sig av en fokusgrupp, men min uppfattning är att det inte hade gett mig något annat av avgörande värde att ta ställning till om jag hade använt mig av fler utan bara medfört att analysarbetet hade blivit omständligt och rörigt.

Jag kan i efterhand tycka att jag vara lite för diskret i min roll som moderator. Det är en svår avvägningsfråga men med bildningens dialog i bakhuvudet, så hade jag nog velat utmana elevernas utsagor genom att på ett ödmjukt sätt ifrågasätta och be dem vidareutveckla. Men att avbryta ett levande samtal är väldigt svårt. Om jag skulle göra om det hela igen så kanske jag skulle ha strävat efter att vara mer i dialog med eleverna.

Det hade även varit möjligt för mig att använda mig av observation som en komplimenterande metod, men jag ansåg att det då hade varit svårt att inte väga in lärarens betydelse för det som utspelade sig och att detta var något som jag från början hade bestämt att jag ville bortse från.

## Det huvudsakliga resultatet

Jag kommer här att sammanfatta det huvudsakliga resultatet utifrån mina undersökningsfrågor, för att sedan diskutera det mot bakgrund av studiens inledning och dess efterföljande syfte.

Frågorna var: Vad erfar elever att teater och gestaltningsarbetet lär dem?

Hur upplever de att de påverkas av detta?

De erfar att de lär sig att: **Vara i det som är** Eleverna lär sig vistas i ett rum som bygger på att alla är olika men ändå lika mycket värda, lika betydelsefulla och där ingenting förutom just detta kan tas för givet. Att ingenting kan tas för givet innebär att de måste förhålla sig öppna och tillåtande, både för sin egen del men även för andras vilket kräver att det ställs krav på stor förståelse och som gör att både den språkliga och kroppsliga kommunikationen utvecklas. Att eleverna lär sig förhålla sig till varandra i en grupp och att de lär arbeta för gemenskap genom att visa sig och våga vara i nuet ingjuter mod och ökar självkänslan vilket präglar deras existens även utanför teatersalen.

De erfar att de lär sig att: **Möta sig själva** I denna enskilda process uppvisas det att eleverna lär sig om hur de fungerar som människor, den syn de har på sig själva kan förändras genom de frågor de måste ställa sig för att förstå det nya de möter, här i form av en rollkaraktär. De lär sig att det finns olika perspektiv på saker och gestaltningsarbetet innebär att de själva måste byta perspektiv där egna begränsningar och möjligheter blir tydliga. De lär sig att deras egna erfarenheter är betydelsefulla och att nya kan skapa förändring. Det är en maximal användning av personlig kunskap som måste brukas då nytt ställs mot främmande, och genom reflektion påverkas deras handlingskraft. Engagemanget gör även att de ser möjlighet och nödvändighet av att inhämta kunskaper från vitt skilda områden. De känner en stolthet över det mod som det krävs av att få möjlighet att lära känna sig själv och utvecklar fler sidor av sin personlighet.

De erfar att de lär sig att: **Möta andra och annat** Genom den kollektiva processen med sina kamrater så lär de sig att acceptera varandra och att samarbeta. Att man kan lära genom andra blir tydligt då de arbetar med att ställa frågor och att lyssna, och saker som först framstått i ett visst ljus kan helt plötsligt framträda i ett annat. Genom det gemensamma utforskandet påverkas deras förståelse för olika sätt att tänka.

De erfar att de lär sig att: **Se omvärlden med andra ögon** Genom teater och gestaltningsarbetet lär eleverna sig att se och hantera sin omvärld på nya sätt. De ge uttryck för att de lärt empati och utvecklat sympati, att de lärt inlevelseförmåga och därför kan identifiera sig med andra. Problemlösning och handlingskraft både som individer och samhällsmedborgare har utvecklats och vad gäller det sistnämnda så anser de att det sätt de påverkats av teater borde väga tyngre i samhället än vad det kanske gör.

Syftet med denna studie var att undersöka det eleverna erfar att de lär av teater och gestaltningsarbete ur ett bildningsperspektiv och hur det kan ses som livslångt lärande. Jag ställde inledningsvis många frågor, bland dessa fanns frågan om hur man skaffar sig en grund för ett livslångt lärande, vad man egentligen behöver lära sig för att leva, *hur* man lär sig detta och om inte bildning innefattar tänkande och kunskapsutveckling. Detta mot bakgrund av att estetiska ämnen inte verkar värdefulla ur någons slags utbildningssynpunkt. Gustavsson (1996) undrar vilket ansvar institutioner för lärande har, och anser att bildningens ”friutrymme” inte bereds tillräckligt med plats(.s.275-276). Jag är benägen att hålla med. Liedman(2001) knyter an till detta och för fram begreppen hård och mjuk upplysning, där den hårda visar sig och kommer sig utav de krav som vi har på kunskap som något lönsamt på en marknad. Den mjuka däremot ser det fundamentalt värdefulla i kunskapens mångfald och dynamik och hit hör bildningsbegreppet som lätt hamnar i skymundan då det satsas på hård upplysning (s.366). Det framgår i mitt resultat att eleverna anser att den mjuka upplysning de kan sprida, utifrån det de erfar att de lär av teater och gestaltningsarbete faktiskt borde vara betydelsefull på en marknad. I det CV som de kommer att visa upp på en framtida arbetsmarknad kan arbetsgivare enbart läsa sig till utbildningens namn, och de betyg som har erhållits. Det känns nödvändigt att nu koppla samman utbildning med bildning.

Likväl som Liedman(2001) anser att vi behöver både hård och mjuk upplysning, likväl behövs utbildning för bildning i den betydelsen att vi behöver Karin Boyes ”mål” för att hitta och uppskatta ”vägen”. Det som krävs är att bildning och utbildning förenas. ”Frihet måste förenas med anpassning till yttre normer och krav och bildningen ges rum *inom* utbildningen” (Liedman, 2004, s.3). I mina ögon är det utbildningen som måste bereda lite mera plats. Eller sträcka ut handen snarare. Om den bara förstod att bildningen kunde få den att glänsa.

Jag anser att mitt resultat visar att teater och gestaltningsarbete ger eleverna det ”friutrymme” där bildning kan få husera. Detta visar sig genom den ständiga närvaron av motpoler. Motpoler som förutsätter varandra och där eleverna som subjekt alltid utgör en pol.

Dessa poler har till exempel visat sig i form av bekant-främmande, fiktiv-verklig, subjekt-objekt och enskild-kollektiv. Tittar vi på de två mest framträdande aspekterna i detta resultat så ser vi för det första det faktum att elevernas lärande är något som de erfar att de själva är så involverade i. Det de lär blir ingen kunskap utan att de medverkar till det själva. "Lärandet initieras inifrån individen själv och hennes vilja och längtan efter frihet, inte av yttre faktorer"(Ekstrand & Nordin 2007, s.117). Att eleverna erfar att de utvecklar en förståelse för olikheter och likheter- både inom sig själva och gruppen-och att de både lär sig utforska dessa men även att visa tolerans för dem, kommer sig av att de måste reflektera personligen över det för att kunna förstå och förhålla sig till det så att ger en mening. Det märks på sättet de talar om sitt lärande och hur de menar att de påverkas, att det finns en stor medvetenhet kring betydelsen av att de själva är utgångspunkten, att det är genom det personliga tänkandet, där de personliga erfarenheterna möter det nya, som kunskapsutvecklingen sker. Detta stämmer väl överens med hur Gustavsson(1996) talar om bildningsbegreppets subjektiva sida i pedagogiska termer, där det är en förutsättning för lärande att det har sin utgångspunkt i de "personliga utgångspunkterna"(s.261). Mötet med det som ger upphov till att lärande sker är mötet med det objektiva "det som ligger utanför oss själva"(Gustavsson s.262), där detta möte som vi sett blir en bildningens rörelse.

Dewey(2009) talar om att "tänkande är den bildande erfarenhetens metod"(s.208) där han menar att processen i undervisning bör bygga på reflektioner där eleven utifrån eget intresse utsätts för ett problem som ska lösas, reflekterar över detta, vilket i sin tur ger kunskaper för att hantera problemet, prövar så detta praktiskt och detta gör att kunskapen blir värdefull. Denna undervisningsprocess kan som vi ser mycket väl överföras till hur eleverna erfar att de lär i teater och gestaltningsarbete.

Coelho Andhoril(2005) målar upp en vacker bild av att bildning går sida vid sida med oss genom livet och i relation till utbildning ser hon "Bildning som en genomskinlig syster till utbildning"(s.28), där detta släktskap gör så att kunskaperna blir en del av ett "livsprojekt"(Liedman, 2001, s.357). Detta för mig in på den andra framträdande aspekten i mitt resultat, nämligen den att eleverna förändras och växer genom och i, det de erfar att de lär och sättet de lär på. Kunskaperna smälter samman med deras varande som människor, de formas och lär sig att det finns olika sätt att handskas med livet, i livet.

Chaib(1996) skriver att "Livet på scenen förbereder det verkliga livet"(s.211) och i Lpf 94 kan vi läsa att "Den värld som elever möter i skolan och det arbete som eleven möter i skolan ska förbereda för livet efter skolan"(Lpf, s.6).

Detta förbryllar mig. Vilket liv lever vi nu, om det inte är det verkliga? Finns det ett *riktigt* liv efter skolan eller utanför scenen? Är det först då det livslånga lärandet börjar? Jag anser att det är olyckliga formuleringar som någonstans förtar ett bildningsperspektiv på det hela. Jag förstår att Chaib(1996) vill lyfta fram allt det lärande som kommer sig av teaterarbetet i den ”fiktiva världen” och hur det kan brukas i vad hon menar livet utanför scenen, men samtidigt hävdar hon ju att ”Det mest utmärkande i teaterkonsten är närvaron av både fiktion *och* verklighet (s.227, min kursivering). Bildningsperspektivet pekar enligt mig på verkligheten som källa, en subjektiv verklighet som utsätts för en objektiv verklighet. De delar av mitt resultat som visar på att eleverna erfar att det de lär av teater och gestaltungsarbete är något som följer med - i vad jag menar *resten* av livet och inte *ut* i livet- bygger i mina ögon på att lärandet utgörs av just verkligheten i teatersalen. Där pågår processen, rörelsen, lärandet som eleverna i mitt resultat erfar bygger på dem själva och där det inte vore någonting utan deras högst påtagliga verklighet där både deras egna och andras levande kroppar, erfarenheter och personliga reflektioner ingår. Verkligheten och det liv som är nu, är förutsättningar för att lärandet sker. Det skulle aldrig enligt mig utgöra en bildningsprocess om det bara var en förberedelse för något annat än det som de befinner sig i. ”Det är ju ändå en del av en själ som är en del av karaktären”(E1) och ”Teaterlektionen slutar ju inte bara för att vi går utanför skolan”(E 2) visar på att det för eleverna är en pågående, samtidig process, både gestaltungsprocessen och den att vara och handskas med livet. Minns Deweys bild av växande, han såg det som liv. Att leva. Ställ det så mot styrdokumentens ord ovan, där världen i skolan och arbetet som utförs i denna värld enligt mig pekar på ett mål i sikte och när målet är nått- då först börjar livet, då kan det levas.

Dewey hävdade att avståndet mellan skolan och livet var för stort, att skolan måste förhålla sig och arbeta utifrån en verklighet. ”Därför måste skolan förnyas, bli en del av elevens naturliga livsrum”(Sundgren 2005 s.85). Teater och gestaltungsarbete bor i detta livsrum, och det är ett liv som är nu, inget som kommer sedan.

Mitt syfte var att undersöka vad elever erfar att de lär av teater och gestaltungsarbete ur ett bildningsperspektiv och hur det kan ses som ett livslångt lärande. Resultatet visar att eleverna i sitt arbete på största möjliga sätt är närvarande i livet med sig själva, sina tankar, känslor och handlingar. De utsätts för nya perspektiv på saker och ting genom nödvändiga krokar med andras kroppar och andras erfarenheter. De utvecklar en humanistisk människosyn genom gemensam acceptans och förmåga till identifikation som gör att de ser värdet av solidariska handlingar. I, med, och på grund av allt detta sker lärandet, det livslånga lärandet.

De både tvingas och upptäcker ständiga rastplatser för att finna nya vägar för sin resa. Den resa som sedan fortsätter har inget slut.

Vad gäller den sorg och det oförstående jag visade i min inledning kring synen på de estetiska ämnens plats i skolan och synen på värdet av dem, så hänvisar jag till Liedman(2001) och hans ord om allas vårt ansvar vad gäller att hjälpa till att förena hård och mjuk kunskap.

”Om de båda någonsin kan förenas är det inte ett verk av ekonomin utan snarare av politiken- men en politik som inte är en angelägenhet enbart för yrkespolitiker utan för envar”(s.369).

## **Pedagogisk/didaktisk reflektion**

Hur kommer jag själv att arbeta?

För det första så har vi ju sett att ”bildningens pedagogiska potential”(Gustavsson s.260) ligger latent i teater och gestaltungsarbete då bildningstankens subjekt och objekt ofrånkomligen ständigt stöter ihop och därmed visar sig innebära kunskapsutveckling, och den medvetenhet och det engagemang som eleverna i denna studie besitter och visar runt sitt arbete är en grund så god som någon för mig att verka i. Föreningen mellan utbildning och bildning inom ämnet teater, och estetiska ämnen över lag, kan ju vara knepig då utbildning som vi sett har mycket med måluppfyllelse att göra i dagens skola, vilket ställer oerhörda krav på mig som teaterlärare. Kan man betygsätta bildning? Det tänker jag inte besvara då denna studie inte handlar om bedömning.

Jag tror att det som lärare är möjligt att verka hur mycket som helst för bildning. Ett sätt är nog att göra precis det som jag önskade att jag hade gjort under fokusgruppsamtalet, nämligen att utmana. Som praktiserande teaterlärare tror jag inte ens att det behöver röra sig om ödmjuk utmaning, utan rak sådan. Jag tror att läraren står som förgrundsfigur för att öppna upp för ett arbete, för att ”kratta manegen” och jag tror kanske att människan bakom lärarrollen måste få lysa igenom, det kanske är naivt tänkt och kanske är det något som alla lärare(vilket ämne det än handlar om)strävar efter, men tanken på att ”eliminera dualismen”(4.3)kan nog göra sig gällande även här.



I det samtal som fördes efter det att diktafonen hade stängts av i samband med studiens genomförande, så talade en av eleverna om hur svårt det måste vara att vara teaterlärare eftersom denne elev inte fick ihop arbetet med eleverna, med den ”pedagogiska mallen” som eleven menade att läraren måste följa. Det uppfattades som att denna mall utgjorde ett avstånd för ett än mer gediget arbete där eleverna önskade något mer, än mer utforskande av något slag. Det är här jag tror att utmaningen kan göra sitt. Jag är fullt medveten om att den där ”pedagogiska mallen” som eleven refererar till, kanske för lärarens del handlar om så tråkiga saker som tidsbrist och tankar på betyg, men i stunden på lektionen så skulle jag önska att vara i större dialog med mina elever. Jag vill vara delaktig i den dialog som eleverna i min studie visar att de för med varandra och faktiskt försöka vara en förebild genom att vara lika mycket i nuet med mina tankar och frågor som de är. Jag vill heller inte vara rädd för att föra fram budskap eller lyfta fram värden och normer i arbetet, när det exempelvis gäller pjäsval eller då samtal om samhället och världen förs.

De möjligheter, den bildning som teater och skapande arbete kan ge och de möjligheter, det ansvar och den utbildning som skolan både besitter och ska stå för, vill jag försöka få att gå hand i hand. Teater och gestaltningsarbete kan vidga vyer och skolan har ett ansvar att göra detta, men det bygger på möjligheterna som utgörs av de och det som eleverna är. Det gäller väl att vara någon slags medmänniska. En medresenär, en följeslagare på vägen.

### **Förslag för fortsatt forskning**

Jag ser många olika intressanta sätt att gå vidare med att undersöka bildningens roll och varande, både inom teater och gestaltningsarbete men även inom andra ämnen. Utifrån min studie vore det spännande att följa en gymnasieklass i ämnet teater under en längre tid. Att observera arbetet och föra samtal i direkt anslutning till det för att än mer koppla samman teori och praktik. Hur går tankarna kring de handlingar som nyss utfördes på scenen? Hur talar man om det? Då skulle även lärarens roll bli synlig, och det sätt dialogen förs mellan lärare och elever vore intressant att studera och ta del av då det gäller just lärarens roll att förena utbildning och bildning. Finns det utrymme för personliga och gemensamma reflektioner elever och lärare sinsemellan? För att överhuvudtaget vidga bildningsbegreppet, då det ju hör hemma överallt, så skulle en undersökning som den är presenterad här mycket väl kunna göras utifrån vad elever erfar att de lär i exempelvis matematik. Man skulle då även kunna gå vidare med att jämföra ett sådant resultat med det som framlagts här för att urskilja skillnader och likheter kring en bildningsprocess. Kanske skulle förståelse öka för att både mjuk och hård kunskap har sitt värde. Åtminstone ur ett bildningsperspektiv.

## Referenser

Chaib, Christina. (1996). *Ungdomsteater och personlig utveckling -En pedagogisk analys av ungdomars teaterskapande*. Lund: Pedagogiska institutionen Lunds universitet.

Coelho Ahndoril, Alexandra.(2005). *Bildning och teater*. – Högskoleverkets rapportserie Hämtad 2011-11-19 från [www.doktorandhandboken.nu/download/18.539a949110f3d5914ec800081567/0550R.pdf](http://www.doktorandhandboken.nu/download/18.539a949110f3d5914ec800081567/0550R.pdf)

Dewey, John. (2009). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

Ekstrand, Britten& Nordin, Andreas. (2007).*Bilder av bildning-och dess frånvaro i det politiska talet om ett livslångt lärande*. – Utbildning och demokrati (2007) vol. 16 nr 1,109–122 Hämtad 2011-11-16 från [www.oru.se/PageFiles/15299/Ekstrand\\_Nordin.pdf](http://www.oru.se/PageFiles/15299/Ekstrand_Nordin.pdf)

Gustavsson, Bernt.(1996). *Bildning i vår tid – Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Järleby, Anders. (2005). *Spela roll-kreativt lärande med teater och drama*. Skara: Pegasus förlag och teaterproduktion.

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

Lagerström, Cecilia.(2003). *Forum för liv och teater*. Ak.avh. Stockholm: Stockholms universitet

Liedman, Sven-Eric. (2001).*Ett oändligt äventyr-Om människans kunskaper*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag

Liedman, Sven Eric. (2004). *Bildning Frihet Motstånd*. Hämtad 2011-11-18 från [www.hsv.se/download/18.539a949110f3d5914ec800075386/bildning\\_frihet\\_motstand\\_135kb.pdf](http://www.hsv.se/download/18.539a949110f3d5914ec800075386/bildning_frihet_motstand_135kb.pdf)

Lpf 94 *Läroplan för de frivilliga skolformerna*. [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)

*Kursplan för scenisk gestaltning B*. [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)

Mark, Eva. (2009). *Livslångt lärande ur bildningsperspektiv som strategi för högskolan*. Grundtviginstitutet, rapport nr, 7 Göteborg: Göteborgs Universitet.

Rosenqvist, Mia Maria (red).& Andréén, Maria(red).(2006). *Uppsatsens mystik-om konsten att skriva uppsats och examensarbete*. Uppsala: Hallgren & Fallgren Studieförlag.

*Skollagen*. [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)

Starrin, Bengt & Svensson, Per-Gunnar(red).(1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.

Sundgren, Gunnar. (2005). *John Dewey-reformpedagog för vår tid? I: Forsell Anna(red)*. Boken om pedagogerna (femte upplagan). Stockholm: Liber AB.

Vetenskapsrådet.(2002). *Forskningsetiska principer-inom humanistisk samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2011-12-14 från [www.vr.se/download/187f7bb63a11eb5b697f3800012802/forskningsetiska\\_principer\\_2002.pdf](http://www.vr.se/download/187f7bb63a11eb5b697f3800012802/forskningsetiska_principer_2002.pdf)

Wibeck, Victoria.(2010). *Fokusgrupper-Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod* (andra upplagan). Lund: Studentlitteratur.

## Bilaga 1

Kan ni beskriva en gestaltningsprocess?

Vad lär ni er personligen?

Vad lär ni er inom gruppen?

Kan ni ge exempel? Speciella begrepp?

Vad betyder gestaltningsprocessen för er? Hur ser ni på den?

Vad lär ni er utöver scenisk gestaltning?





