



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Design och reflektion

Teaterlärarens iscensättande av Gymnasieskolan 2011

Namn: Morgan March

Program: Kompletterande Pedagogisk Utbildning

E-mail: morgan@interaktivproduktion.se

Examensarbete: 15 hp
Kurs: LKXA5A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT/2014
Handledare: Göran Brante
Examinator: Bengt Jacobsson

Nyckelord: design, reflektion, teater teori, teaterdidaktik, Gymnasieskolan 2011

Abstract

Med Gymnasieskolan 2011 har nya, mer teoritunga kursplaner skapats. Samtidigt har lärandemålen i designaspekterna – scenografi, mask, kostym, ljud och ljus – blivit tydligare.

Den här uppsatsen handlar om hur teaterlärare hanterar dessa två faktorer i den praktiska undervisningen. Forskningsfrågorna jag utgått från är:

Hur anpassar teaterlärare sina undervisningsmetoder i teoretisk och reflektiv kunskap till läroplanens krav?

Hur anpassar teaterlärare sina undervisningsmetoder i de delar av teatern som inte är skådespeleri, de så kallade designaspekterna, till läroplanens krav?

Uppsatsen syftar till att se hur tre gymnasieskolor förhåller sig till läroplanen och om möjligt ge förslag på hur de skulle kunna förhålla sig närmre vad styrdokumentet föreskriver.

Jag har intervjuat fyra lärare vid tre skolor och analyserat deras utsagor mot läroplanen med hjälp av valda delar av Klafkis *Konstruktivt-kritiska didaktik*, med fokus på *mål, innehåll och metodik*.

Jag fann att lärarna mer än adekvat följer läroplanens föreskrifter när det kom till reflektion och teori, men att de var undermåliga vad gäller fokus på designundervisningen. De bör, enligt läroplanen, fokusera arbetet i kursen *Scenisk gestaltning 2* mer på design, vilket inte görs i dag.

For Sara. Thank you for your patience and love.

Innehållsförteckning

Inledning.....	1
Bakgrund	1
Problemformulering och syfte.....	5
Teori	5
Begrepp och definitioner	6
Teori	6
Produktion	7
Gestaltning	8
Didaktiska teorier och begrepp	8
Metod	11
Datainsamling.....	11
Analysmetod.....	11
Urval och intervjuprocess.....	13
Källkritik, Validitet och Reliabilitet.....	13
Etiska överväganden	14
Intervjufrågor och intervjuguide	15
Metodkritik.....	16
Läroplansanalys.....	17
Ämne – Teater.....	17
Analys.....	19
Mål	19
Innehåll.....	20
Första forskningsfrågan – Reflektion och teori.....	21
Andra forskningsfrågan – Design	22
Gymnasiearbetet.....	23
Praktikanalys	24
Fallbeskrivning - Skola 1	24
Analys.....	25
Mål	25
Reflektion och teori.....	26
Design.....	27
Diskussion	28
Fallbeskrivning - Skola 2	30
Analys.....	32
Mål	32
Reflektion och teori.....	32
Design.....	33
Diskussion	34

Fallbeskrivning - Skola 3	35
Analys.....	36
Mål	36
Reflektion och teori.....	37
Design.....	37
Diskussion	38
Avslutande diskussion.....	39
Sammanfattande tankar	41
Vidare forskning.....	42
Referenslista	43
Bilaga 1 – Intervjuguide	
Bilaga 2 – Lärandemål i teaterämnet från ämnesplanen	
Bilaga 3 – Ämnesplanen: Mål, Innehåll och Metodik	
Bilaga 4 – Var innehåll och metodik för reflektion och teori återfinns i styrkedjan	
Bilaga 5 – Var innehåll och metodik för designaspekter återfinns i styrkedjan	
Bilaga 6 – Skola 1, fördjupning	
Bilaga 7 – Skola 2, fördjupning	
Bilaga 8 – Skola 3, fördjupning	

Inledning

Den här uppsatsen utgår från två delar av teaterdidaktiken som oftast hamnar i skymundan i litteraturen: undervisning i reflektion och teori, samt den sceniska gestaltningen med andra delar än skådespeleri – ljus, ljud, scenografi, mask och kostym. Frågan som först fångade mitt intresse var: Hur har teaterlärarna hanterat att ämnet blivit mer teoretisk och kursernas krav på dessa designelement? Jag ville undersöka vilka undervisningsmetoder som används för att nå målen. Jag hittade ingen tidigare forskning på området och fann det för gott att påbörja ett arbete i den här outforskade delen av skolsystemet. Jag genomförde intervjuer med fyra teaterlärare om hur de lägger upp sin undervisning och analyserade deras svar gentemot examensmålen för estetiska programmet, ämnesplanen för teaterämnet och kursplanerna i ämnet. Jag hoppas därmed öppna upp en diskussion om hur dessa delar av gymnasieprogrammet kan utvecklas.

Bakgrund

I och med de reformer som sammanfattas under namnet Gymnasieskolan 2011 (Gy11) så har teaterämnet fått nya kurser, och kurserna har fått nytt innehåll. En del är ytliga: *Scenisk gestaltning A, B och C* har bytt namn till *Scenisk Gestaltning 1, 2 och 3*; *Sceniskt ledarskap* har blivit *Regi*. Men många mer djupgående förändringar har också skett. Det estetiska programmet har blivit ett klart uttalat högskoleförberedande program; där metoder som används vid högskolestudier skall vara en del av hela undervisningen för att förbereda eleverna till högre studier inom humaniora, samhällsvetenskap eller konstnärliga ämnen (Skolverket, 2011b). Dessutom har det estetiska programmet fått en tydligare teoretisk aspekt genom att nya obligatoriska teorikurser införts – för teaterinriktningen kallas dessa *Teater teori*. Därutöver har teorin lyfts in i mer praktiska kurser: – analys och reflektion är stora delar av alla kurser.¹ Det är alltså en del nytt att arbeta med för de lärare som arbetar med teater på gymnasiet, speciellt för de lärare som har en mer praktisk bakgrund utan teori i sin utbildning.

Traditionellt har teaterutbildningar på högskolenivå delats upp mellan praktiska/konstnärliga och teoretiska/akademiska: skådespelare- och regissörutbildningar å ena sidan, och teatervetenskap och kulturhistoria å andra sidan. Från början av 2000-talet och

¹ För en mer precis genomgång av vad som har förändrats se längre ner i det här kapitlet där jag går genom läroplansförändringarna i mer detalj.

framåt har flera debattörer verksamma såväl på teaterhögskolor som utanför noterat att den svenska teaterns traditioner lider av en viss anti-intellektualism. Kent Sjöström, då adjunkt vid Teaterhögskolan i Malmö och nu universitetslektor på samma institution, och Krister Henriksson, då professor i scenisk gestaltning vid Teaterhögskolan i Stockholm², har båda gett uttryck för detta i intervjuer (Granbom, 2003; Gunnarsson, 2007), och i Sjöströms fall även i hans avhandling som utkom 2007 (Sjöström, 2007). Genus- och teatervetaren professor Tiina Rosenberg uttrycker en liknande frustration av den anti-intellektuella hållningen i svensk teater i en intervju ”Ett problem är att konstnärsmyten är väldigt stark inom teatern. Den är starkare på teatern än inom bildkonsten. Myten bygger på att tanke och känsla inte alls går ihop och är en väldigt viktig del i utbildningarna till att bli skådespelare.” (Malm & Mendel-Enk, 2002)

På senare år har tanken om anti-intellektualismen inom teatervärlden kommit mer och mer på skam, bland annat då teaterhögskolorna har ändrat sina arbetssätt. En rad doktorsavhandlingar har publicerats av lärare på teaterhögskolorna³, doktorandutbildningar har startats⁴ och akademiska och praktiska utbildningar samarbetar i allt högre grad. Redan 2007, i den första publicerade doktorsavhandlingen avlagd av en lärare vid en praktisk teaterutbildning, framhåller Sjöström (2007) att:

Just denna [reflekterande eller akademiska] aspekt i skådespelarens utbildning och arbete har de senaste åren blivit allt aktuellare genom möjligheten att bedriva magisterstudier på Teaterhögskolan i Malmö och genom de kurser som getts på Dramatiska Institutet, som utmynnar i att skriva en essä om de egna kunskapsformerna inom teatern. (s. 232)

Sen dess har det skapats en utbildning kallad *Teaterns teori och praktik* vid Teaterhögskolan i Malmö som undervisar i brytpunkten mellan praktik och teori (Teaterhögskolan i Malmö, 2014c) och studenterna vid kandidatutbildningen i skådespeleri skriver en reflekterande del i sina kandidatexamensarbeten sedan 2010 (Bjerstedt & Emgård, 2013, s.1). Utöver detta har en utbildning för teaterlärare kommit till stånd från och med höstterminen 2011, mer än 15 år efter att teaterprogrammet blev en realitet på gymnasiet, och

² Teaterhögskolan i Stockholm gick sedermera samman med Dramatiska institutet och bildade Stockholms dramatiska högskola 2011.

³ Utöver Sjöströms (2007) *Skådespelaren i handling - Strategier för tanke och kropp* från Teaterhögskolan i Malmö, så återfinns andra doktorsavhandlingar som har sitt ursprung vid praktiska teaterutbildningar. Som exempel kan Erik Rynells (2008) *Action Reconsidered* vid Teaterhögskolan i Malmö, Lena Dahléns (2012) *Jag går från läsning till gestaltning* vid Högskolan för Scen och Musik i Göteborg, samt Maria Johansson (Stockholms dramatiska högskola, 2012) *Skådespelarens praktiska kunskap* nämnas.

⁴ Sedan 2009 studerar två doktorander vid Teaterhögskolan i Malmö (Teaterhögskolan i Malmö, 2014a), tre doktorander vid Stockholms dramatiska högskola (Stockholms dramatiska högskola, 2014) och tre doktorander vid Högskolan för scen och musik i Göteborg (Högskolan för scen och musik, 2014).

här blandas teaterns teori och praktik för blivande teaterlärare (Högskolan för scen och musik, 2012).

Det ökade teoretiska innehållet i läroplanen inom ämnet teater som nämnts ovan följer den här nya trenden. De som skrev ämnesplanerna i teater för Gy11 är Göran Omeus vid teaterhögskolan i Göteborg och Jens Remfeldt vid teaterpedagogutbildningen vid Örebro Universitet, de två lärosäten som håller de enda två utbildningarna för pedagoger/lärare i teater på högskolenivå.⁵ I och med att det är representanter för de lärosäten som utbildar lärare och pedagoger som skrev läroplanen, så kan den ses som en form av samsyn rörande undervisningens innehåll vid Estetiska programmets teaterinriktning. Följande sammanställning visar hur teorin har lyfts fram i Gy11 (Skolverket 2000 och 2011c):

- Att utbildningen ska vara högskoleförberedande har blivit mer tydligt, och dessutom har målämnen breddats med humaniora och samhällsvetenskap, från den uteslutande konstnärliga fokusen i Lpf 94.
- Gymnasiearbetet skall använda metoder som används på högskolan – något som inte var lika tydligt för det gamla specialarbetet. I sin utbildning ska elever förberedas för att kunna genomföra ett självständigt gymnasiearbete.
- *Röst och rörelse* har reducerats till *Röst* som valbara kurser och *Teater teori* har tagit över som obligatorisk kurs. *Teater teori* är en kurs som bara handlar om reflektion och teori - men som fortfarande ska använda både praktiska och teoretiska arbetsmetoder.
- *Dramatik och dramaturgi* har också fått en separat valbar kurs som inte fanns tidigare – något som lyfter fram teatervetenskapen och dramatiken i kurserna.

Mer teori är resultatet. Även om analys alltid varit en faktor i styrdokumentet för estetiska programmet och teaterämnet (Skolverket, 1994 och 2000) så har reflektion och teori fått mer plats i form av en helt ny kurs och nya lärandemål. Det återfinns till exempel ett lärandemål som är genomgående i alla kurser i teaterämnet, punkt 9 i ämnets syfte: *Förmåga att analysera och tolka olika sceniska gestaltningar*. I alla kurser utom Teater teori ingår dessutom punkt 8: *Förmåga att reflektera över det egna skapandet*. Detta fokus förstärks också då punkt 10: *Kunskaper om konstarten teater ur ett samtida och historiskt perspektiv* – återfinns, förutom i *Teater teori*, även i *Dramatik*- och *Fysisk teater*-kurserna. Både lärandemål 9 och 10 existerade inte lika tydligt formulerat i de tidigare kursplanerna (Skolverket 2011:c och 1994).

⁵ Omeus blev lärare vid teaterlärarutbildningen då den startade 2011 vid Högskolan för scen och musik i Göteborg, och ansvarar för nästa generation teaterlärares utbildning. Remfeldt arbetar vid Teaterpedagogutbildningen i Örebro som inte blev godkända att utexaminera teaterlärare, men som fortsätter med sin teaterpedagogutbildning.

Så om blivande lärare lär sig att undervisa i både teater teori och praktik, hur är det med de som redan är ute i verksamheten? De som undervisar vid teaterprogrammen verkar, enligt en enkätundersökning genomförd av Remfeldt 2001, främst komma från tre typer av bakgrunder: Skådespelare, Dramapedagog och Lärare i annat ämne. Dessa tre grupper tar upp ungefär en tredjedel var av de 92 teaterlärarna⁶ i Remfeldts undersökning. (2001) Bara 2% hade en utbildning från Dramatiska Institutet (dvs en utbildning som regissör, tekniker, designer, dramatiker eller producent), men 42% hade läst extra akademiska kurser. Bara 7% hade både lärarutbildning och teater- eller dramapedagogutbildning. Då ingen nyare undersökning har gjorts kan jag inte veta hur det ser ut i dag, men jag kommer utgå från att sammansättningen av lärares bakgrunder inte radikalt har förändrats de senaste 12 åren. Enbart en knapp tiondel av lärarna har nått pensionsålder sedan dess. Det är dessutom kongruent med de lärare jag intervjuat för min studie där bara en av nio tillfrågade har arbetat kortare tid än 15 år.

Den här uppsatsen kommer inte att gå in på djupet i vad skillnaden mellan dessa grupper är. Det finns det andra som gjort⁷. Dock är det intressant att se vad lärarna fokuserat på. *Sceniskt uttryck och skådespeleri, Teaterarbete i större sammanhang*^[8] samt *Personlig utveckling* är de tre områden som Remfeldt fann centrala i teaterlärares diskussion runt sin undervisning (2001, s.22). Det saknas här ett direkt fokus på det som jag kommit att kalla designaspekterna⁹ av kursplanerna – teaterteknik som ljus och ljud, scenografi, kostym och mask¹⁰. De nya styrdokumenterna har med Gy11 (Skolverket 2000 och 2011c) ändrats något i det här avseendet¹¹:

- *Teaterproduktion* som separat kurs har tagits bort. Dock har ett par olika entreprenörskurskurser ersatt delar av produktionskursen. Dessa missar dock helt designaspekterna av teaterproduktionskursen.
- Designbitarna tar upp ungefär lika mycket plats i Gestaltningsskurserna vid en jämförelse mellan Lpf 2000 och Gy11. En skillnad finns dock i att designaspekterna har

⁶ 145 var det totala antalet teaterlärare i Sverige då undersökningen gjordes. Alla 145 fick en enkät tillsänd sig med frågor om utbildnings och yrkesbakgrund. 92 stycken svarade på denna enkät.

⁷ Björndahl (2013) har nyligen gjort en genomgång av dramapedagogisk terminologi och hur de överensstämmer med teaterkursplanerna, och Remfeldts studie (2001) och magisteruppsats (2013) behandlar teaterlärare från olika bakgrunder och deras tankar runt och inställning till sin undervisning, till exempel

⁸ Alltså att koppla teaterundervisningen till andra ämnen och att eleven ska få en bred insikt om teater och teaterprocessen. (Remfeldt, 2001, s. 22)

⁹ Se teoriavsnittet för mer detaljer om terminologi.

¹⁰ Mask skall förstås som rollens ansikte, oavsett om det är en lös ansiktsmask eller en sminkning.

¹¹ Utöver design kurserna har *Regi* ersatt den liknande kursen *Scenisk ledarskap*. *Scenisk ledarskap* innehöll dock vissa aspekter som har flyttats över till kursen *Dramapedagogik* inom ämnet *Pedagogiskt arbete* som är ett ämne på Barn- och fritidsprogrammet. Dramapedagogik är en programfördjupningskurs i både Estetiska programmet och Barn- och fritidsprogrammen.

fokus i *Scenisk gestaltning 2*, där ”särskild betoning” (Skolverket, 2011c, s. 15) läggs på dem (se Läroplansanalys).

Problemformulering och syfte

Skolorna har nu sett den första årskursen med teaterlever genom det nya systemet, och lärarna har haft 3 år på sig att utveckla metoder som ska passa de nya ämnesplanerna. Frågan är hur deras arbete gått?

Mitt syfte med uppsatsen är att undersöka följande:

Har den nya läroplanen, examensmålet och de nya kursplanerna fått genomslag i teaterundervisningen vad gäller reflektion och design?

Jag vill använda följande begränsning för att undersöka detta:

Hur lägger lärare vid tre svenska gymnasieskolor upp kurserna, hur utformar de undervisningen och hur förhåller de sig till styrdokumentet?

För att göra forskningsfrågorna mer konkreta:

- 1. Hur anpassar teaterlärare sina undervisningsmetoder i teoretisk och reflektiv kunskap till styrdokumentens krav?*
- 2. Hur anpassar teaterlärare sina undervisningsmetoder i de delar av teatern som inte är skådespeleri, de så kallade designaspekterna, till styrdokumentens krav?*

De skolor jag undersökt har valt olika kurser, har olika läsårsupplägg och använder olika undervisningsmetoder i arbetet. Mitt mål är att kunna belysa olikheter och tolkningar av läroplanerna i det praktiska arbetet och att kunna erbjuda exempel på hur teaterlärare kan utveckla sitt arbete på olika vis från andras praktiker, utifrån ett allmändidaktiska perspektiv. Det skulle dessutom kunna ge underlag till teaterlärare i andra skolor ute i landet i deras kollegiala diskussioner och utveckling, samt ge teaterlärarstudenter något att reflektera över i sina kursuppläggsdiskussioner och kurser.

Teori

Denna uppsats berör två fält som forskare i Sverige har kopplats samman väldigt lite tidigare: *Teaterundervisning* och *didaktisk teori*. Det är talande att den enda kurs som ges i teaterdidaktik på högskolenivå använder en bok för praktiskt arbete med amatörteater som

enda kursbok.¹² Därför kommer jag här gå genom de didaktiska teorier jag kommer att använda för att analysera empirin. Först behöver dock några begrepp definieras för att underlätta diskussionen.

Begrepp och definitioner

Till att börja med frågar jag mina informanter om vilka metoder som de använder sig av – dvs. pedagogiska metoder så som övningar, uppsatser, offentliga produktioner etc. som används i teaterundervisningen. En specifik undervisningsmetod är en del av den metodik¹³ som läraren har valt för att undervisa med.

Jag valde termerna teori, produktion och gestaltning i intervjuerna. Det kan finnas ett potentiellt problem med att termen kan orsaka sammanblandningar för de jag intervjuat, men jag var tydlig i att definiera hur jag använde dem i intervjun och menar att inga missförstånd bör uppstått. Nedan redogör jag för hur jag använder dessa begrepp i det här uppsatsarbetet.

Teori

Den *teori* jag refererar till i mina intervjuer handlar om de lärandemål inom teaterämnet som berör reflektion, analys och kontextualisering av annat arbete. Jag valde termen teori för intervjuerna då den kan ses som att den står i motsatsförhållande med termen praktik. Detta är dock en något bred term då de lärandemål som jag grupperat under termen teori är:

- 3. Kunskaper om den sceniska berättelsens uppbyggnad.
 - ...
 - 5. Förståelse av hur teaterns olika uttrycksområden samverkar.
 - ...
 - 8. Förmåga att reflektera över det egna skapandet.
 - 9. Förmåga att analysera och tolka olika sceniska gestaltningar.
 - 10. Kunskaper om konstarten teater ur ett samtida och historiskt perspektiv.
- (Skolverket, 2011a:1)

Här väljer jag därför att introducera fyra termer som jag menar kan summera olika delar av det teoretiska och reflektiva innehållet: *Reflektion, kontext, begrepp* och *berättelse*.

Reflektion summerar lärandemål 8 och 9 – förmåga att reflektera över, analysera och tolka eget och andras arbete.

¹² Kursen Teaterdidaktik ges på Göteborgs Universitet och enligt kursplanen (Göteborgs Universitet, 2014) är den enda litteratur som används boken *Att arbeta med teater* av Rex Brådhe med flera. Det är en bok från 1987 på 199 sidor som berör de flesta delar av teatern, men främst ur ett amatörteaterperspektiv. Den är praktisk inriktad och berör inte didaktisk teori överhuvudtaget.

¹³ Detta är Klafkis terminologi som jag kommer att använda i uppsatsen. Se närmre i avsnittet om didaktiska teorier och begrepp nedan.

Kontext står i den här uppsatsen för lärandemål 10 – Kunskaper om teaterns historiska och samtida kontext.

Begrepp använder jag för lärandemål 3 och 5, men även för delar av de andra lärandemålen som inbegriper begrepp, teorier och modeller för analys och skapande av teater.

Berättelse är kopplat till lärandemål 3 och handlar om berättelsens struktur, dramaturgi, och repertoarkunskap – medvetenhet om genrer och vilka verk som är viktiga i en kanon.

Orsaken till att jag inte använder termen *teaterteori* är att det är namnet på en specifik kurs i teaterämnet.¹⁴

Produktion

Termen *Produktion* är problematisk då jag använde det i intervjuerna både för en specifik typ av undervisningsmetod – att skapa en uppsättning för en eller flera offentliga föreställningar – och för de delar av teaterämnet som berör allt på scenen som inte är skådespelarens arbete.¹⁵ Denna andra betydelse av produktion återfinns hos en av världens mest inflytelserika grundare av teaterskolor, Michel Saint-Denis. I boken *Training for the Theatre* föreslår han skolor att skapa en produktionskurs, ett program för att träna designers och regissörer, teatertekniker och inspicienter: ”The production course attempts to prepare students for all professional work on the stage with the exception of acting.” (Saint-Denis, 1982, s. 219). Han använder genomgående i sina diskussioner runt the production course termen designers som en samlingsterm för scenografer, rekvisitörer, ljud- och ljusdesigners och så vidare (s 219-236). Det sättet jag använde produktion i intervjuerna är omväxlande som metod och som kortform för lärandemålen kopplade till ljus, ljud, scenografi, mask, kostym och rekvisita, uttryckta på följande vis i ämnesplanen:

2. Färdigheter i att använda scenografi, kostym, mask, ljus och ljud som sceniska uttrycksmedel.

...

5. Förståelse av hur teaterns olika uttrycksområden samverkar.

6. Färdigheter i att med teaterns uttrycksmedel kommunicera med en publik.
(Skolverket, 2011a:1)

¹⁴ Se mer i kapitlet *Läroplansanalys*. Denna sammanblandning kan möjligtvis ha uppstått hos mina informanter, men jag var tydlig vid alla intervjuer om att jag menade de mer reflekterande/teoretiska lärandemålen och inte kursen specifikt. Jag menar därför att detta missförstånd inte bör ha uppstått.

¹⁵ Det senare användandet av produktion kommer från kursen Teaterproduktion (i Lpf 95), som berörde både producentens arbete och olika designfärdigheter (Skolverket, 2000, s. 137).

I Saint-Denis tradition och för att göra diskussionen i uppsatsen mer lättförståelig för läsaren kommer jag använda termen design istället för produktion, om det inte är talan om en uppsättning.

Gestaltning

Slutligen vill jag nämna termen *gestaltning* som använts i intervjuerna för att diskutera skådespeleriundervisning. Då metoder för att undervisa i skådespeleri inte ligger i linje med min forskningsfråga är detta begrepp mindre viktigt att definiera, men gestaltningstermen kommer ändå att komma upp i arbetet. Allt som syns på scenen kallas för gestaltning, inte bara skådespelarens arbete – scenografen har designat en gestaltning av det rum som pjäsen utspelar sig i, ljussättaren har gjort en gestaltning med ljus osv.¹⁶ – och då kan ett missförstånd uppstå vid användandet av termen. Vi har dessutom tre kurser vid namn *Scenisk gestaltning* på gymnasiet teaterinriktning, som ofta refereras till som gestaltningskurserna, och som ska innehålla mer än bara skådespeleri. För att undvika missförstånd i uppsatsen kommer jag att använda termen *skådespeleri* istället för gestaltning när jag talar om skådespelarens gestaltning. Om jag använder *gestaltning* utan att specificera vilken typ står det för en mer generella övergripande gestaltning, eller är det tydligt i sammanhanget vad jag refererar till.

Didaktiska teorier och begrepp

Som grundläggande didaktisk teori kommer jag att utgå från Wolfgang Klafkis kritisk-konstruktiva didaktik så som han utvecklar den i sin artikel ”Kritisk-konstruktiv didaktik” (Klafki, 1997). Klafki är en av de mest inflyttningsrike tyske didaktikerna och hans teorier har utvecklats under över ett halvt århundrade. Han har kommit att bli något av en kanoniserad frontfigur i Tyskland och hans artikel ”Didaktische Analys als kern der Unterrichtsvorbereitung” (Klafki, 1995) från 1958 är den text som framhålls av tyska didaktiker som den viktigast i den tyska didaktiken (Hopmann, 1997, s.198-199). Trots detta

¹⁶ Detta sätt att använda begreppet gestaltning återfinns genomgående i läroplanen. Ett exempel från ämnesplanen för teaterämnet; ”Centralt i all teater är gestaltning och kommunikation. Undervisningen ska därför bidra till att eleverna utvecklar sin förmåga att gestalta inom teaterns olika områden och förmåga att medvetet kommunicera med sin publik.” (Skolverket, 2011c, s. 1)

För att visa på vidden av gestaltningsbegreppet kan vi ta några fler exempel från lärandemålen i kursplanerna för *Ljud och ljus*-kursen; ”Design av sceniska gestaltningar med ljud och ljus, alternativt ljud eller ljus” (Skolverket, 2011c, s. 7), *Fysisk teater*-kursen; ”Kommunikation med publik genom fysisk gestaltning” (Skolverket, 2011c, s. 5), och *Scenisk gestaltning 1*-kursen; ”Samspel mellan berättelse, berättare och rum i syfte att skapa en enhetlig gestaltning.” (Skolverket, 2011c, s. 13)

är han sällan använd i Sverige, och ingen av hans böcker finns för närvarande i tryck i svensk översättning.

I sin artikel delar Klafki in didaktiken i två nivåer: riktlinjerna och läroplanen och planering och genomförande (1997, s.219). Här är läroplansnivån de mål som sätts upp för skolan av de som styr över den – lagar, förordningar och andra föreskrifter. Planerings- och genomförandenivån, den andra nivån, berör ”de verkliga pågående processerna i undervisningen och hur de är relaterade till lärarens medvetna avsiktlighet” (1997, s. 219). Alltså talar vi här om de konkreta handlingar och den sociala kontakten mellan lärare och elev, samt elev och elev, enligt Klafki.

Utöver dessa nivåer pratar Klafki om fem aspekter som rör båda nivåerna:

- a) frågan om målet med inläringen och undervisningen
- b) frågan om innehåll och teman för undervisningen i förhållande till dessa mål
- c) frågan om organisationsformer, metoder och tillvägagångssätt i de avsiktliga inlärnings- och undervisningsprocesserna, ... ofta betecknat med begreppet "metodik" ...
- d) frågan kring inläringens och undervisningens medier, från skolboken till dataprogram, från kartor till film, från fysikaliska undervisningsmodeller till ordlistor etc.
- e) frågor om formen för att kontrollera och bedöma elevernas inlärningsresultat och inläringssätt. (Klafki, 1997, s.219)

Dessa fem aspekter är de frågor som behöver få konkreta svar för att undervisningen skall kunna hållas i den institutionella skolan, enligt Klafki. (1997, s. 218). Aspekterna berörs i växelverkan på de båda nivåerna, där läroplanen påverkar lärarnas planering och genomförande, som i förlängningen påverkar tillbaka till läroplansförfattarna.

Jag kommer utgå från det läraren själv har kontroll över – lärarens intentionella handlingar är det som utgör kärnan i att föra formuleringarna i en läroplan till ett praktiskt iscensättande av den samma. Det jag undersöker är alltså inte här undervisningsmetodernas effektivitet eller deras faktiska genomförande – det jag är intresserad av är vad lärarna planerar och vilka intentioner de har med sin undervisning.

I de fem aspekterna anser jag mig ha en teoretisk utgångspunkt som lämpar sig för att analysera mina informanter och läroplanens utsagor om hur reflektion och design hanteras och vilka undervisningsmetoder som talas om. Metodikaspekten är det jag är intresserad av, men jag kommer behöva lägga mitt fokus på alla de tre första aspekterna – Mål, Innehåll och Metodik. Detta då "målbeslutens överordning över alla andra faktorer som konstituerar undervisningen" (Klafki, 1997, s. 222) gör att jag måste börja med målen, och "de beslut om det innehåll som konstrueras i undervisningsprocessen är överordnade de beslut som gäller

undervisningens metoder" (Klafki, 1997, s. 222). Målen avgör vilket innehåll som väljs, och innehållet i sin tur föregår metodik:

In the end, the only way of determining whether this or that form of practice or revision would be pedagogically right or wrong in a particular case is by ascertaining whether it is appropriate to the *contents*. (Klafki, 1995, s. 28)

Alltså kommer jag behöva inkludera Mål och Innehåll för att komma åt Metodik. Jag kommer att leta efter mina data på båda nivåerna – via informanter på skolorna och genom läroplansanalys (se metodavsnittet nedan för mer detaljer).

Jag kommer också utgå från att lärarens arbete är underställt läroplanens föreskrifter, än om det finns en växelverkan dem i mellan (Klafki, 1997, s.219). Enligt Klafki kan vi "observe that the framework is, in the main, delineated by the curriculum or syllabus ... A decision [om bildningsinnehåll] has thus been made long before our teacher begins to tackle the business of preparation" (1995, s.16). Bildningsinnehållet som eleven ska möta är det som ligger till grund för hur läraren planerar sitt arbete, och detta bildningsinnehåll är redan satt i läroplanen.

Det är i sammanhanget viktigt att nämna att Klafki också framhåller att målprinciperna måste stå över oreflekterad tradition. (1997, s. 222) Detta ger eko i Sjöströms avhandling där han framhåller att teatern, som praktisk konstform, är särskilt påverkade av tradition, och med rätta så.

Traditionen har ett värde för att överföra värdefull kunskap mellan skådespelargenerationerna och kan på det sättet stå i tjänst hos dagens berättelser. Men om den bara är en tom retorisk figur blir traditionen en antikvarisk fetisch och teatern en oas för konservatism. (Sjöström, 2007, s.7)

När lärare, såväl som konstnärer och elever, angriper sitt arbete ska de alltså fråga sig själv om traditionen främjar de mål som satts upp, eller om den i själva verket stjälper dem. Enligt Sjöberg och Hansén så är den pedagogiska praktiken "till sin grundläggande karaktär normativ. Den är bunden till de intentioner om verksamhetens mål och innehåll som stipuleras i lagstiftning och läroplan" (2006, s.136). Traditionen är viktig för att ge oss verktyg, men den får inte vara ett mål i sig själv, utan snarare något vi hämtar vårt innehåll, våra verktyg och våra undervisningsmetoder från.

Att använda självreflektionen som ett redskap för att vara kritisk mot sig själv och sitt arbete kan hjälpa praktikern (Bjerstedt & Emgård, 2013, s. 6). Enligt Bjerstedt och Emergård, lärare vid Teaterhögskolan i Malmö, är det viktigt att undvika att den tysta kunskapen blir en "tiggande kunskap" (2013, s 4), utan att den istället lyfts fram som medveten kunskap via reflektion. Min förhoppning är att den här uppsatsen kan ge perspektiv för självreflektion till teaterlärare och teaterlärarstudenter.

Metod

Jag arbetar med utgångspunkt i en *kvalitativ* analys. Huvudsyftet för mig är att *synliggöra* de kvalitéer som finns i hur lärarna arbetar, eller som Esaiasson med flera skriver i *Metodpraktikan*: ”vid samtalsintervjuundersökningar arbetar [forskaren] med problemformuleringar som handlar om *synliggörande*, hur ett fenomen gestaltar sig” (2012, s. 252).

Datainsamling

För att erhålla data har jag använt samtalsintervjun som min huvudsakliga insamlingsmetod, som komplementerats med läroplaner och hemsidetexter. Då jag vill låta varje lärare göra reflektioner kring sin egen skolas arbete utan att de börjar jämföra sig med varandra undvek jag fokusgrupper med deltagare från blandade skolor. Det viktigaste för mig var att komma åt en centralitet (Esaiasson et al, 2012, s. 283) hos analysdata – att det inte rörde sig om perifera informanter eller antagande från observationer, utan lärares reflektioner över deras egna verksamheter.

Jag har även använt styrdokumentet Läroplanen för Gymnasieskolan 2011, Examensmålen för Estetiska programmet och Ämnesplanen för Teater som data i min analys. Jag har valt att bara analysera teaterämnet för att begränsa undersökningens bredd, samt att det är det centrala ämnet i teaterinriktningen.

Jag har också tittat på skolornas hemsidor och vad de skriver om sina utbildningar där, för att jämföra med lärares utsagor. Detta har dock bara varit en form av bakgrundsresearch och komplement till mitt huvudsakliga fokus i uppsatsen.

Analysmetod

Ur denna empiri har jag sedan, med hjälp av tematisk kvalitativ analys av materialet.

Jag har valt en grundläggande realistisk epistemologi (Braun & Clark, 2006, s.85). Jag har inte valt att, som ”Freud och Marx misstänka yttrandet som symptom på något underliggande, det som ofta kallas misstankens hermeneutik” (Sjöström, 2007 s. 235), utan snarare försökt avbilda deras verklighet (Braun & Clark, 2006, s.81). Detta för att jag är intresserad av deras parxis och verksamhet, inte deras åsikter eller underliggande motiv. Jag är medveten om att det kan finnas fördelar med ett konstruktionistiskt eller hermeneutiskt angreppssätt, men jag

har dock valt att bortse från detta och se dem som informanter snarare än som respondenter¹⁷. Jag utgår inte från latent teman utan från semantiska, de som finns på ytan. Jag letar inte efter något som finns bortom det som sagts (Braun & Clark, 2006, s.84). Det har också gjort att jag måste utgå ifrån analysdata som källor och därmed förhålla mig källkritiskt till mina informanter, då källkritik blir den ”metodologiska kärnan när det gäller informantintervjuer” (Esaiasson et. all, 2012, s. 252). Jag utgår vidare från en teoretisk tematik i min analys – mina teman utgår ifrån de teorier som diskuterades i teoriavsnittet ovan (Braun & Clark, 2006, s.84). Jag strävar efter att ge en rik beskrivning av analysdata, då det saknas forskning sedan tidigare. Här strävar jag efter att gå djupare än en beskrivning och också göra en tolkning av data och dess innebörd för läraren i dennes praktik (Braun & Clark, 2006, s.83).

Jag började analysen genom att samla utsagor om reflektion och design från de tre kategorierna Mål, Innehåll och Metodik som jag fått från Klafkis teorier (1997, s.219).

När jag gick genom läroplanerna med målaspekten för ögonen valde jag temana *Konstformen*, *Eget skapande*, *Kollektivt teaterarbete*, *Tolka*, *Vidare kontext* och *Högskoleförberedande* som representativa för de olika delar målen inbegriper. Dessa är samma för båda mina forskningsfrågor.

Innehållsaspekterna (Klafki, 1997, s.219) som var relevanta för forskningsfråga ett abstraherar jag från teorin och summerar i temana *Kontext*, *Berättelse*, *Begrepp* och *Reflektion* utifrån mitt teoriavsnitt. För forskningsfråga två utgick jag på liknande vis från temana *Gestaltning*, *Begrepp*, *Kommunikation*, *Kollektivt teaterarbete*, *Kontext* och *Reflektion*. Jag valde att lägga till När utsagor som inte passade i de teoribaserade temana, men som var relevanta, återfanns, skapade jag nya teman. Dessa är presenterade i de olika analyserna nedan.

När det kom till metodikaspekterna (Klafki, 1997, s.219) så valde jag att inte koda dem före, utan ta ut alla individuella utsagor om olika undervisningsmetoder och redogöra för dem.

Dessa teman applicerade jag sedan på utsagorna från först läroplansdokumenten och sedan på intervjumaterialet, de två nivåer Klafki använder för att beskriva den inre uppdelningen av det didaktiska problemfältet (1997, s.218-219), för att se hur lärarna talar om design och reflektion. Jag hoppas därmed kunna få fram de trender, de utsagor, som visar vilka metoder lärarna arbetar med för att undervisa i dessa delar av läroplanen. Alternativt kommer jag finna att de inte arbetar med dessa delar, och deras tankar om varför. Jag vill därmed kunna visa

¹⁷ Skillnaden mellan informant och respondent kan bli förstådd som skillnaden ”mellan ett vittne och ett undersökningsobjekt” (Esaiasson et al, 2012, s.257).

vilka möjliga riktningar som finns att ta i ett framtida arbete för de olika skolorna, i jämförelse med varandra och läroplanen.

Det är omöjligt att generalisera en undersökning av tre skolor till en större kontext till vad andra skolor kan göra. För att kunna göra en generalisering måste kontexten också vara överföringsbar. Dock hoppas jag att det kan vara ett stöd för andra i deras arbete då ”erfarenheter och exempel, goda som dåliga, tillsammans med en kritisk reflektion över de förhållanden som var vid handen då och nu, utgör den potentiella och vidareförbara kunskapen” (Gislén, 2003, s. 55). På detta vis kan vi kategorisera mitt arbete och min metod som ändamålsstyrd, eller teleologisk.

Urval och intervjuprocess

Som jag redan tidigare nämnt är centralitet det viktigaste i urvalet (Esaiasson et al, 2012, s.258). Här är det lärare på teaterprogram som står i centrum. Av de sju skolor som jag kontaktat fick jag svar från intresserade lärare vid fyra. Jag valde tre av dem, då skola fyra hade musikinriktning med musikalprofil, och inte ett teaterprogram.

- Av de tillfrågade tre lärare på Skola 1 tackade en ja. Hen kallas Informant 1 i uppsatsen.
- Av de tillfrågade tre lärarna på Skola 2 tackad två ja. De kallas Informant 2 och Informant 3 i uppsatsen.
- På skola 3 fanns bara en teaterlärare. Hen kallas Informant 4 i uppsatsen.

De genomförda intervjuerna var cirka 50 minuter långa. Jag har gjort två individuella intervjuer med enskilda lärare och en intervju med två lärare tillsammans. Alla intervjuer spelades in med informanternas samtycke på deras respektive arbetsplatser.

Metodpraktikan föreslår att en ska använda få informanter, men ”tills [forskaren] fått en tillförlitlig bild” (Esaiasson et al, 2012, s.259), något jag anser jag gjort med mina 4 informanter.

Källkritik, Validitet och Reliabilitet

För att säkerställa en validitet (eller giltighet) och reliabilitet (eller tillförlitlighet) måste jag utsätta mina informanter för källkritik. Som Eriksson säger i sin avhandling På spaning efter livets mening: ”Problemen om giltighet och tillförlitlighet har således inom kvalitativ

forskning en specifik innebörd med inriktning på trovärdighet.” (1999, s. 97) Att mina källor är trovärdiga måste säkerställas.

Alla informanter från skolorna var anställda under längre tid vid sina respektive skolor. Den som varit anställd under kortast tid hade varit där i 7 år. De är direkt involverade i skolpraktiken och är primärkällor på sina egna praktiker. De är aktiva just nu och har ingen distans i tid till det de talar om, och kan därför anses vara samtida (Esaiasson et al, 2012, s. 284). Ingen av informanterna kan anses ha en stark tendens då de inte behöver påvisa att de har rätt – de talar om sin egen praktik och försöker inte övertyga om dess ideologiska korrekthet. De är inte beroende av varandra eller andra, utan utgår från sina egna praktiker baserade i samma läroplansramverk.

Jag anser härvid att de alla är trovärdiga källor utifrån de källkritiska aspekter som berör en samtalsintervju. Deras utsagor är förståeliga och adekvata och där med valida. Som Esaiasson med flera skriver i Metodpraktikan: ”Ur en ensamstående icke tendentiös framställning får man acceptera huvuddragen” (2012, s. 287).

Etiska överväganden

Alla informanter har delgivits vad forskningen handlar om och att de, om de ställer upp, kommer vara anonyma. Jag har varit noga med att anonymisera alla de skolor och lärare som har varit med i undersökningen. Alla informanter har gett sitt samtycke och har gjort ett informerat val i enlighet med Vetenskapsrådets etiska riktlinjer om informerat samtycke (Vetenskapsrådet, 2014a).

Då jag är en teaterlärare själv har jag en viss tendens mot en normativ inställning av hur teaterundervisning bör, eller kanske till och med ska, utföras. Jag har en bred förståelse och kunskap inom många av de discipliner som teaterlärarna använder, då min utbildning är lång och relativt bred¹⁸. Det gör att jag har en viss närhet till ämnet som jag måste förhålla mig till. Detta är en av anledningarna att jag valt att inte fokusera på just skådespeleri, då där finns en mängd olika traditioner om hur detta ska göras, och i stället fokusera på undervisningsmetoder för reflektion och design. Jag har också genomgående ifrågasatt mina

¹⁸ Min utbildning sträcker sig över 7 år och tre länder, med en Bachelor of arts i Theatre and Professional Practice från England och en Master of fine arts i Ensemble based Physical Theatre från USA, samt strökurser i Sverige. Dessa utbildningar har gett mig en kunskaper i både teaterns teori, historia och praktik. De är både akademiska och konstnärliga i sin natur, och bredden över stilar, metoder och tekniker som används spänner alla delar av teaterns professioner, samt internationella och historiska kontexter. Min huvudsakliga skådespelarträning är i traditionerna från Stanislavskij, Brecht, Grotowski och Leqoc – med min konstnärliga mastersutbildning ganska tätt knuten till en Leqoc tradition.

egna antaganden, sökt källor som inte är min egen kunskap och erfarenhet, samt förhållit mig gentemot mina informanter som kunniga och skickliga utövare av sina yrken – både som konstnärer och lärare. Jag har försökt att stänga av mina egna normativa värderingar, och istället fråga mig hur dessa lärare tänker, försökt sätta mig in i deras upplevelsevärld. Det är alltid svårt, ja antagligen omöjligt, att se sina egna dolda fläckar, men jag har försökt att ta hjälp av andra till att läsa mitt arbete kontinuerligt och ifrågasätta när det är saker som verkar löst antagna. På det här sättet framhåller jag att jag lyckats nå en ”universalism, oegennyttia och organiserad skepticism som [är] utmärkande drag för god forskning” (Vetenskapsrådet, 2014b).

Intervjufrågor och intervjuguide

Intervjufrågorna som jag ställde till informanterna utgick ifrån den intervjuguide som finns som bilaga 1, med frågor som är ”lätta att förstå, korta och befriade från akademisk jargong” (Esaiasson, 2012, s.264). Intervjuerna var semistrukturerade, men jag såg till att alla frågor i guiden täcktes in. I ingen av intervjuerna behövde jag ställa alla frågorna, då informanterna själv kom in på de saker jag ville beröra, vilket beror på att frågorna var ”*tematiska frågor*” (Esaiasson, 2012, s. 265) och öppna nog för att intervjupersonen ska få utveckla vad de tycker är viktigast. Intervjuguiden, och intervjuerna som gjorts utifrån den, genererade på det här sättet en mängd material som är lämpligt att analysera utifrån min forskningsfråga och de teoretiska utgångslägen jag har. Mitt val att använda de tre kategorierna eller huvudfrågorna Gestaltning [Skådespeleri], Produktion [Design] och Teori [Reflektion] kom ur att jag ville låta lärarna reflektera över dessa delar och ville att alla skulle vara närvarande. När jag får lärarna att prata om skådespeleri specifikt så hoppades jag också att få dem att diskutera reflektion i förhållande till skådespeleriet. Av samma anledning så frågade jag om designen för att få svar om reflektion i förhållande till design. Det sista avsnittet, det om reflektion specifikt, är mest med för att fånga upp det som kan tänkas ha missats. Jag väljer också att inleda och avsluta intervjun med att fråga vad informanterna anser vara det viktigaste att lära sig på ett estetiskt program med teaterinriktning. Detta för att se vad lärarna tänker runt det övergripande målet med utbildningen, och för att se om intervjun har fått dem att tänka på något mer eller annorlunda. Jag strävar här efter att få ut en kärna av vad de anser vara målet – det som är grunden till den didaktiska analysen – för att se hur detta iscensätts i deras praktiska arbete. Upprepningen är alltså medveten för att ge dem en ”extra chans” att reflektera över den nämnda kärnan. Intervjun avslutas med en fråga som berör hur de tycker

att deras arbete lever upp till läroplanen. Denna fråga ställer jag för att få reflektioner som är kopplade direkt till läroplanen, och jag ställer den sist för att de inte ska tänka på denna koppling medan vi diskuterar metodval. Frågan visade sig dock vara problematisk. Det direkta svaret var ett ”Ja” från alla informanter, och de gick alla vidare att reflektera kort över hur. Men frågan är ställd på ett vis som börjar närma sig analysstadiet – för att avgöra om undervisningen lever upp till läroplanen måste läraren också analysera inte bara sin undervisning utan också vad läroplanen vill. ”Det är intervjupersonens uppgift att berätta, medan det är forskarens uppgift att sammanställa svaren och ... leta efter förklaringar” (Esaiasson et al, 2012, s. 265) belyser denna problematik väl.

Metodkritik

Jag har valt att inte använda deltagande observationer eller videofilmer av undervisning främst av uppsatsens ramförutsättningar. För att svara på min fråga skulle deltagande observationer vara ypperliga som komplement, då det handlar om sånt som kan vara för självklart för informanterna i deras praktik (Esaiasson, 2012, s. 304). Det skulle dock krävas en lång rad tillfällen och nedslag utspridda över minst ett läsår, som ligger utanför den här uppsatsens praktiska ramar på 10 veckor. Dessutom skulle det generera mycket mer material att analysera vilket också står utanför den här uppsatsens rammöjligheter. De största metodologiska problemen med observationsnedslag är att de inte kan täcka in en hel praktik, utan bara visa vad som görs vid varje enskilt tillfälle. En intervju med en praktiker kan mer koncist generera ett kondensat av deras praktik på en mycket kortare period. Tyvärr innebär det att en stor mängd data och dess inneboende kvalitéer missas i studien, och en möjlighet att triangulera mellan flera olika metoder går förlorad (Sjöström, 2007, s.237-238). Jag vill hävda att dessa metoder inte är nödvändiga för uppsatsens genomförande, då den undersökning jag vill göra rör sig om lärarnas didaktiska förhållningssätt. Med det epistemologiska perspektiv jag tagit så är deras utsagor adekvata, observationer å andra sidan ”säger ... inget om människors intentioner” (Esaiasson, 2012, 305). Dessa intentioner får jag presenterade för mig i intervjun.

Läroplansanalys

Läroplansanalys utgår från det som Klafki kallar läroplansnivå (Klafki, 1997, s. 219) och därför går jag först genom vilka teaterkurser som finns vid Estetiska programmet, sen ägnar jag en del till en analys av styrkedjan med ett stycke vardera till mål och innehåll, följt av en genomgång av vad vilka innehållskategorier och metoder som berör mina två forskningsfrågor, allt enligt Klafkis indelning (Klafki, 1997, s. 219). Sist kommenterar jag kort Gymnasiearbetet. Jag har valt att bara fokusera på teaterkurserna i min analys och diskussion då bredden av kurser skulle göra det för svårt att få en enhetlig analys mellan skolorna. Utöver teaterämnet är kurserna *Estetisk kommunikation 1* och *Konstarterna och samhället* obligatoriska för alla inriktningar på estetiska programmet.

Ämne – Teater

Ämnet teater har tio lärandemål (Skolverket, 2011c) som kan ses i bilaga 4. Jag har redan gått igenom de olika lärandemålen i teorikapitlet och nämner därför här bara kort de lärandemål som är relevanta för mina forskningsfrågor. När det gäller design: 2, 5 och 6 (Skolverket, 2011c, s1) och när det gäller reflektion: 3, 5, 8, 9 och 10 (Skolverket, 2011c, s.1). Dessa lärandemål blir en indikation på vad som skall läras, alltså vilket innehåll som bör undervisas om, i lika stor utsträckning som vilket mål som finns med undervisningen.

Ämnet teater innehåller fyra obligatoriska kurser á 100 poäng, eller ca 90 undervisningstimmar:

- *Scenisk gestaltning 1*: En introduktionskurs, med fokus på träning i hela ämnets bredd. ”I kursen behandlas grundläggande kunskaper i ämnet” (Skolverket, 2011c, s.13) och i kursen berörs punkterna 1-3 och 5-9, med ett särskilt fokus på 1, 3, 5, 7, i lärandemålen i bilaga 2.
- *Scenisk gestaltning 2*: En fördjupningskurs med fokus på gestaltning i hela ämnets bredd. ”I kursen behandlas fördjupade kunskaper i ämnet” (Skolverket, 2011c, s.15) och i kursen berörs punkterna 1-3 och 5-9, med ett särskilt fokus på 2.
- *Scenisk gestaltning 3*: En produktionskurs där mötet med publik och att arbeta med processen ”från idé till färdig föreställning” (skolverket, 2011c, s17) står i centrum. Punkterna 1-3 och 5-9, med ett särskilt fokus på 5, berörs.
- *Teaterteori*: Teaterns teori, samt historiska och samhällseliga kontext. Punkterna 5, 9 och 10, med fokus på 10, berörs.

Gestaltningsskursernas innehåll rör sig från träning, via gestaltning, till produktion. Som vi ser här ovan rör sig lärandemålen också från fokus på kropp och röst, berättelsen och grupp och samverkan av uttrycksområden i kurs 1, via fokus på designaspekter i kurs 2, till fokus på förståelsen av samverkan mellan uttrycksområdena i kurs 3.

Dessa kurser kompletteras med 500 poäng, ca 450 undervisningstimmar, programfördjupning.¹⁹ Det finns åtta valbara kurser inom teaterämnet som kan väljas till de grundläggande fyra – vilka det rör sig om beskrivs schematisk här nedan med vilka lärandemål som var kurs har och vilka av dem som står i fokus i kursen. De punkter som refereras till är de 10 punkter som finns i bilaga 2 (Skolverket, 2011c).

- *Sceniskt karaktärsarbete*: Gestaltning med röst och kropp av en scenisk karaktär. Punkterna 1, 3 och 5-9, med betoning på punkt 1, berörs (Skolverket, 2011c, s.19).
- *Röst*: Arbete med röstteknik och uppvärmning. Punkterna 1 och 6-9, med betoning på punkt 1, berörs (Skolverket, 2011c, s.11).
- *Fysisk Teater*: Arbete med kroppen som uttrycksmedel och fysiska teaterformer. Punkterna 1 och 6-10, med betoning på punkt 1, berörs (Skolverket, 2011c, s.5).
- *Dramatik och dramaturgi*: Analys och skrivande av dramatik. Punkterna 3, 5, 6 och 8-10, med betoning på punkt 3, berörs (Skolverket, 2011c, s.3).
- *Scenografi, mask och kostym*²⁰: Kursen handlar om designaspekterna och deras samspel med skådespeleriet i föreställningen. Punkterna 2 och 5-9, med betoning på punkt 2, berörs (Skolverket, 2011c, s.23).
- *Sceniskt karaktärsarbete – text*: Som den andra Sceniskt karaktärsarbete-kursen här ovan, men med utgångspunkt från texten. Ingen av skolorna i uppsatsen ger den här kursen.
- *Ljud och ljus*: Ljus och ljud för scenen; design, teknik och arbetsmiljö. Ingen av skolorna i uppsatsen ger den här kursen.
- *Regi*: Det sceniska ledarskapet med planering och genomförande av regi. Ingen av skolorna i uppsatsen ger den här kursen.

¹⁹ De flesta fördjupningskurser är i dag 100-poängskurser. Skolan avgör själv vilka de vill ha, och de tre skolorna jag intervjuat lärare vid har valt att ge olika kurser och olika många av de 500 poängen som teaterkurser. Läs mer i de respektive avsnitten i Praktikanalys-kapitlet.

²⁰ *Scenografi, mask och kostym* kommer omväxlande kallas designkursen i linje med mina definitioner i den här uppsatsen.

Analys

Eftersom hela styrkedjan ska förstås i sin helhet (skolverket, 2011a, s.15) har jag här försökt sammanfatta det som jag upptäckt i dess olika delar. Detta också då mina informanter har svarat mer allmänt om vilka undervisningsmetoder som används, och inte specificerat vilken kurs de använder dem i, eller nivå i styrkedjan de hämtat dem från. Då är en mer allmän bild av vad som föreskrivs och används att föredra. Med detta kommer dock ett varningens ord: Vi får inte dra den förhastade slutsatsen att alla dessa metoder behöver användas i alla kurser, inte heller allt innehåll ska vara med i alla kurser. Det står heller ingenstans att andra metoder inte får förekomma, så länge läroplanens föreskrifter levts upp till. Det är hela utbildningen, i sin helhet, som ska leva upp till examensmål och läroplanen. Vissa av dessa metoder och innehåll kan alltså undervisas i andra ämnen än teater, så som Konst och kultur, Samhällskunskap och Historia.

Alla kurser har något element av reflektion i sig till större eller mindre grad (se Bilaga 4). Dock är det bara sju kurser vars innehållsaspekter omnämner designelement – de obligatoriska fyra samt Sceniskt karaktärsarbete, Dramatik och dramaturgi och Scenografi, mask och kostym. I karaktärsarbetets- och dramatikkurserna dock bara som en referenspunkt där eleven ska förstå hur karaktären respektive berättelsen samspelar och förhåller sig till övriga uttrycksområden. Huvudfokus är alltså på de obligatoriska kurserna, samt designkursen. Då en skola inte har Scenografi, mask och kostym (Skola 1) på schemat kommer jag att markera separat vilka metoder som omnämns i den kursen.

Mål

Jag har här summerat målen som de ser ut i sin helhet, sen går jag genom vilka innehåll och metoder som berör första respektive andra forskningsfrågan. Se bilaga 3 för en grafisk representation av hur de hänger samman. På det här sättet har jag en uppsättning kriterier jag kan jämföra mina informanters utsagor med.

Här är de mål som finns med i styrkedjan och som berör mina forskningsfrågor uppdelade i sex målkategorier utifrån de teman jag använt:

Eget skapande innebär att målet är att eleven kan/har:

- Utgå från sitt eget perspektiv.
- Gestalta inom olika områden.
- Skapa inom olika områden.

- Kommunícera med publik.
- Viljan att berätta.

Teatern som konstform är det konstnärliga metoden, begreppen och teorierna som utgår från de tre pelarna: Berättaren, Berättelsen och Rummet.

Gruppen berör främst två saker, att främja att eleverna känner ansvars känsla och lär sig ta initiativ, samt förståelsen av hur de olika yrkesgrupperna och uttrycksområdena samverkar. Det rör sig om en form av arbetsetik skulle jag vilja kalla det, ett förhållningssätt gentemot sina kollegor och gruppen som helhet.

Tolka innehåller förmåga att uppleva, analysera och tolka teater, samt förståelse för kvalitet och kommunikation.

Vidare kontext innebär att förstå människan i samtiden, historien och världen, samt etik och föreskrifter relevanta utanför teatern.

Högskoleförberedande för konstnärlig, humanistisk och samhällsvetenskapliga utbildningar betonas på flera ställen.

Innehåll

De teman jag utgick från när jag började analysen genererade följande innehållskategorier, baserade på den terminologi som jag lagt fram i teoridelen:

- *Gestaltande* – Konstnärligt perspektiv, kunskaper i estetiska uttrycksmedel och träning i hantverket och metod för skapande av sceniska gestaltningar.
- *Berättelsen* – Dramatik, sceniska berättelsers komposition, dramaturgi osv.
- *Kontexten* – Teaterns samtid, historia och samhällsfunktion, dess etik och juridik, samt entreprenörskap och företagande.
- *Begrepp* – Vetenskapligt perspektiv, kunskaper om estetiska uttrycksmedel och kommunikation. Begrepp, teorier och modeller för analys och gestaltning.
- *Reflektion* – Reflektion, analys och tolkning av eget och andras skapande och gestaltningar.

- *Kollektivt teaterarbete* – Samarbete i arbetsgrupper och samverkan mellan olika konstnärer och uttrycksformer i teatern.
- *Kommunikation* – Presentation och framförande för publik.

Utöver de innehållsteman som jag beslutat mig för att använda fann jag dock två innehållsteman som var omöjliga att kategorisera i de sju kategorierna ovan:

- Dels *Arbetsmiljö och säkerhet* från kursen *Scenografi, mask och kostym*. Den får alltså en egen, då det inte passar i temat Kontexten, som annars är det innehållstema som är närmst. Detta innehåll är relevant för designaspekterna och bara för den skola 1 som är den enda skola som erbjuder den här kursen.
- Dels så innehöll flera kurser vad jag kommit att kalla *Självsikt*. Det är *Scenisk gestaltning 1*, *Fysisk teater* och *Röst* som innehåller detta element av självinsikt – att förstå sin kropp och röst samt sin individuella kreativitet. Detta är dock mindre relevant för mina forskningsfrågor.

Första forskningsfrågan – Reflektion och teori

Av de nio innehållskategorier som jag valt är följande relevanta för den första forskningsfrågan:

1. Berättelsen
2. Kontexten
3. Begrepp
4. Reflektion
5. Kollektivt teaterarbete

De elva (11) undervisningsmetoder som rör första forskningsfrågan och som återfinns i Examensmål, Ämnesplan och Kursplaner är:

1. Ansvar för eget arbete.
2. Samverka med andra elever.
3. Samverka med andra konstformer.
4. Teori och praktik sammanvävt.
5. Reflektion över eget skapande.
6. Uppleva – Både professionella så väl som andra elevers gestaltningar.
7. Diskutera eget och andras arbete.
8. Jämföra text med föreställning.
9. Analys och tolkning.

10. Hantera och värdera stora mängder information.
11. Förhållningssätt – Få använda både ett konstnärligt och vetenskapligt förhållningssätt.

Andra forskningsfrågan – Design

Av de nio innehållskategorier som jag beslutat mig för är alla utom *Självinsikt* och *Berättelsen* relevanta för andra forskningsfrågan:

1. Gestaltande
2. Kontexten
3. Begrepp
4. Reflektion
5. Kollektivt teaterarbete
6. Kommunikation
7. Arbetsmiljö (För kursen *Scenografi, mask och kostym*)

De tjugosex²¹ (26) undervisningsmetoder som rör andra forskningsfrågan och som återfinns i Examensmål, Ämnesplan och Kursplaner är:

1. Övning.
2. Träning.
3. Ansvar för eget arbete.
4. Praktiskt gestaltungsarbete.
5. Framförande.
6. Arbetsprocess i en produktion.
7. Kommunikation med publik.
8. Kommuniera både individuellt och i grupp.
9. Samspel i grupp.
10. Samverka med andra elever.
11. Samverka med andra konstformer
12. Kombinera två eller fler uttrycksområden.
13. Gestaltning med olika områden.
14. Arbeta skapande.
15. Planering. (För kursen *Scenografi, mask och kostym*)

²¹ Det är intressant att läroplanen är så pass preskriptiv över vilka metoder som skall användas med tanke på att det historiskt har varit annorlunda, där besluten om undervisningsinnehållet har legat på läroplansutvecklarna, medan metodiken ”i metodfrihetens namn” (Hopmann, 1997, s.204) har legat på lärarna själv.

16. Design. (För kursen *Scenografi, mask och kostym*)
17. Skissning. (För kursen *Scenografi, mask och kostym*)
18. Modellbygge. (För kursen *Scenografi, mask och kostym*)
19. Tillverkning. (För kursen *Scenografi, mask och kostym*)
20. Teori och praktik sammanvävt.
21. Reflektion över eget skapande.
22. Uppleva – både professionella så väl som andra elevers gestaltningar.
23. Diskutera eget och andras arbete.
24. Analys och tolkning.
25. Hantera och värdera stora mängder information.
26. Förhållningssätt – Få använda både ett konstnärligt och vetenskapligt förhållningssätt.

I bilaga 3 finns en grafisk representation per forskningsfråga som visar hur mål, innehåll och undervisningsmetoder från ämnesplanen och kursplanerna hänger samman, dock inte de som finns i examensmålen. I bilaga 4 återfinns alla kurser och de innehåll och metoder som är relevanta till den första forskningsfrågan, i bilaga 5 de kurser, innehåll och metoder som är relevanta till den andra forskningsfrågan.

Gymnasiearbetet

Utöver dessa mer allmänna föreskrifter så har examensmålen ett speciellt stycke för gymnasiearbetet. Här står att finna vilka undervisningsmetoder som skall ingå i kursen. Undervisningsmetoder är specifika för kursen Gymnasiearbete, och behöver inte användas i övrig undervisning, men utbildningen ska ha förberett eleven inför uppgiften att genomföra ett självstyrkt arbete.

Praktikanalys

Nu följer en analys av de tre skolorna som mina informanter kommer från. Dessa lärare och deras kollegors undervisningsverksamhet är representativt för det Klafki kallar planerings- och genomförandenivån (1997, s.219). Varje avsnitt inleds med en allmän presentation av skolan och lärarna, samt deras kursupplägg och struktur. Detta är ramverket i metodiken, det Klafki refererar till som organisationsformer för undervisningen (Klafki, 1997, s.219). Sen går jag genom *Målen*, samt innehåll och undervisningsmetoder för *Reflektion och teori* respektive *Design* i tre olika stycken. Jag avslutar stycket med en diskussion om hur skolans praktik förhåller sig till läroplanen. Alla citat som inte är attribuerade på annat sätt kommer från respektive informant på skolan det berör.

Fallbeskrivning - Skola 1

Skola 1 ligger i innerstaden i en storstad. Den är en humanistisk skola och erbjuder Samhällsvetenskapsprogrammet, Humanistiska programmet och Estetiska programmet. Skolan har 4 teaterlärare med olika anställningsgrad. Informant 1 är själv utbildad som skådespelare på Stockholms teaterhögskola på 70-talet och hens bakgrund är i fritheatergrupper, innan hen läste till lärarbehörighet och började undervisa på gymnasiet för 16 år sedan. De tre övriga kollegorna är en dramapedagog, en från teaterhögskola och en med musikleärbakgrund men med ”mycket erfarenhet från teatern”. Kompositionen verkar stämna överens med Remfeldts studie från 2001 (se inledningen).

Utbildningen verkar vara den som är mest formellt strukturerad och eleverna har inte något val över vilka kurser de ska läsa som programfördjupning. Detta verkar vara en del av den underliggande ideologin för den här skolan, min informant uttrycker det såhär: ”De [eleverna] vill nog gärna att teaterläraren har en struktur, en väldigt tydlig struktur för dem. Det mår de bra av. Jag är väldigt strukturerad.” (Informant 1) Tabellen visar på antalet poäng som läses varje år i varje kurs.

Skola 1			
Kurser	År 1	År 2	År 3
Inriktning teater			
Scenisk gestaltning 1	100 p		
Scenisk gestaltning 2		100 p	

Scenisk gestaltning 3			100 p
Teater teori			100 p
Programfördjupning			
Fysisk teater	100 p		
Dramatik och dramaturgi		100 p	
Röst		100 p	
Sceniskt karaktärsarbete			100 p
Scenografi, mask och kostym			100 p

Kursuppläggen, som går att se här ovanför i tabellen, har en rak progression mellan åren, med två kurser i ettan, tre kurser i tvåan och fyra kurser i trean. Varje år läses en obligatorisk gestaltningskurs, med supplement från andra kurser: Fysisk teater första året, Röst och Dramatik andra året och Teaterteori, Karaktärsarbete och Scenografi, mask och kostym sista året. Här ser vi en riktning som verkar gå från kroppen, via rösten och texten, till föreställningen och teorin – från självinsikt, via berättelsen, till föreställningen. Min informant uttrycker att de kopplar kurser mellan åren till varandra bland annat genom att röstträningen i tvåan fungerar som uppvärmning i föreställningsarbetet i trean. Det arbete som görs i Sceniskt karaktärsarbete är kopplat till slutproduktionen, eller ”treornas teaterprojekt” (Informant 1) som min informant uttrycker det, som görs främst i Scenisk gestaltning 3. I varierande grad från år till år kommer element från designkursen in i slutproduktionen med. I år användes till exempel masker skapade i Scenografi, mask och kostym i produktionen. Dock samarbetas väldigt lite med andra ämnen.

Analys

Här följer den översiktliga analysen av skola 1. Se bilaga 6 för mer detaljer om vad som ingår i de olika mål-, innehåll- och metodikaspekterna använda på skola 1.

Mål

Jag har identifierat följande fem *mål* med undervisningen från min intervju med informant 1:

- *Eget skapande*
- *Gruppen*
- *Teater som konstform*

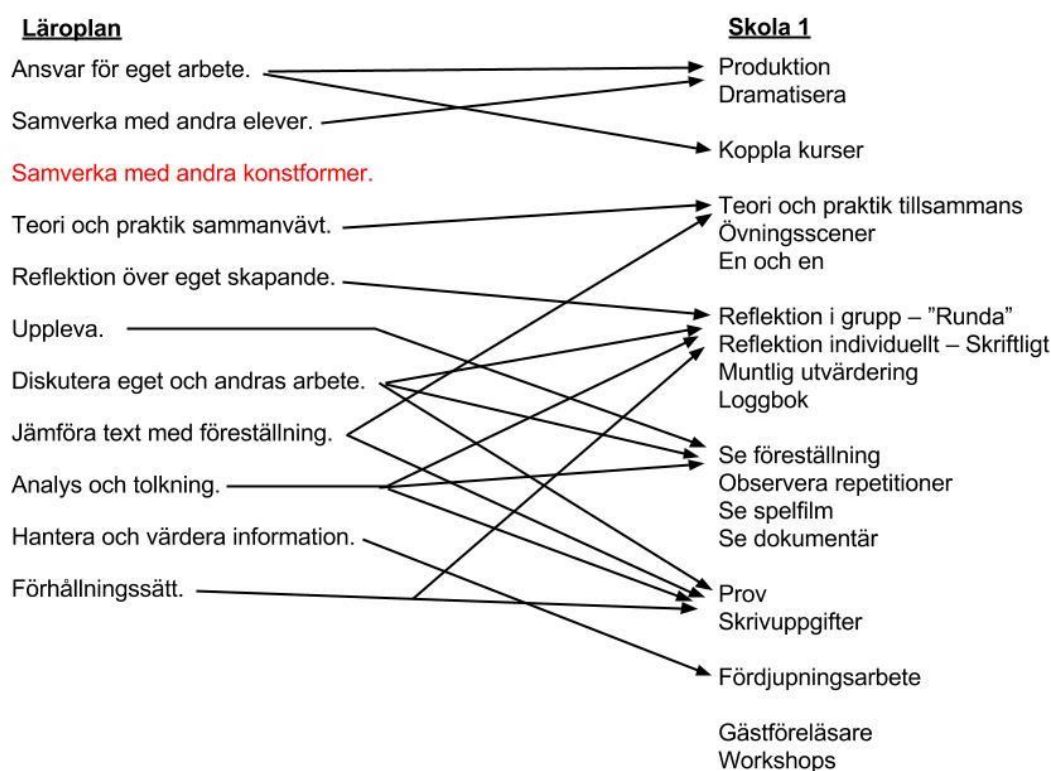
- Vidare kontext
- Höskoleförberedande

Dock så saknas målet att *Tolka* teater. Detta betyder dock inte att detta inte sker, bara att det inte ges uttryck för det som ett mål eleverna ska kunna.

Reflektion och teori

Alla de innehållskategorier som berör teoriaspekterna används på skolan. Det verkar överensstämma väl med vad som sägs i läroplanen. De undervisningsmetoder som används på skola 1 och hur de överensstämmer med läroplanen kan vi enkelt se i figur 1. Där har de olika undervisningsmetoderna grupperats och kopplats efter hur de relaterar till undervisningsmetoderna från styrdokumentet. Det verkar bara saknas en sak: *Samverkan med andra konstformer*. Å andra sidan används fler metoder än de som föreslås.

Skola 1 - Reflektion - Uppfyllelse mot läroplan



Figur 1 - Skola 1: Överensstämmelse med läroplan vad gäller undervisningsmetoder i reflektion och teori.

Design

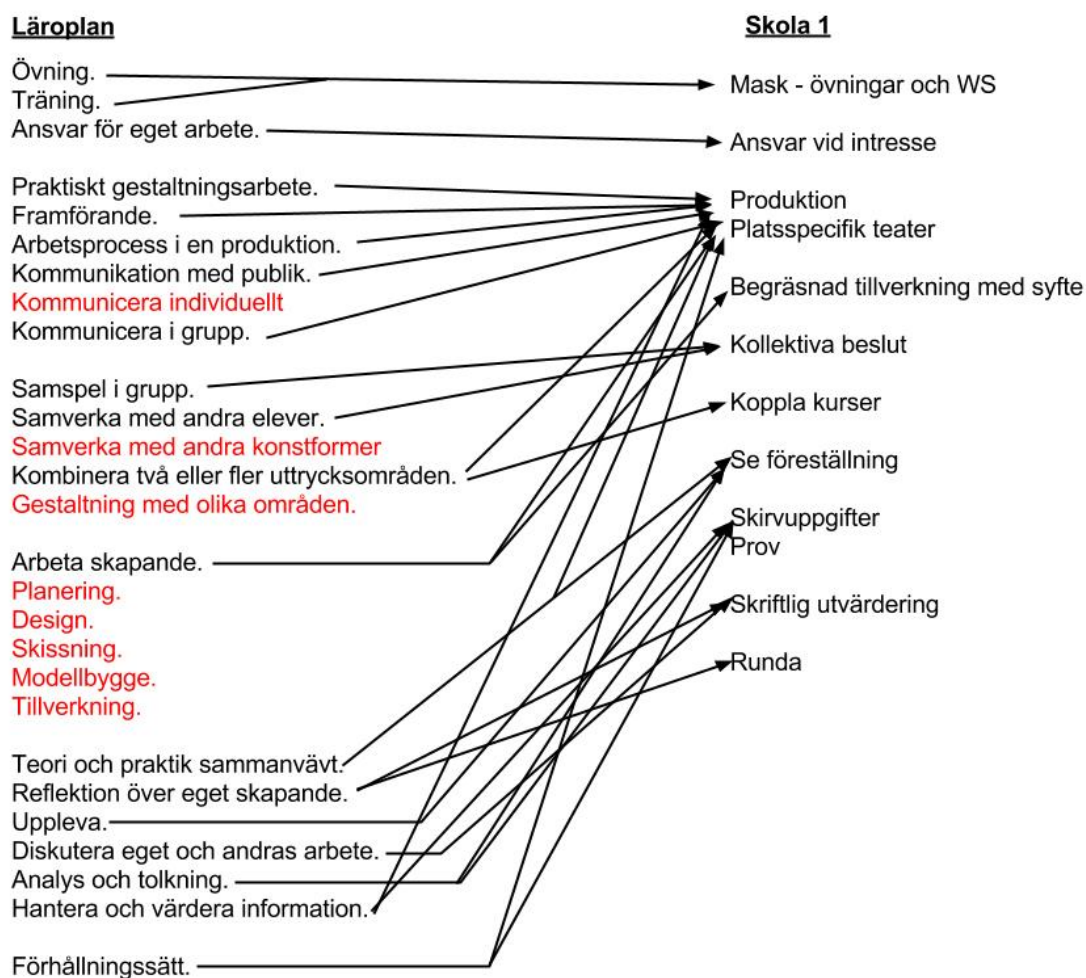
När det kommer till designaspekter i utbildningen på Skola 1 verkar främst två huvudsakliga undervisningsmetoder användas - som ett bihang till produktioner och observation och diskussion runt föreställningar som bevittnats. Detta gäller både i de obligatoriska kurserna såväl som i programfördjupningskursen *Scenografi, mask och kostym* som läses i tredje året. Följande innehåll behandlas:

- Begrepp
- Reflektion
- Gestaltning
- Kollektivt teaterarbete
- Kontext
- Kommunikation

Här saknas *Arbetsmiljö och säkerhet*, annars stämmer de överens med vad som står i styrdokumentet, men om vi undersöker närmare vad som finns under dem märker vi att det saknas färglära, materialkunskap och skissteknik inom gestaltningen – alla innehåll som står i kursplanen till *Scenografi, mask och kostym*.

Översikten (se figur 2) över hur undervisningsmetoderna i designaspekterna vid skola 1 överensstämmer med läroplanen visar att det saknas möjlighet för elever att kommunicera individuellt och gestalta med olika områden. Även här syns det att det saknas samverkan med andra konstformer. Det som sticker ut är att metoderna som specificerats i kursen *Scenografi, mask och kostym* är de metoder som verkar fattas. Detta går hand i hand med avsaknaden av materialkunskap, färglära och skissteknik.

Skola 1 - Design - Uppfyllelse mot läroplan



Figur 2 - Skola 1: Överensstämmelse med läroplan vad gäller undervisningsmetoder i design.

Diskussion

När det gäller reflektion, kontext och begrepp så tycks de mål som sätts av lärarna, de innehåll de väljer och undervisningsmetoder som springer ur dessa mål och innehåll gå i linje med vad läroplanen förväntar sig. Speciellt värt att nämna är hur genomgående man arbetar för att ”teori och praktik [ska] vävas samman” (Skolverket, 2011c, s.1), genom att de testar olika begrepp, teorier och modeller i praktiken, att de får ”testspela” textutdrag av historiska texter.

För mål, innehåll och metodik runt designaspekterna ser det lite annorlunda ut. I gestaltningskurserna verkar metoderna främst vara kopplade till produktion, och de övas inte specifikt i olika delar av design utan bara när intresse visas i samband med produktion. Rent teoretisk undervisas i dessa aspekter, via utvärderingar och reflektioner från

föreställningsbesök, men inget praktiskt gestaltande krävs av eller erbjuds systematiskt till alla elever. Det är direkt uttryckt i kursplanerna att elever ska få göra det. (Skolverket, 2011c, s.13, 15 och 17)

En slående kommentar från informant 1 är att ”Alla kriterier [i kurserna i *Scenisk gestaltning*] utgår ifrån att eleverna står på scenen” (Informant 1). Det är de facto inte korrekt, som en kan se i läroplansanalysen här ovan. Men det visar på lärarens inställning till läroplanen och sitt eget arbete. Än om kommentaren utförs med en viss klagan, då elever med andra intressen än att ”komma för att stå på scen” hamnar i kläm, så belyser det en viss brist i kunskapen om läroplanstexterna i just designaspekterna.

När det kommer till *Scenografi, mask och kostym*-kursen överlappar det dåligt på flera ställen mellan *läroplansnivå* och *planerings och genomförandenivån*. Det saknas grundläggande träning i flera innehåll som står specifikt uttryckta i kursplanen: Materialkunskap, skissteknik, färglära samt flera av undervisningsmetoderna: framställandet av skisser, ritningar och modeller, tillverkning av scenografi, mask och/eller kostym, samt planering av arbetet. Dessutom tycks arbetsmiljö och säkerhet inte beröras alls i undervisningen. Här kan klart hävdas att fokus ligger på de kurselement som berörs av övningarna i smink, och de där tillhörande materialen, färgläran, skissningen och planeringen. Då ”Kursen kan fokusera på en eller flera av dessa områden [designaspekterna]”(Skolverket, 2011b, s. 23) så behöver det andra arbetet inte gå in på djupet. Det förutsätter dock att de övningar och workshops som gästläraren håller täcker dessa delar:

- Arbetsmiljö och säkerhet
- Materialkunskap, skissteknik och färglära
- Planering och skissning

Från den information jag insamlat framgår inte om dessa element är en del av gästlärarens arbete.

En annan iögonfallande observation jag gjort är att det tycks vara olika vad eleverna får ut från årskull till årskull. Detta beror på de olika grupperna och deras intressen och behov – något som en lärare bör beakta enligt både Klafki (1997, s. 222) och läroplanen (Skolverket, 2011b, s.8). Dock verkar det som att det också gör att bitar från läroplanen inte kommer med varje år, både från design och reflektion. Här finns ett utvecklingsområde för skola 1.

Utvecklingsområden för skola 1 ligger alltså i att:

- Arbeta för att samarbete med andra konstformer ska säkras.

- Strukturera upp *Scenografi, mask och kostym* för att säkra att de delar av kursen som är oklara om de täcks i dag kommer med – Arbetsmiljö, materialkunskap, skissteknik, färglära, modellbyggen, planering, design samt inte minst tillverkning.
- Göra utbildningen i designaspekter mer konsekvent från år till år så att inga delar missas.
- Låta elever arbeta mer systematiskt med designaspekterna; scenografi, mask, kostym, ljus och ljud; i gestaltningskurserna från år ett, även utanför produktioner, för att öva, träna och gestalta. Inte uteslutande basera vad en elev lär sig på deras intresse.
- Ett alternativ vore att ändra kurs i kursupplägget: Ta bort *Scenografi, mask och kostym* och använd *Sceniskt karaktärsarbete – text* eller *Estetisk kommunikation 2* som kurser för att stödja slutproduktionen. Dessa kurser täcks mer av de metoder som används i undervisningen i dag.

Fallbeskrivning - Skola 2

Skola 2 ligger i en kranskommun till en storstad, den enda gymnasieskolan i kommunen med en blandning av de flesta olika program. Skolan har 3 anställda teaterlärare, alla med deltidsanställningar. Informant 2 kommer från en skådespelarbakgrund, med utbildning i fysisk teater och arbetsliv som frigruppskådespelare, har arbetat på samma skola sen 7 år tillbaka då hen avslutade korta lärarprogrammet. Informant 3 kommer från en dramapedagog, kulturhistoria och lärarbakgrund och har arbetat på samma skola i 20 år. Den tredje teaterläraren är dramapedagog. Även här en mix som stämmer med Remfeldts undersökning (2001).

Skola 2 är den skola av de tre jag undersökte som hade den mest komplexa kursuppdelningen under utbildningen, och den som arbetade med minst fast struktur över de tre åren. De har allokerade timmar i olika kurser utspridda ibland över två olika läsår, även i de obligatoriska gestaltningskurserna. Här nedan följer en beskrivning av hur kurserna är uppdelade på höst- och vårtermin över de tre åren. Det som anges är undervisningstimmarnas uppdelning på läsår och kurs – 90 timmar per 100 poängskurs.

Skola 2									
Kurser	År 1 Höst	År 1 Vår	År 2 Höst	År 2 Vår	År 3 Höst	År 3 Vår			
Inriktning teater									
Scenisk gestaltning 1	50 h	40 h							
Scenisk gestaltning 2		30 h	30 h	30 h					
Scenisk gestaltning 3						45 h	45 h		
Teater teori	30 h		30 h			30 h			
Programfördjupning									
Estetisk kommunikation 2			90 h						
Estetisk Kommunikation 3						45 h	45 h		
Fysisk teater		30 h		30 h	30 h				
Sceniskt Karaktärsarbete 1				25 h			65 h		
Valbara programfördjupningar									
Entreprenörskap			45 h	45 h					
Matematik 2b			45 h	45 h					

Informanterna hänvisar till att kurserna är ganska jämt fördelat över åren, men ”med lite ökning allt efter som [eftersom] det tar lite tid att mogna”(Informant 3) och det behövs lite mognad för att kunna göra teater. De tre lärarna delar ofta på kurser, både genom att arbeta tillsammans i produktioner men också genom att de tar halva kurser var. Det ”laboreras mycket med kurserna” (Informant 3), men ”ett inarbetat årshjul” (Informant 2) finns där tvåorna har en produktion i november och treornas slutproduktion är i februari. Utöver det så ändras undervisningsupplägget i kurserna från år till år. Eleverna har utfört minst fyra produktioner med inbjuden publik under utbildningen. Utöver detta sker ofta mindre projekt som bara visas för andra teaterlever.

Kurserna i Scenisk gestaltning 1, 2 och 3 är kopplade till kurserna i Estetisk kommunikation 1, 2 och 3 – kurserna 1 i ettan, 2 i tvåan och 3 i trean. Dessa kopplade kurser används för att skapa produktionerna i tvåan och trean. Till treornas slutproduktion är dessutom kursen Sceniskt karaktärsarbete kopplad. På det här viset finns mer tid till varje kurs.

Snabba småuppgifter där eleverna får skapa eget material används ofta och här är det också mindre strukturerat, och elever lär sig arbeta i processer där de inte alltid vet var de är på väg. Det handlar om att kunna vara flexibel och kreativ och att lita på processen. Detta är en klar skillnad i undervisningsideologi mellan skola 1 och 2.

Analys

Här följer den översiktliga analysen av skola 2. Se bilaga 7 för mer detaljer om vad som ingår i de olika mål-, innehåll- och metodikaspekterna använda på skola 2.

Mål

De mål som står ut från informant 2 och 3 är:

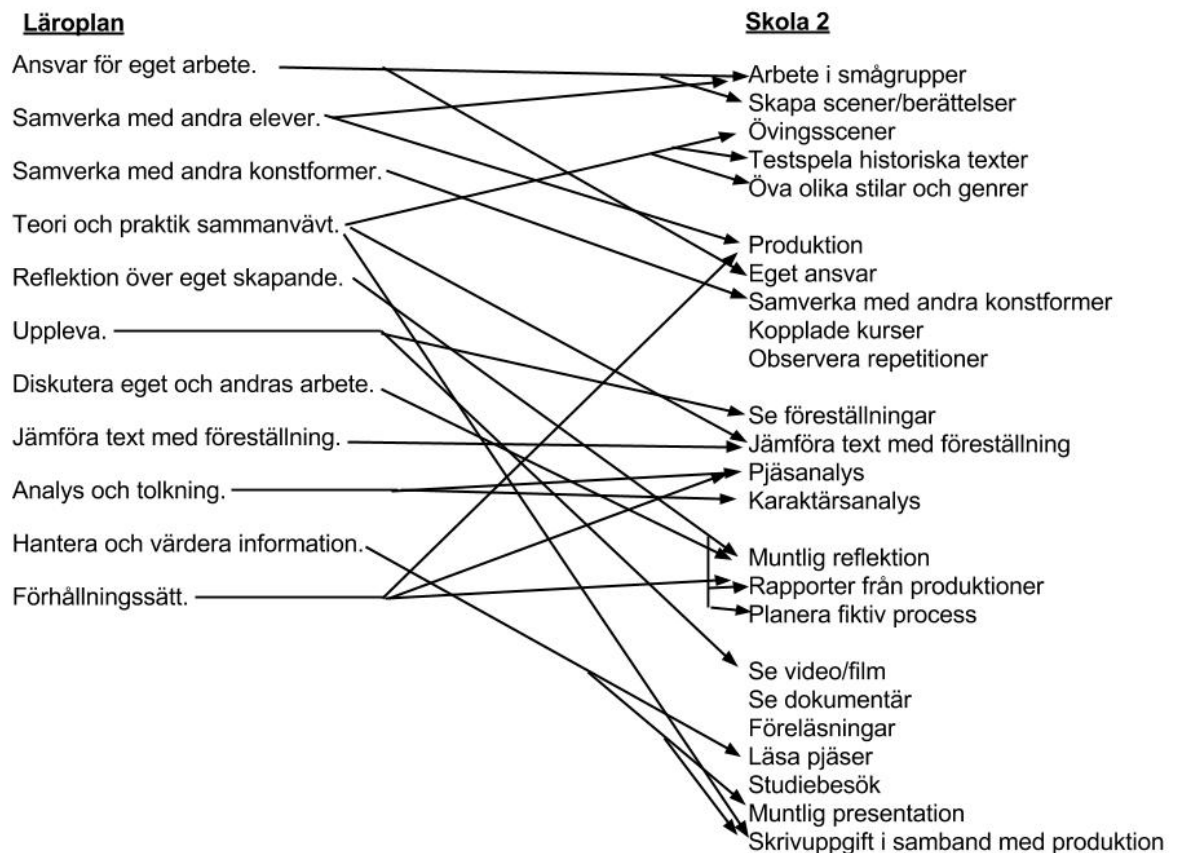
- *Eget skapande*
- *Gruppen*
- *Vidare kontext*
- *Studieförberedande*

Detta innebär inte att *konstformen* och *tolkningen* inte existerar i undervisningen, men användbarheten utanför teatern verkar vara huvudfokus för urvalet av innehåll och metoder.

Reflektion och teori

Alla fem innehållskategorier som är relevant till reflektion och teori är närvarande i utbildningen på skola 2. Figur 3 visar hur skola 2 och styrdokumenterna överensstämmer. Analysen visar att de använder alla de undervisningsmetoder som nämns i styrdokumenterna, och flera andra där till.

Skola 2 - Reflektion - Uppfyllelse mot läroplan

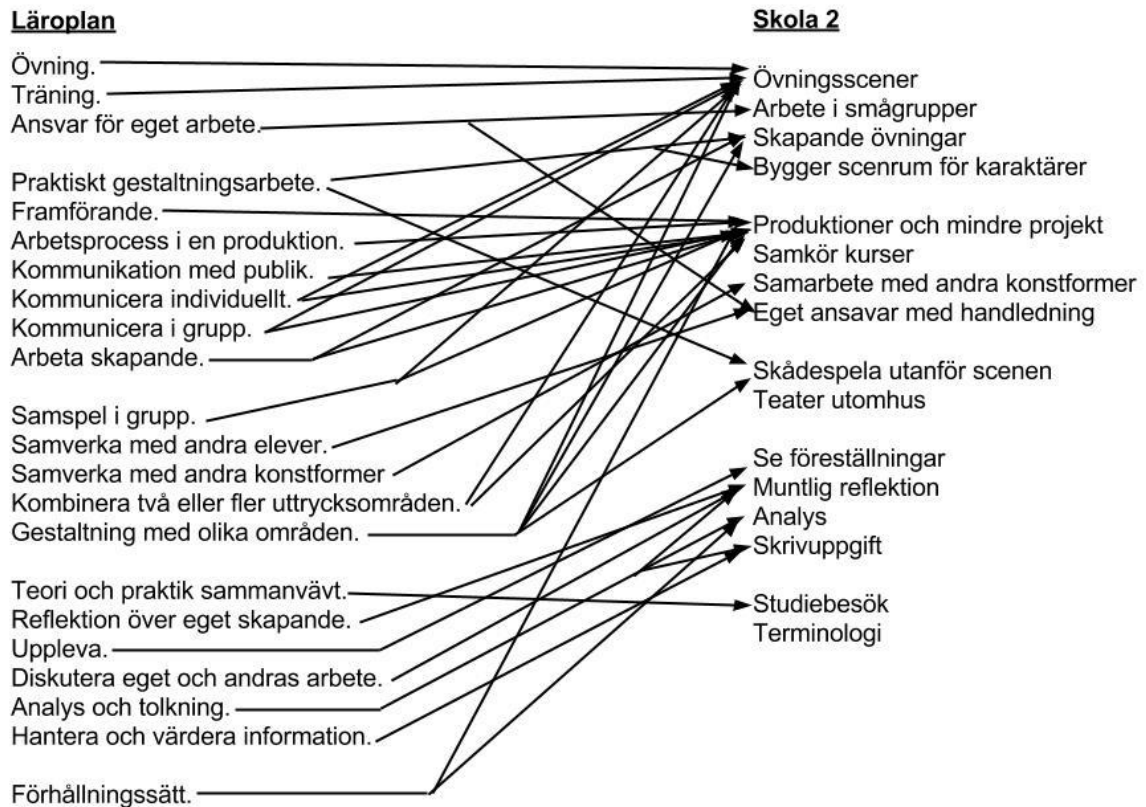


Figur 3 - Skola 2: Överensstämmelse med läroplan vad gäller undervisningsmetoder i reflektion och teori.

Design

De sex innehåll som är relevanta till design berörs alla i undervisningen: *Gestaltande*, *Kontexten*, *Begrepp*, *Reflektion*, *Kollektivt teaterarbete* och *Kommunikation*. Dessa återfinns i större eller mindre grad i alla undervisningsdelarna. Figur 4 visar att undervisningsmetoderna är anpassade till läroplanen. Alla de undervisningsmetoder som omnämns i styrdokumentet, och fler därtill, används.

Skola 2 - Design - Uppfyllelse mot läroplan



Figur 4 - Skola 2: Överensstämmelse med läroplan vad gäller undervisningsmetoder i design.

Diskussion

Undervisningen på skola 2 verkar i det mesta överensstämma med styrdokumentet. Även om skolan är i linje med vad läroplanen kräver så uttrycker informant 2 att ”vi måste väl börja föreläsa” (Informant 2) som en reaktion till att de känner att deras arbetsmetoder inte lever upp till läroplanens ökade krav på reflektion och analys, teori och begrepp. Att begrepp och teorier måste separeras ut från den skapande teorin verkar inte ha stöd i varken läroplanen eller i hur teaterhögskolan arbetar. Snarare finner vi en direkt uppmuntran att i ”undervisningen ska teori och praktik vävas samman” (Skolverket, 2011c, s.1) i ämnesplanen för teater. Det lärarna har berättat för mig om deras praktik visar att de gör det.

Ett exempel är att de lär ut olika stilar, genrer och pjäser beroende på vad som finns tillgängligt att spela och vilka produktioner de väljer att sätta upp. Det finns ”ingen mall, för det kan vara väldigt olika vilka nedslag vi gör historiskt” beroende på kontexten.

Informanterna uppehåller sig en längre stund runt en diskussion kring att det saknas undervisning i ljus under intervjun. De framhåller att eleverna lär sig genom att ”spela i ljus”

(Informant 2). Oavsett om detta är rätt eller fel, så behöver eleverna inte gestalta genom alla uttrycksområden, så länge som eleverna får ”tillgång till material så att de ges möjlighet att utveckla sitt skapande inom teaterns olika områden” (Skolverket, 2001c, s.1) i det praktiska gestaltungsarbetet. Så långt jag kan utröna från intervjuerna finns detta material på skolan. Informanterna uttrycker dessutom att skådespeleriet står i fokus, och de väljer aktivt bort träning i ljus och andra designområden, om de inte är kopplade till produktioner, då det tar för mycket tid från det som är viktigast: ”personlighetsutvecklingen” (Informant 2).

Det enda som sticker ut som potentiellt problematiskt är att *Scenisk gestaltning* ²² verkar ha fokus på skådespeleri och inte på designaspekterna. Detta är det enda utvecklingsområdet som jag kan se hos skola 2.

Fallbeskrivning - Skola 3

Skola 3 ligger i en småstadskommun, inne i centralorten. På skolan ges de flesta programmen, och i kommunen finns 5 andra skolor. Skolan har en anställd teaterlärare. Informant 4 kommer från en skådespelarbakgrund med en utbildning i fysisk teater i botten. Hen har undervisat på skolan i 18 år. Som ensam lärare på skolan uttrycker informant 4 en känsla av isolation från andra teaterlärare att diskutera med.

Kursupplägget på skola 3 är en form av mellanväg mellan skola 1 och skola 2. Här finns en fast uppdelning av vad som sker och när under utbildningen, men eleverna har möjlighet mer valfrihet över vilka kurser de vill läsa än på de andra skolorna. Tabellen nedanför visar vilka kurser som erbjuds, siffrorna är poänguppdelning per år.

Skola 3			
Inriktning teater	År 1	År 2	År 3
Scenisk gestaltning 1	100		
Scenisk gestaltning 2		100	
Scenisk gestaltning 3			100
Teater teori		50	50
Programfördjupning			
Fysik teater		100	

22 Se läroplansanalysen och bilaga 2 för varför fokus bör vara på design i den här kursen.

Scenisk karaktärsarbete 1			100
Röst		50	50
Valbara programfördjupningar			
Scenografi, mask och kostym		100	
Estetisk kommunikation 2			100
Matematik 2b			
Engelska 7			

Som på de andra skolorna erbjuds här en gestaltungs kurs varje år, men samarbetet mellan de olika åren är mer långtgående än på de andra skolorna. Alla teaterleverna på skola 3 är med i samma produktion varje år, men med olika uppgifter och inblandning. Treorna är de som väljer pjäs och spelar de största rollerna, tvåorna spelar lite mindre roller med text och ettorna spelar roller som identifieras som ”en i en grupp” (Informant 4). På detta vis lär sig ettorna processen genom att observera treorna. I och med att skolan har relativt små klasser²³ så kan läraren också samköra lektioner mellan ettor och treor under delar av året. Dessutom hålls ”estetveckor” (Informant 4) två gånger om året, en på höst och en på vår, då eleverna är friställda från annan undervisning och bara arbetar med produktionsarbete. Utöver den stora produktionen finns en mindre produktion till julavslutningen och ibland andra ”uppdrag” och samarbeten med organisationer utanför skolan. Eleverna erbjuds bara en kurs i ettan för att det ska kunna väckas ett intresse och de ska hinna mogna. I tvåan samkörs *teaterteori* och *fysisk teater* mycket, och i trean är *sceniskt karaktärsarbete* kopplat till produktionen och *Scenisk gestaltning 3* genom att eleverna får göra scener i karaktärsarbetet som används i produktionen. Den valbara designkursen undervisas inte i huvuddel av teaterläraren ut av en bildlärare. Samarbetet över ämnesgränserna är väldigt dåligt enligt informant 4.

Analys

Här följer den översiktliga analysen av skola 3. Se bilaga 8 för mer detaljer om vad som ingår i de olika mål-, innehåll- och metodikaspekterna använda på skola 3.

Mål

Analysen visar att skola 3 fokuserar på:

²³ Genomsnitt 8 elever per klass. De andra skolorna har ett genomsnitt på 12-15 elever per klass.

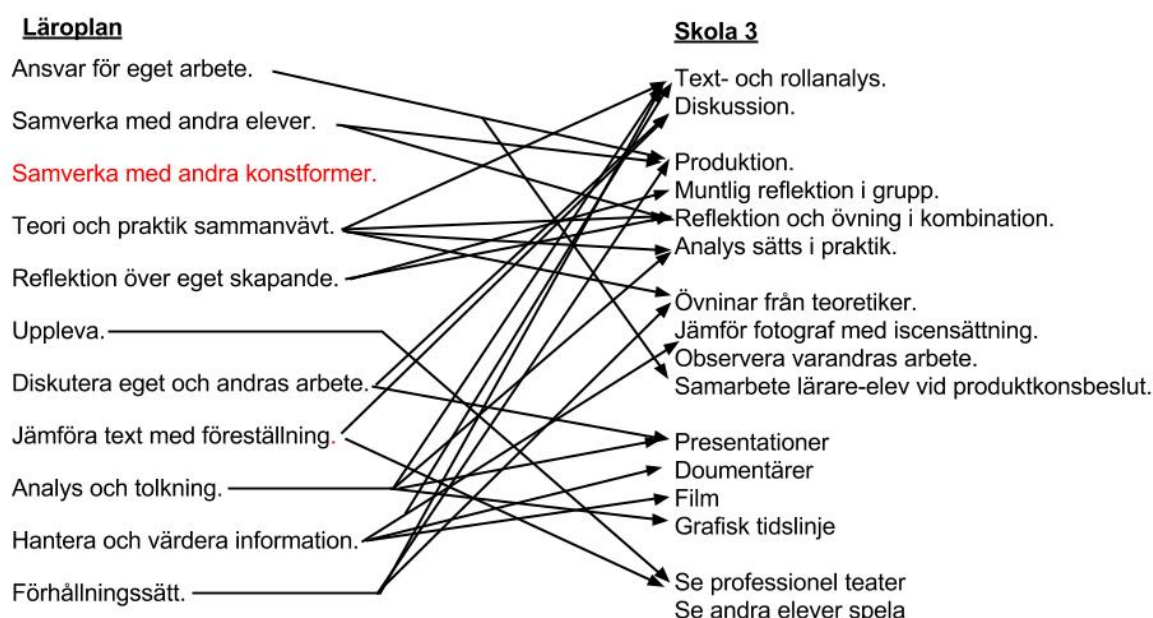
- *Konstformen.*
- *Egna skapandet.*
- *Vidare kontext.*
- *Tolkning.*

Dock saknas målen *högskoleförberedande* och *det kollektiva teaterarbetet*.

Reflektion och teori

Alla de fem innehållskategorierna som relaterar till reflektion och teori är närvarande. Figur 5 visar att skola 3 missar att undervisa på främst ett område: *samverka med andra konstformer*.

Skola 3 - Reflektion - Uppfyllelse mot läroplan



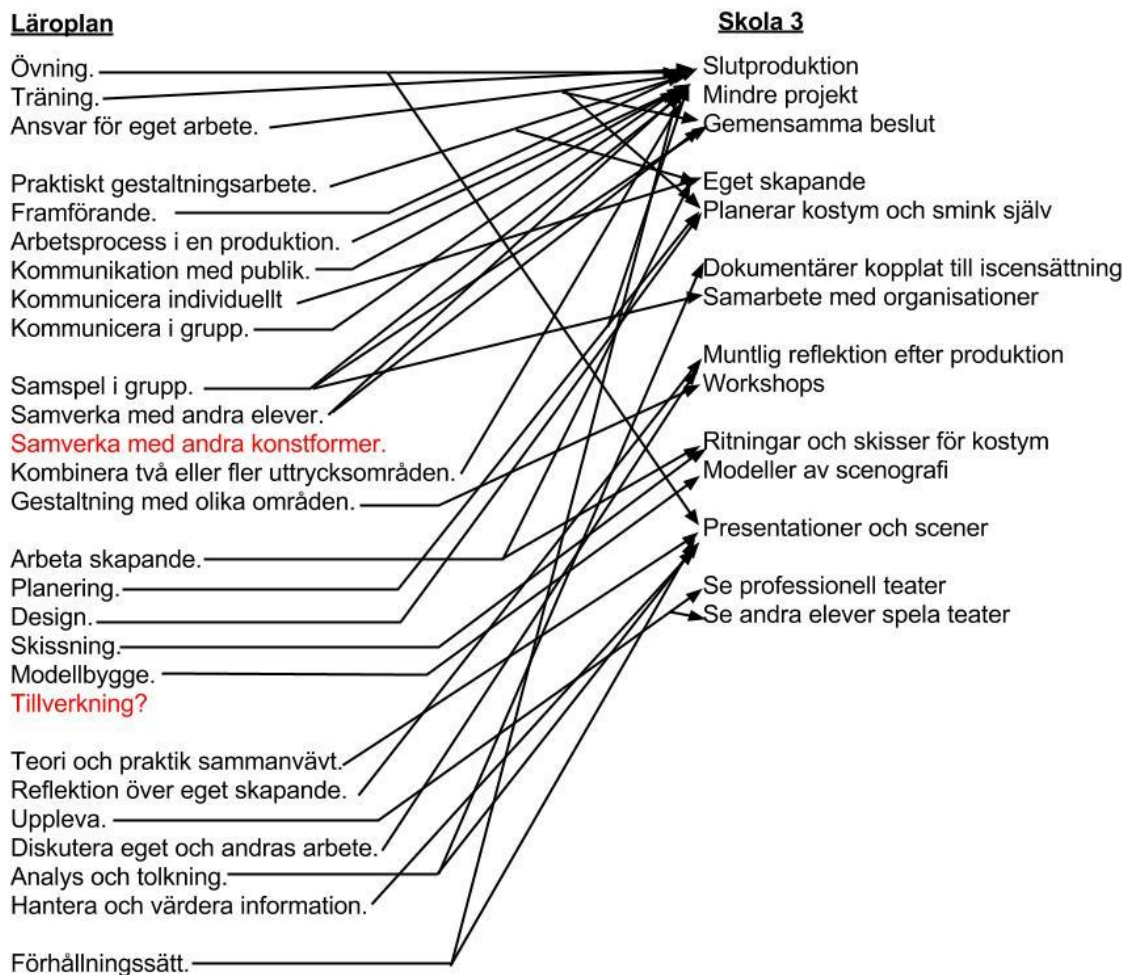
Figur 5 - Skola 3: Överensstämmelse med läroplan vad gäller undervisningsmetoder i reflektion och teori.

Design

Analysen av Skola 3 kräver att jag gör en parallell analys för de elever som valt *scenografi*, *mask och kostym* och de som inte gjort det. Alla de designkategorier som efterfrågas, förutom i designkursen, återfinns i utbildningen. De som läser *scenografi*, *mask och kostym* får dock ingen undervisning i *arbetsmiljö och säkerhet*. Då denna kurs till största del ges av en bildlärare som inte har så stor kunskap av teater och med dåligt samarbete med teaterläraren som undervisar 10 timmar av kursen så visste min informant inte riktigt vad som undervisades i kursen i sin helhet. Därför har jag satt frågetecken i figur 6 på den metod,

tillverkning av designelement, som jag inte vet om de använder på skola 3, men som kan misstänkas ingå.

Skola 3 - Design - Uppfyllelse mot läroplan



Figur 6 - Skola 3: Överensstämmelse med läroplan vad gäller undervisningsmetoder i design.

Den metod som saknas är *samverkan med andra konstformer*, som vi såg här ovan i figur 6. Informant 4 framhåller att de inte arbetar med designfrågor i *Scenisk gestaltnings*-kurserna, utan de är skådespeleriet som ligger i fokus där. Arbeta med mask och kostym är dock del av produktionerna.

Diskussion

Det är anmärkningsvärt hur mycket teorin och praktik kombineras i utbildningen. På flera plan och tillsynes genomgående kopplas det praktiska arbetet till det teoretiska på olika vis, både från teori till praktik och från praktik till teori. Informant 4 talar om att de kopplar de

olika kurserna genom att de läser om en epok eller teoretiker i *teaterteorin* och arbetar med scener och metoder i de praktisk arbetet i *Fysisk teater* eller *Scenisk gestaltning*. Detta är något styrdokumentet pekar på som eftersträvansvärt (Skolverket, 2011c, s.1).

Eftersom jag inte har fått tillgång till information om vad som sker i kursen *scenografi, mask och kostym* så kan jag inte uttala mig om hur de förhåller sig till läroplanen. Här är undervisningsinnehållet mer osäkert än de undervisningsmetoder som används, då metodiken i stort verkar vara samma som i läroplanen. Informant 4 menar också att de saknas lokaler och kompetens för att undervisa i scenografi.

Om det i själv verket är så att inget arbete med designaspekterna försiggår i *Scenisk gestaltning 2* så är det i direkt motsättning då den kursen ska lägga särskild betoning på dem (se läroplansanalysen). Som min analys visar verkar det inte vara ett problem med vilka undervisningsmetoder som väljs, utan snarare ett problem med vilket innehåll som väljs.

Ett stort problemet när det kommer till skola 3 verkar vara lärarnas oförmåga att samarbeta mellan ämnena, och en ledning som inte stöttar samarbetet. Därför missas en del i designkursen, och målet att ”samverka med andra estetisk områden” (Skolverket, 2011b, s.43) går helt förlorat.

Utvecklingsområden för skola 3 är:

- Att arbeta med lärarlaget för ökat samarbete och samverkan mellan olika konstformer. Detta bör adresseras på ledningsnivå då informant 4 känner en avsaknad av stöd från ledningen i frågan och inte har någon auktoritet att få till stånd samarbeten.
- Att se till att designundervisning får mer utrymme i speciellt *Scenisk gestaltning 2*.
- Att se över scenografiundervisningen så att den täcker in allt innehåll och alla metoder som krävs i kursplanen för *Scenografi, mask och kostym*.

Avslutande diskussion

Genomgående verkar lärarna i min studie matcha teori- och reflektionsundervisningen mycket väl mot styrdokumentet. Här ser vi växelverkan mellan de två nivåerna Klafki talar om – läroplanen har visat sig ge avtryck i praktiken, och praktiken verkar gå före i sin reflektiva och teoretiska strävan redan före förändringar i läroplanen (Klafki, 1997, s. 217). De verkar använda många fler undervisningsmetoder än de som föreskrivs i läroplanen och arbetar med många sätt att blanda teori och praktik. Detta att ”praktik och teori [ska] vävas samman” (Skolverket, 2011c, s.1) är något som alla utbildningar tycks ha tagit till sig på olika

vis. Det är snarare så att ingen av skolorna har en rent teoretisk undervisning separat från någon form av praktik. I min analys har jag valt att tolka dessa teoretiska anslag som vetenskapliga, än om de inte har använt vetenskapliga metoder i traditionell mening. Ett ”vetenskapligt förhållningssätt” (Skolverket, 2011b, s.43) är ett av de två perspektiv som undervisningen ska ge möjlighet till. Det är viktigt att komma ihåg att det inte är specificerat att detta vetenskapliga synsätt ska ske i just teaterkurserna. Dock ska teorier, modeller och begrepp ingå i undervisningen av teaterämnet (Skolverket, 2011c, s.1). Att träna eleverna i ett vetenskapligt tänkande, en vetenskaplig metod och ett vetenskapligt teoribyggnade, kan anses vara en del av uppgiften i ett högskoleförberedande program, men kravet finns inte direkt lagt på teaterlärarna. Att teorierna lärs ut i praktiken, att modellerna görs i övning, att analys och tolkning tar sin fysiska form i en rollgestaltning, att reflektion kan göras i det praktiska arbetet anses vid teaterhögskolan som självklart (G. Omneus, personlig kommunikation, 10 april 2014; L. Dahlén, personlig kommunikation, 7 april, 2014; Bjersted & Emgård, 2013). Detta sätt att se på teaterns integrering av teori och praktik²⁴ gör att kraven i läroplanen på mer teori och analys inte nödvändigtvis behöver innebära större metodologiska förändringar hos teaterlärarna jag intervjuat. Enligt Klafki är, som bekant, de undervisningsmetoder som används baserade på det innehåll som undervisas i och de mål med undervisningen har (1997, s 222). Det som är viktigt är snarare att lärarna uppmärksammar eleverna på den teori som ligger bakom och används i det praktiska arbetet än att de undervisas separat – något som torde vara ganska lätt i det löpande arbetet där tillfällen för reflektion redan ges i anslutning till övningar. Detta integrerande av teori och praktik är av stor didaktisk vikt och är något andra teaterlärare kan ha nytta av att integrera i sin undervisning, om de inte redan gör det.

Vad gäller designaspekterna matchar skolorna läroplanen betydligt sämre. Speciellt i kurserna *Scenisk gestaltning 2* och *Scenografi, mask och kostym* verkar det inte stämma överens på ett flertal punkter. För designkursen är problemet applicerbart till båda de två skolor som ger kursen, vilket kan läsas mer om i analysen av skola 1 och skola 3. Än om det verkar vara lite olika problem som ligger bakom, som vi sett i de olika skolanalyserna, så framhålls scenografitillverkning av informanterna på båda skolorna som problematiskt på grund av avsaknad av kompetens och praktiska möjligheter som verkstadsutrymmen. Dessutom är det oklart om säkerhet och arbetsmiljö överhuvudtaget fingeras i undervisningen. Detta är två viktiga aspekter i kursen och åtminstone säkerhet och arbetsmiljö är obligatoriskt

²⁴ Stora delar av Dahléns avhandling *Jag går från läsning till gestaltning* handlar till och med om hur den dualismen är en illusion och att den distinktionen inte går att göra. Detta från teoriläraren på teaterlärarutbildningen.

att avhandla. Vad gäller *Scenisk gestaltning 2* är det av tydligt didaktisk relevans att lägga större fokus på designaspekterna i beslutandet av vilket undervisningsinnehåll som skall fokuseras på, då kursen ska ges med särskild betoning på ”färdighet i att använda [designaspekter] som sceniskt uttrycksmedel” (Skolverket, 2011c, s. 15). Då den didaktiska analys som måste föregå ett innehållsval och ett undervisningsmetodval ska vara baserat på det bildningsinnehåll som finns i läroplanen (Klafki, 1995, s.16-17) är det av yttersta relevans för professionen att designen får ta den plats det ska. Detta är något som både erfarna lärare bör titta över, i och med de nya läroplanerna, men också blivande lärare att hålla i åtanke när undervisningsplaneringar utförs i framtiden.

Sammanfattande tankar om första forskningsfrågan

När jag började arbeta med det här examensarbetet så var min förutfattade mening att teaterlärare inte gjorde nog med teoretisk undervisning och att de inte fokuserade tillräckligt på designaspekterna. Det var det jag trodde jag skulle finna.

Under resans gång ändrades min uppfattning på ett par punkter. Först så insåg jag hur begränsad min syn var angående hur teater teori skulle undervisas. Vidare såg jag bredden av hur reflektion, begrepp, berättelse och kontext undervisades i skolorna. Detta var överraskande och uppmuntrande. Teaterlärarna använder mer än nog av metoder för att undervisa i dessa aspekter. Det var det jag ville ta reda på med forskningsfråga ett.

För att summerar hävdar jag att min första forskningsfråga kan besvaras så här: Teaterlärarna jag intervjuat anpassar undervisningen i teori och reflektion över min förväntan och styrdokumentens krav.

Sammanfattande tankar om andra forskningsfrågan

Min andra farhåga var att teaterlärarna inte fokuserade tillräckligt på designaspekterna. Detta visade sig tyvärr vara mer gällande i långt större utsträckning. Jag menar att teaterlärarna i min studie inte följer kursplanen i frågan om innehållets fokus i *Scenisk gestaltning 2*. Det är inget fel på undervisningsmetoderna, men ingen av informanterna har talat om en ”särskild betoning” (Skolverket, 2011c, s.14) på ”Färdigheter i att använda scenografi, kostym, mask, ljus och ljud som sceniska uttrycksmedel” (Skolverket, 2011c, s.1) som kursplanen stipulerar. Bland mina informanter saknas både ett mål med undervisningen där detta får fokus och en fackkunskap som ger möjlighet till fokus på designen. Eftersom målen är överordnade vilket innehåll som undervisas i (Klafki, 1997, s.222), så gör

avsaknaden av designkunskaper som mål hos lärarna det svåra att nå kursmålen. Om lärarna vill leva upp till läroplanen så är det av största vikt att de lägger fokus på designaspekterna i *Scenisk Gestaltning 2*. Här är ett utvecklingsområde för alla tre skolorna²⁵.

För att sammanfatta hävdar jag att min andra forskningsfråga kan besvaras så här: Teaterlärarna jag intervjuat använder i stort de metoder som föreskrivs, men missar innehåll som är relaterat till säkerhet och arbetsmiljö, samt fokuserar inte på designaspekter i kursen *Scenisk gestaltning 2*, vilket är föreskrivit i styrdokumentet.

Vidare forskning

Den här studiens relativa blyghet i omfång göra att det är svårt att uttala sig om hur det ser ut på teatergymnasier i allmänhet. Är min teori om att teaterlärare i Sverige inte lägger nog med fokus på designaspekter mer allmängiltig? Vilka är orsakerna bakom detta; inkompetens, ramfaktorer, målfokus? Dessa frågor skulle vara intressanta att forska vidare på.

Utvecklingen av ett teaterdidaktiskt fält, med mer forskning på hur teater undervisas, är ett fält där det finns massor av framtida forskningspotential. Hur arbetar lärarna med reflektion och analys ”på golvet”? Hur används och förmedlas teorier, modeller och metoder? Vilken nivå av kontextuell kunskap förväntar sig teaterlärarna att eleverna har? Dessa är alla intressanta forskningsfrågor som skulle kunna ge mer insikter i teaterlärarens vardag.

En multimetodsstudie där kvantitativ undersökning kombineras med fältstudier och intervjuer av mer organisationsvetenskaplig karaktär skulle kunna se hur väl reformernas förändringar faktiskt har slagit igenom i skolorna. Har lärarna anpassat undervisningen till de nya kraven som ställs? En relevant fråga i sammanhanget är vilket stöd lärarna har fått för att genomföra en så här pass stor reform. Har de erbjudits vidareutbildning? Har de fått stöd i omläggandet av undervisningen? Har tid och utrymme för att planera om allokerats från ledningen? Hur skiljer det sig mellan olika skolor? Slutligen skulle ett mer hermeneutiskt och fenomenologiskt perspektiv kunna tas och en undersökning av hur elever och lärare upplever ökningen av teori och reflektion i läroplanerna och undervisningssituationerna skulle kunna ge intressanta insikter och perspektiv.

²⁵ Observera att jag inte lägger ansvaret uteslutande på lärare, utan att fokus är att det är hela skolan, med skollledning och huvudmän med, som bär ansvaret för utvecklingen. Ansvaret för genomförandet går för mig hela vägen upp till de som beslutat om läroplanerna. De måste också skjuta till de resurser som krävs.

Referenslista

- Bjerstedt, S. & Emgård, H. (2013). *Reflektioner om reflektion: Något om skådespelarutbildningens reflektionsuppgifter*. Lund: Lunds universitet, Centre for Educational Development. Tillgänglig:
<http://www.thm.lu.se/upload/Teaterhogskolan/omoss/dokument/r01.pdf>
- Björndahl, L. (2012) *Drama eller Teater – det är frågan. En jämförelse mellan dramapedagogiska begrepp och teaterämnets samt Scenisk gestaltning 1-3:s centrala innehåll*. Stockholm: Stockholms universitet. (Kandidatuppsats) Tillgänglig:
<http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:555911/FULLTEXT01.pdf>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, s.77-101. Tillgänglig:
<http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Dahlén, L. (2012) *Jag går från läsning till gestaltning*. (Doktorsavhandling) Göteborg: Gidlunds förlag. Tillgänglig:
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/28268/1/gupea_2077_28268_1.pdf
- Eriksson, K. (1999) *På spaning efter livets mening. Om livsfrågor och livsåskådning hos äldre grundskoleelever i en undervisningsmiljö som befrämjar kunskapande*. (Doktorsavhandling) Malmö: Lärarhögskolan i Malmö
- Esaiasson, P. & Gilljam, M., Oscarsson, H., Wängnerud, L. (2012). *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad. 4:a upplagan*. Stockholm: Norstedts Juridik AB.
- Gislén, Y. (2003) *Rum för handling. Kollaborativt berättande i digitala medier* (Doktorsavhandling) Karlskrona: Blekinge Institute of Technology. Tillgänglig:
[http://www.bth.se/fou/forskinfor/nsf/0/fa39784c84bce4b2c1256dc8003d0617/\\$FILE/YGdissertation.pdf](http://www.bth.se/fou/forskinfor/nsf/0/fa39784c84bce4b2c1256dc8003d0617/$FILE/YGdissertation.pdf)
- Granbom, G. (2003) *Intervju med Krister Henriksson, professor i scenisk gestaltning*. [sic] Stockholms Dramatiska Högskola. Hämtad 30/4 2014 från <http://www.stdh.se/om-stdh/intervjuer/intervjuer-med-personal/krister-henriksson-professor-scenisk-gestaltning>.
- Gunnarsson, B. (5 juli 2009) Turning Teater. *Helsingborgs Dagblad*. Hämtad 6 maj 2014 från <http://hd.se/kultur/2009/07/05/turning-teater/>
- Göteborgs Universitet (2014) *Kursplan för MKV714, Teaterdidaktik, 4,5 hp*. Hämtad 7 maj 2014 från <http://kursplaner.gu.se/svenska/MVK714.pdf>

- Hansén, S. & Sjöberg, J. (2006). Om att utveckla lärarkompetens – Relationen teori och praktik i lärarutbildningar. I a. Bronäs & S. Selander (red.), *Verklighet Verklighet. Teori och praktik i lärarutbildning*. (s. 134-148). Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.
- Hoppman, S. (1997). Wolfgang Klafki och den tyska didaktiken. I M. Uljens (Red.), *Didaktik* (s. 198-214). Lund: Studentlitteratur.
- Högskolan för Scen och Musik (2014) *Pågående avhandlingsarbeten*. Hämtad 6 maj 2014 från http://www.hsm.gu.se/Forskning_%26_utveckling/forskarutbildning/pagaende-avhandlingsarbeten/
- Högskolan för Scen och Musik (2012) *Det är härligt att hålla på med något man brinner för!* Hämtad 6 maj 2014 på <http://www.hsm.gu.se/Utbildning/Lararutbildning/larare-i-amnet-teater/mer-om-lararutbildningen-i-teater/>
- Klafki, W. (1997). Kritisk-konstruktiv didaktik. I M. Uljens (Red.), *Didaktik* (s. 215-228). Lund: Studentlitteratur.
- Klafki, W. (1995). Didactic analysis as the core of preparation of instruction (Didaktische Analyse als der Kern der Unterrichtsvorbereitung). *Journal of Curriculum Studies*, 27:1, s.13-30. doi: 10.1080/0022027950270103
- Malm, r. & Mendel-Enk, S. (10 oktober 2002) Stereotypa könsroller på teatern. *Nummer.se*. Hämtad 7 maj 2014 från <http://nummer.se/stereotypa-konsroller-pa-teatern/>
- Remfeldt, J. (2013). *Teaterpedagogik på gymnasieskolans estetiska program. Sju teaterlärare samtalar om sin undervisning*. (Magisteruppsats) Stockholm: Stockholms Universitet. Tillgänglig: <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:621985/FULLTEXT01.pdf>
- Remfeldt, J. (2001). "Det är det som är viktigast trots allt." *Hur teaterlärare i gymnasieskolan prioriterar i sin verksamhet*. (Kandidatuppsats) Örebro: Pedagogiska institutionen, Örebro Universitet. Tillgänglig via förfrågan hos författaren.
- Rynell, E. (2008). *Action Reconsidered. Cognitive Aspects of the Relation between Script and Scenic Action*. (Doktorsavhandling) Helsingfors: Teater Akademin. Tillgänglig: <http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordOId=1399258&fileOId=1415472>
- Saint-Denis, M. (1982) *Training for the Theatre*. New York: Theatre arts books, London: Heinemann.
- Sjöström, K. (2007) *Skådespelaren i handling*. Stockholm: Carlsson
- Skolverket (2011a) *Gymnasieskolan 2011*, Stockholm

- Skolverket (2011b) *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Skolverket: Stockholm
- Skolverket (2011c) *Ämne – Teater*. Hämtad från <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sok-amnen-kurser-och-program/subject.htm?lang=sv&subjectCode=tea&tos=gy>
- Skolverket (2014) *Programstruktur för Estetiska programmet*. Hämtad 7 maj 2014 från <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/programstruktur-och-examensmal/estetiska-programmet>
- Skolverket (2013) *Vad styr skolan?*. Hämtad 6 maj 2014 från <http://www.skolverket.se/skolformer/karta-over-utbildningssystemet/vuxenutbildning/kommunal-vuxenutbildning/gymnasial-niva/vad-styr-verksamheten-1.191392>
- Skolverket (2000) *GY2000:05 Estetiska programmet. Program mål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer*. Skolverket: Stockholm.
- Skolverket (1994) *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94*. Skolverket: Stockholm
- Stockholms Dramatiska Högskola (2003) *Intervju med Krister Henriksson, professor i scenisk gestaltning*. Hämtad 6 maj 2014 från <http://www.stdh.se/om-stdh/intervjuer/intervjuer-med-personal/krister-henriksson-professor-scenisk-gestaltning>
- Teaterhögskolan i Malmö (2014a) *Forskning*. Hämtad 6 maj 2014 från <http://www.thm.lu.se/forskning>
- Teaterhögskolan i Malmö. (2014b) *Lärarkompetens och lärarkapacitet vid Teaterhögskolan i Malmö*. Hämtad 6 maj 2014 från <http://www.thm.lu.se/upload/Teaterhogskolan/omoss/dokument/r03.pdf>
- Teaterhögskolan i Malmö (2014c) *Utbildningar*. Hämtad 6 maj 2014 från <http://www.thm.lu.se/utbildningar>
- Vetenskapsrådet (2014a) *Informerat samtycke*. Hämtad 4 juni 2014 från <http://codex.vr.se/manniska2.shtml>
- Vetenskapsrådet (2014b) *Forskarens etik*. Hämtad 4 juni 2014 från <http://codex.vr.se/forskarensetik.shtml>

Bilaga 1 – Intervjuguide

Intervjuguide

Kan du presentera dig? Ämnen/kurser du undervisar i, bakgrund i form av jobb och utbildning, ålder och kön.

Vad är viktigast att lära sig vid ett teaterprogram?

Berätta om ert upplägg av kurser och undervisning på er skola.

Vilka kurser har ni?

Kombinerar ni olika kurser på något sätt?

Arbetar ni med andra inriktningar; musik, dans, bild, estetik och media; eller andra program?

Hur ser progressionen från år ett till år tre ut?

Arbetar eleverna självständigt i kurserna? Är det mest självständigt eller lärarstyrt arbete? Hur mycket?

Gestaltning

Vad gör ni för produktioner? Olika spelstilar/genrer?

Vilka praktiska metoder använder ni?

(Ex. Övningar/lekar, etyder, produktioner, presentationer/uppspel, offentliga föreställningar)

Använder ni andra undervisningsmetoder i det praktiska gestaltungsarbetet/kurserna än de som redan nämnts? (Ex. Skriva: reflektioner, uppsatser, pm; Presentationer, prov, föreläsningar, elevledd verksamhet, filmer etc.)

Arbetar eleverna självständigt i kurserna? Är det mest självständigt eller lärarstyrt arbete? Hur mycket?

Produktion

Är eleverna med och skapar produktionerna bakom scen?

Tillverkar eller designar de scenografi, ljus, ljud, kostym, regi, dramatik etc?

Använder ni andra undervisningsmetoder i det praktiska produktionsarbetet/kurserna?

(Ex. Skriva: reflektioner, uppsatser, pm; Presentationer, prov, föreläsningar, elevledd verksamhet, filmer etc.)

Arbetar eleverna självständigt i kurserna? Är det mest självständigt eller lärarstyrt arbete? Hur mycket?

Teori

Arbetar ni med reflektion över eget och andras arbete? Hur?

Arbetar ni med teaterteori? Praktiskt, teoretiskt? Hur?

(Ex. Skriva: reflektioner, uppsatser, pm; Presentationer, prov, föreläsningar, elevledd verksamhet, filmer, övningar/lekar, etyder, produktioner, presentationer/uppspel etc.)

Arbetar eleverna självständigt i kurserna? Är det mest självständigt eller lärarstyrt arbete? Hur mycket?

Avslut

Vad är viktigast att lära sig vid ett teaterprogram?

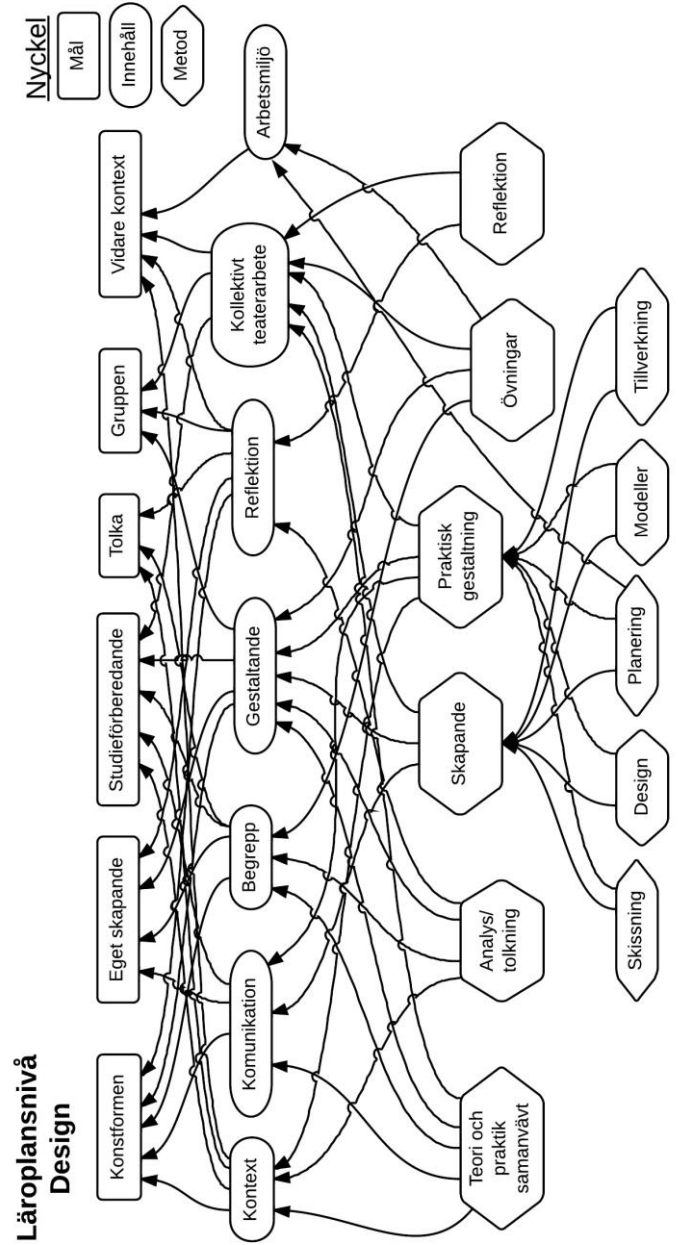
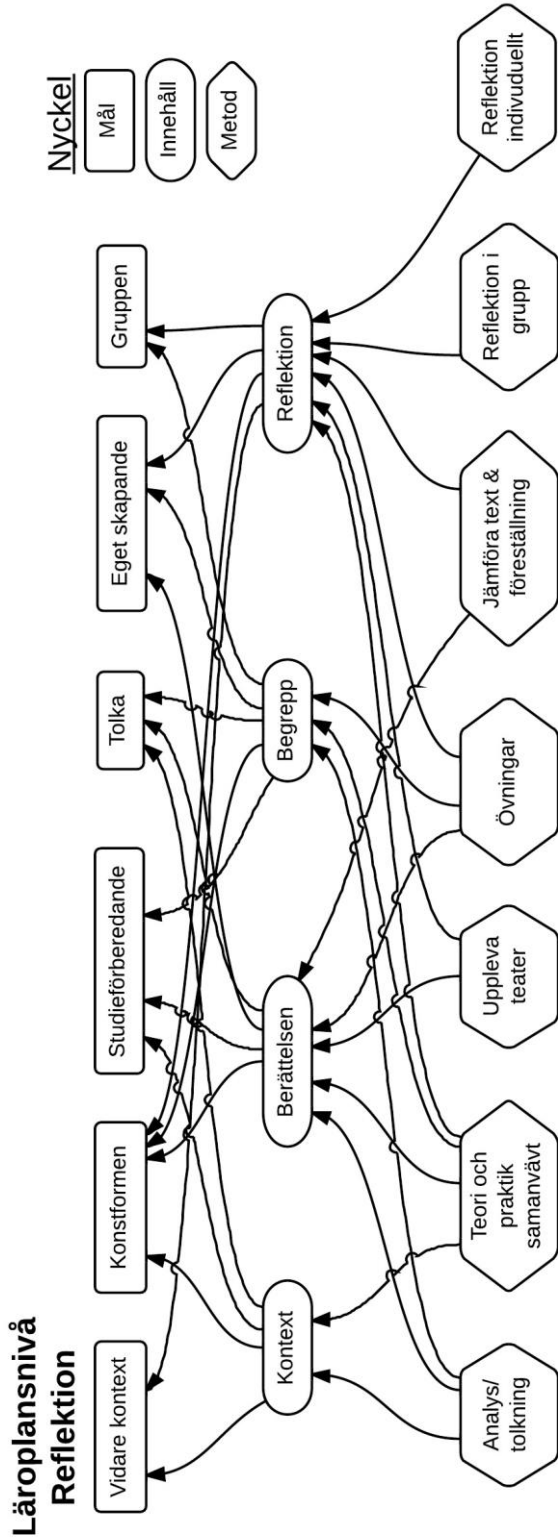
Lever ert arbete upp till läroplanerna?

Bilaga 2 – Lärandemål i teaterämnet från ämnesplanen

1. Färdigheter i att använda kroppen och rösten som sceniska uttrycksmedel.
2. Färdigheter i att använda scenografi, kostym, mask, ljus och ljud som sceniska uttrycksmedel.
3. Kunskaper om den sceniska berättelsens uppbyggnad.
4. Kunskaper om regi och dess betydelse för helheten.
5. Förståelse av hur teaterns olika uttrycksområden samverkar.
6. Färdigheter i att med teaterns uttrycksmedel kommunicera med en publik.
7. Förmåga att samarbeta i grupper.
8. Förmåga att reflektera över det egna skapandet.
9. Förmåga att analysera och tolka olika sceniska gestaltningar.
10. Kunskaper om konstarten teater ur ett samtida och historiskt perspektiv.

Från sidan 1 i Skolverkets (2011) *Ämne – Teater*. Hämtad från <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sok-amnen-kurser-och-program/subject.htm?lang=sv&subjectCode=tea&tos=gy>

Bilaga 3 – Ämnesplanen: Mål, Innehåll och Metodik



Bilaga 4 – Var innehåll och metodik för reflektion och teori återfinns i styrkedjan

Var	Innehåll	Metodik
Examensmål	Kontext	Samverka med andra konstformer
	Begrepp	Uppleva
	Kollektivt teaterarbete	Reflektera över andras och eget arbete
		Diskutera eget och andras arbete
		Tolka
		Hantera och värdera information.
		Förhållningssätt
Ämnesplan	Berättelsen	Upplevelse
	Kontexten	Analys och tolkning
	Begreppen	Övning
	Reflektionen	Teori och praktik sammanvävt
	Kollektivt teaterarbete (i lärandemålen)	
Senisk gestaltning 1	Berättelsen	Individuell reflektion
	Reflektion	Reflektion i grupp
	Begrepp	Analys och tolkning
	Kollektivt teaterarbete	
Scenisk gestaltning 2	Berättelsen	Individuell reflektion
	Reflektion	Reflektion i grupp
	Begrepp	Analys och tolkning
	Kollektivt teaterarbete	
Scenisk gestaltning 3	Begrepp	Reflektion om eget skapande
	Reflektion	Analys och tolkning
	Kollektivt teaterarbete	
Teater teori	Kontext	Jämföra text med föreställning
	Begrepp	
	Reflektion	
	Berättelsen	
	Kollektivt teaterarbete	
Dramatik och dramturgi	Berättelsen	Reflektion
	Reflektion	Analys och tolkning
	Begrepp	

	Kontext	
Fysisk teater	Begrepp	Reflektion
	Reflektion	Analys och tolkning
	Kontext	
Röst	Begrepp	Reflektion
	Reflektion	Analys och tolkning
Scenografi, mask och kostym	Begrepp	Reflektion
	Reflektion	Analys och tolkning
Sceniskt karaktärsarbete	Begrepp	Reflektion
	Reflektion	Analys och tolkning

Bilaga 5 – Var innehåll och metodik för designaspekter återfinns i styrkedjan

Var	Innehåll	Metodik
Examensmål	Kontext	Ansvar för eget arbete
	Begrepp	Framförande
	Kollektivt teaterarbete	Arbeta skapande
	Gestaltning	Kommunicera individuellt
	Kommunikation	Kommunicera i grupp
		Samverka med andra elever
		Samverka med andra konstformer
		Uppleva
		Reflektera över andras och eget arbete
		Diskutera eget och andras arbete
		Tolka
		Hantera och värdera information
		Förhållningssätt
Ämnesplan	Gestaltande	Övning
	Kontexten	Skapande
	Begrepp	Praktiskt gestaltungsarbete
	Reflektion	Analys och tolkning
	Kollektivt teaterarbete	Teori och praktik sammanvävt
	Kommunikation	Uppleva teater
Scenisk gestaltning 1	Gestaltande	Träning
	Kollektivt teaterarbete	Samspel i grupp
	Begrepp	Reflektion
	Reflektion	Analys och tolkning
	Kommunikation	
Scenisk gestaltning 2	Gestaltande	Kombinera 2 eller fler områden
	Kollektivt teaterarbete	Kommunikation med publik
	Begrepp	Reflektion
	Reflektion	Gestaltning med olika områden
	Kommunikation	Analys och tolkning
Scenisk gestaltning 3	Gestaltande	Arbetsprocessen i en produktion
	Kollektivt teaterarbete	Gestaltning med något område

	Begrepp	Reflektion över eget skapande
	Reflektion	Analys och tolkning
	Kommunikation	
Teater teori	Kontext	Jämföra text med föreställning
	Begrepp	
	Reflektion	
	Gestaltning	
	Kollektivt teaterarbete	
Dramatik och dramturgi	Gestaltning	Analys och tolkning
Scenografi, mask och kostym	Begrepp	Reflektion
	Reflektion	Analys och tolkning
	Gestaltning	Tillverkning
	Kommunikation	Kommunikation med publik
	Kollektivt teaterarbete	Modeller
	Arbetsmiljö och säkerhet	Skissning
		Design
		Planering
Sceniskt karaktärsarbete	Gestaltning	Analys och tolkning

Bilaga 6 – Skola 1, fördjupning

Här presenteras skola 1 i mer detalj, för att kontextualisera min analys.

Mål

Ett väldigt talande citat är när informant 1, som svar på frågan vad som är viktigast att lära sig på en teatergymnasi utbildning, börjar med att säga: ”Upptäcka [1]mig själv i förhållande till [2]gruppen. Att se att jag [3]når ut. Att upptäcka sitt egna [4]kreativa skapande.” (Informant 1)

Det här är de delar som ingår i två av de fem målen: 1, 3 och 4 är underdelar i det jag kallar det *Egna skapandet*.

Citatet ovan nämner också *gruppen* och elevens förståelse av sitt förhållande till den. Genom hela intervjun står vid flera tillfällen det kollektiva teaterarbetet på olika sätt i centrum för vad målen med undervisningen är.

Det tredje målet jag identifierat är *Teatern som konstform*, själva metoderna och formerna som teatern tar.

Det fjärde målet är en *Vidare kontext*, dvs att teatern förhålla sig till omvärlden på olika sätt, främst elevernas demokratiska fostran och träning i sociala kompetenser.

Det femte och sista målet är att utbildningen är *Studieförberedande*.

I de första tre målen ser vi en ganska klar spegelbild mot vilka mål som finns i Ämnesplanen och huvudsakligen i kursplanerna. Mål fyra är tätare kopplat till målen i Examensmålet och Läroplanen. Demokratimålet, som handlar om att arbeta i grupp med demokratiska metoder, står också ut som kopplat till värdegrunden snarare än ämnet.

Reflektion och teori

Alla de innehållskategorier som berörs av teorin används på skolan. Här följer en genomgång av undervisningsmetoder som är kopplade till de olika kategorierna.

Berättelsen

- Produktioner, där arbetet sker i en produktion per läsår. Första året ett kollage av egenskapade småscener för en mindre inbjuden publik, andra året en mindre produktion med ett fåtal föreställningar och tredje året en produktion med en veckas föreställningar.
- Dramatisering i form av skrivande av egen kortare scener och skapande av improvisationsscener.
- Övningsscener. Testspela olika teatertexter och övningsscener från teaterhistorien.
- Se föreställningar med muntliga reflektioner, skrivuppgifter och prov om olika aspekter (”tex. Scenografi”) i anslutning till besöken.

Kontexten

- Testspela olika teatertexter och övningsscener från teaterhistorien.
- Se föreställningar med efterarbete (se ovan).
- Produktioner (se ovan).
- Skriftliga reflektioner i anslutning till avslutade produktioner eller läsårssammanfattning.
- Gästföreläsare om allt från teatergrupper till skådespeleriprocess och olika genrer.
- Kortare workshops av gästlärare i aspekter som inte lärarna på skolan kan täcka, till exempel mask.

- Se spelfilm.
- Se dokumentär.
- Det har också hänt att fördjupningsarbete i samhället och kontexten runt en produktion har genomförts.

Begrepp

- Koppla kurser så att eleverna förstår koppling mellan olika konstformer.
- Se föreställning med efterarbete (se ovan).
- Produktioner (se ovan).
- Övningsscener (se ovan). Dessa scener kan spelas för att undersöka ett begrepp, så som vändpunkt.
- En och en. En form av övningsscener där en elev går upp och arbetar med ett koncept/begrepp, en metod, en scen eller en rollfigur och de andra eleverna observerar arbetet och lär sig från observationen. En blandning av observation och övning.

Reflektion

- Produktioner (se ovan).
- En och en (se ovan).
- Runda. Eleverna formar en cirkel sittandes på golvet och var och en får ostört reflektera muntligen över en lektion, en repetition, en föreställning eller en produktion.
- Muntlig utvärdering. Diskussion i grupp, ofta efter en initierande runda, om en produktion, en föreställning eller en kurs.
- Observera repetition. När en grupp elever repeterar tittar de andra på emellanåt, för att lära sig av varandras arbete.
- Skriftlig reflektion (se ovan).
- Loggbok. För om åren har de använts loggbok för eleverna att reflektera i slutet av lektioner, men de har slutat med det då ”eleverna inte kan skriva [för hand] längre”.

Kollektivt teaterarbete

- Produktion (se ovan).
- Koppla kurser (se ovan).
- Se föreställningar (se ovan).
- Muntlig utvärdering av arbetet (se ovan).

Vad görs ej?

De följande sakerna uppges att de inte gör vid en direkt fråga:

- De har inte specifika PM eller skriftliga presentationsuppgifter inför produktioner om Designelement.
- De skriver inte heller papers eller uppsatser om kontextuella ämnen, utanför Gymnasiearbetet.
- De samverkar inte med andra ämnen och konstformer.

Design

I de obligatoriska kurserna studeras designen främst via besök till föreställningar och analyserande skrivuppgifter, prov och diskussioner efter besöken som diskuterats i

reflektionsstycket här ovan. Det sker främst i *Teaterteori*-kursen, men till viss del också kurserna *Scenisk gestaltning 1, 2 och 3*.

Produktion

I *Scenografi, mask och kostym* och gestaltningskurserna sker nästan allt arbete mot en produktion, ”med ett syfte” som informant 1 uttrycker det:

- Kostym väljs till rollfigurerna i slutproduktionen, integrerat med arbetet som sker i *Sceniskt karaktärsarbete*-kursen och *Scenisk gestaltning 3*.
- Scenografi väljs till slutproduktionen.
- Sminket och masker tillverkas vid behov till slutproduktionen.

På liknande vis arbetas det med design i första- och andraårsproduktionen i *Scenisk gestaltning 1 och 2*.

En undervisningsmetod, som används i samband med att designen integreras i produktionsarbetet, är att beslut runt scenografi, musik och kostym görs via demokratiska överenskommelser. Olika förslag tas in och sen beslutar ett produktionsmöte om vad som ska gälla. Det händer att läraren beslutar över huvudet på eleverna, då de ”saknar repertoarkunskap” (Informant 1), men oftast ”accepteras” (Informant 1) lärarens förslag när de presenteras.

Scenografiprojekt

Separat från produktionen men med utgångspunkt i rollfigurerna görs ett scenografiprojekt i *Scenografi, mask och kostym* där de sceniska karaktärerna möter olika enkla scenrum tillverkade av skärmar och kuber. Detta görs så att eleverna får träna på hur karaktärer förhåller sig till olika rum – en form av kontextualisering av scenrummet och dess förhållande till skådespeleriet. ”Vi har inte möjlighet att arbeta med scenografi” (Informant 1) säger informant 1 när jag frågar om de får bygga scenografier. Anledningen är avsaknad av lokaler, resurser och kompetens på skolan. Det arbetas inte heller med skisser, modeller, materialkännedom, ingen färg- och formlära. Scenografin i produktionerna är enkel och kräver ingen tillverkning.

Smink

Det görs även en delkurs i smink och annan grundläggande mask. Detta är ibland kopplat till produktionen, men ibland separat. Det är övningar och workshops för att lära sig sminkteknik utförda av en gästlärare. Tillverkning av lösa masker sker bara om det behövs i produktion.

När det kommer till ljus och ljud utförs ingen regelrätt undervisning direkt i hur detta går till, utan det sker bara vid visat intresse och enbart i anslutning till produktion. Detta är genomgående för hur designaspekter undervisas i – om en elev visar intresse så kan de få ansvar, och där med också undervisning, i den aspekt de visat intresse för.

Platsspecifik teater

En intressant undervisningsmetod som används vissa år är platsspecifik teater där elever får leta upp ett scenrum till en viss pjäs ”ute på stan” (Informant 1). Den här undervisningsmetoden görs både med utgångsläge från en text som en plats ska hittas till, och från en plats som en lämplig text ska hittas till – olika år väljs olika ingångar.

Bilaga 7 – Skola 2, fördjupning

Här presenteras skola 2 i mer detalj, för att kontextualisera min analys.

Mål

De mål som står ut från informant 2 och 3 är:

- *Eget skapande*
- *Gruppen*
- *Vidare kontext*
- *Studieförberedande*

Här ligger fokuset på att eleven ska kunna gå vidare och ha användning för de kunskaper de tillskansat sig under utbildningen i samhället i stort och i framtida utbildningar. Rent pragmatiskt säger de att ”de flesta inte går vidare inom teatern” (Informant 2) och därför bör de fokusera på sånt som hjälper studenten i andra kontexter: självkänsla, göra sig hörd, var del av en process och samarbeta. Kongruent med den här linjen saknas också konstformen och tolkningen ibland målen. Det lägger också lärarna mer på läroplans- och värdegrundsnivå än på examensmål- och ämnesplansnivå. Detta innebär inte att konstformen och tolkningen inte existerar i undervisningen, men användbarheten utanför teatern är huvudfokus för urvalet av innehåll och metoder.

Reflektion och teori

Alla innehållsaspekter för reflektion och teori berörs av undervisningen i skola 1. Här är de olika undervisningsmetoder som används i de olika innehållsaspekterna.

Berättelsen

- Se föreställningar med muntlig reflektion och skriftliga uppgifter som uppföljning. Som exempel ges ”Jämföra en text med en föreställning” (Informant 3) av informant 3.
- Eleverna gör minst en skriftlig pjäsanalys per år.
- Skapa berättelser/scener via improvisation.
- Arbete med övningsscener, t ex texter från teaterhistorien.
- Produktioner (se ovan).
- Det händer att elever får ge muntliga presentationer om produktioner, ”vi låtsas att det är utbudsdag och de ska presentera föreställningen” (Informant 2).
- På liknande vis sker det också att eleverna får skrivuppgifter, där de ska skriva om föreställningen som ett led i repetitionen, för att underlätta förståelse.
- Lärarna håller ibland föreläsningar/presentationer av pjäser, främst i *Teaterteori*.
- Inför slutproduktionen i teatern läser eleverna pjäser och presenterar dem för varandra.

Kontext

- Se föreställningar (se ovan).
- Se videos/film av sådant som inte finns att tillgå lokalt, t ex fysiska teaterstilar.
- Produktioner (se ovan).
- Skrivuppgifter och muntliga presentationer om föreställningen (se ovan).
- Övningsscener med texter från teaterhistorien, för att förstå spelstil, språk osv.

- Eleverna ges möjlighet att testa på minst två olika stilar, generar och arbetssätt i produktioner under de första två åren, samt flera mindre projekt, så att de kan ha en bredd att använda till sina slutproduktioner i trean där de själv har mer ansvar.

Begrepp

- Föreläsningar om terminologi, teaterteoretiker, teorier och modeller.
- Jämföra text och föreställning (se ovan).
- Karaktärsanalyser genomförs i anslutning till produktion och presenteras muntligen eller skriftligen.
- Studiebesök bakom scen på en teater, där samband mellan delar och terminologi går genom.
- Produktioner, övningar och övningsscener (se ovan) där begrepp introduceras i arbetet.
- Observationer av repetitioner och övningar när andra elever är på scen.
- Övningar i olika stilar där begrepp och modeller inkorporeras i undervisningen.

Reflektion

- Efter produktioner och projekt (se ovan) förs en muntlig utvärdering i grupp som förberedelse till en skriftlig rapport som eleverna lämnar in individuellt.
- Ibland ges en uppgift att planera en fiktiv repetitionsprocess efter en produktion, för att eleven ska få reflektera på den process som var i produktionen.
- Se teater och diskutera efter (se ovan).
- Pjäsa och karaktärsanalys (se ovan), dessa analyser presenteras på olika sätt, skriftligt, muntligt och sceniskt.

Kollektivt teaterarbete

- Se föreställningar (se ovan).
- Produktioner (se ovan).
- Studiebesök (se ovan).
- Muntlig och skriftlig reflektion i samband med föreställning och produktion (se ovan).
- Eget skapande i smågrupper, övningsscener och uppgifter där gruppen skapar scenrum, berättelser och skådespeleri gemensamt. Det sker att eleverna får uppgift att förbereda i läxa ”till nästa gång”.
- Samarbete med andra konstformer och elever genom kopplade kurser och småprojekt, tex i kursen *Estetisk kommunikation 1* där de undervisas i klasser med elever från alla inriktningar, eller när musikelever spelar live i föreställningar.

Design

Skola 2 undervisar i design på fyra huvudsakliga sätt *Föreställningsbesök, Studiebesök, Övningsscener* och *Produktioner*. Dessa är kategorier av undervisningsmetoder, som beskrivs mer här nedan. De sex innehåll som är relevanta till skolan och design berörs alla i undervisningen: *Gestaltande, Kontexten, Begrepp, Reflektion, Kollektivt teaterarbete* och *Kommunikation*. Dessa återfinns i större eller mindre grad i alla undervisningsdelarna.

Föreställningsbesök

I föreställningsbesöken och efterarbetet, som muntliga diskussioner och skriftliga utvärderingar, görs elever uppmärksamma på kostym, mask och kostym och hur de samspelar med varandra, skådespeleriet och texten.

Studiebesök

Genom studiebesök lär sig eleverna om hur scenen fungerar med scenografi, ljus och scenteknik.

Övningsscener

Eleverna gör olika övningsscener och övningar där de får besluta om rollens kostym, vilken rekvisita som behövs och undersöka hur scenrummet kan dekoreras. Arbetet integreras i skådespeleri arbetet. Scener kan göras flera gånger med ett element ändrat för att eleverna ska se hur gestaltningen ändras och uttrycksformerna hänger samman.

Produktioner

Det är i samband med produktioner som det mesta designundervisningen sker. Här ser eleverna hur allt kommer samman, och är delvis med och beslutar om vad som ska vara med på scen. Ansvar läggs gradvis över mer och mer på eleven för varje år, så i trean har de huvudansvar med lärarna som handledare snarare än regissör. Produktionerna visar eleverna hur ljud och musik, scenografi, kostym, rekvisita och mask hänger samman, och låter dem öva på att designa allt utom ljussättning. De väljer till exempel oftast själv kostym till sina egna karaktärer redan från första året. De lär sig dock hur ljuset påverkar scenarbetet och är kopplat till de andra uttrycksformerna genom att spela i ljussättningar i produktioner, enligt informant 2. Eleverna lär sig också om scenografins roll genom att spela utanför en scen eller utomhus.

Bilaga 8 – Skola 3, fördjupning

Här presenteras skola 3 i mer detalj, för att kontextualisera min analys.

Mål

Analysen visar att skola 3 fokuserar på:

- *Konstformen.*
- *Egna skapandet.*
- *Vidare kontext.*
- *Tolkning.*

Dock saknas målen *högskoleförberedande* och *det kollektiva teaterarbetet*. Det är ”intresset för skådespelarkonsten” (Informant 4) som är det som informant 4 framhåller som det viktigaste och mest intressanta. Det ger också ett tydligt skådespelerifokus, och ett konstformsfokus, på vilka val som görs av innehåll och metodik. Med tanke på vad informanten berättar om metodik så verkar gruppen vara viktig, än om det inte framhålls som ett direkt mål. Förståelsen för gruppens arbete och samarbete mellan olika uttrycksområden underlättas konstformen och ”hur fantastisk” (Informant 4) den är.

Reflektion och teori

Alla de fem innehållskategorierna som relaterar till reflektion och teori är närvarande. Här följer en genomgång av vilka undervisningsmetoder som används för de olika innehållskategorierna.

Reflektion

- Text- och rollanalys. Efter analys sätts de i praktiken så snart som möjligt för att undersöka dem ”på golvet” (Informant 4).
- Diskussioner runt texter, övningar, produktioner, teorier osv.
- Efter produktioner genomförs en muntlig reflektion i grupp.
- I slutet av en lektion eller efter en övning genomförs görs muntliga reflektioner på vad som gjorts. Ett användande av detta övning-reflektion-arbetsätt är när improvisation-reflektion används för att undersöka ett begrepp eller en term, till exempel ”mål och medel” (Informant 4).
- Se föreställningar av andra elever och professionella och diskutera efter.

Begreppen

- Text- och rollanalys (se ovan).
- Improvisation-reflektion runt begrepp (se ovan).
- Övningar hämtade från olika teaterteoretiker²⁶ för att göra metod och teori praktiskt greppbar och ge en teori till praktiken.
- Begrepp och teorier undersöks genom dokumentärer. Genom att se en dokumentär om en fotograf, och jämföra hur han arbetar med iscensättning och balans i sina bilder reflekteras över dessa delar i scenografi och scenerier²⁷.
- Film och videoklipp. Används av både lärare för att visa och av elever som uppgift att hitta exempel på en teori/metod/begrepp eller en epok.
- Diskussioner (se ovan).

²⁶ Stanislavskij, Grotowski, Leqoc och Brecht nämns

²⁷ De rörelser och handlingar som skådespelaren utför på scen.

Kollektivt teaterarbetet

- Observation av varandras arbete för att se vad andra gör. Ettorna arbetar till exempel med treorna i slutproduktionen för att se hur arbetsprocessen går till.
- Läraren och elevgruppen (treorna) samverkar för att bestämma vilken berättelse som skall användas till slutproduktion.
- Se föreställningar (se ovan)

Berättelsen

- Textanalys sätts i praktik (se ovan).
- Elever presenterar och föreläser för varandra, till exempel om genrer, pjäser och epoker i *teaterteori*-kursen. Ibland arbetas samtidigt med scener från en epok i *scenisk gestaltning* eller *fysisk teater*.
- Diskussion (se ovan).
- Film och videoklipp (se ovan).
- Se föreställningar (se ovan)

Kontext

- Kopplar elevernas egna kunskaper till historisk kontext, till exempel Jim Carreys spelstil kopplas till Commedia dell'arte.
- Grafisk tidslinje där elever får skriva ut vilka regissörer, skådespelare och filmer de känner till från 1900 till 2014.
- Övningar från olika teoretiker (se ovan).
- Film och videoklipp (se ovan).
- Dokumentärer (se ovan).
- Presentation och praktiska scener i epokarbete (se ovan).
- Textanalys (se ovan).
- Diskussion (se ovan).

Saker som inte görs

Dessa undervisningsmetoder används uttalat inte:

- Inga skriftliga inlämningar eller uppgifter.
- Inga prov.

Design

Analysen av skola 3 kräver att jag gör en parallell analys för de elever som valt *Scenografi, mask och kostym* och de som inte gjort det. Alla de designkategorier som efterfrågas, förutom i designkursen, återfinns i utbildningen. Här följer en genomgång av undervisningsmetod uppdelade på innehållskategori.

Reflektion

- Muntlig reflektion i grupp efter föreställning.
- Se föreställningar och diskutera (se ovan).

Begrepp

- Se dokumentärfilm och efterföljande diskussion där fotografens arbete kopplas till iscensättande (se ovan).
- I produktionsarbetet lär sig de yngre ett språk då de observerar de äldres arbetsprocess (se ovan).

Kollektivt teaterarbete

- I produktioner arbetas alla delar ihop till en helhet, eleven ansvarar bland annat för egen kostym och smink. På det sättet arbetas både kollektivt och med uttrycksformernas samverkan.
- Samarbete med andra organisationer förekommer, både som uppdrag och som föreställningssamarbete, till exempel med särskolans elever som deltar i årets slutproduktion eller med regionteatern och andra teaterkompanier.
- Se föreställningar (se ovan)

Gestaltning

- Större produktioner och mindre projekt där de arbetar med mask och kostym(se ovan)
- Eget skapande av kostym och mask till produktioner.

Kontext

- Eleverna gör presentationer för varandra om olika genrer och epoker (se ovan).
- Se dokumentärfilm och efterföljande och jämför med fotograf(se ovan).
- Samarbete med andra organisationer (se ovan).

Kommunikation

- Produktioner (se ovan).

De som läser *scenografi, mask och kostym* får dock ingen undervisning i *arbetsmiljö och säkerhet*. Då kursen till största del ges av en bildlärare som enligt min informants utsaga inte har så stor kunskap av teater och med dåligt samarbete med teaterläraren, som bara håller 10 timmar i kursen, så visste min informant inte riktigt vad som undervisades i kursen i sin helhet. Under de timmar informant 4 undervisar går grundläggande ljus och smink genom i workshops, dessutom görs skisser och ritningar på kostymer till slutproduktion. Här utöver görs modeller av scenografi med bildläraren. Hur det är med materiallära och färglära fick jag tyvärr inte reda på. Här är de delar som ingår för designkursen utöver de som gått genom här ovan.

Gestaltning

- Workshops med introduktion av smink och teaterljus. Här lärs grunderna ut, sen får eleverna själv vidareutveckla i produktioner.
- Ritningar av kostym.
- Modeller av scenografier.