



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Att öppna nya dörrar

En intervjustudie där teaterlärare resonerar kring konstnärliga och pedagogiska aspekter av undervisningen

Johanna Ståhl
Ämneslärarprogrammet med
inriktning mot arbete i
gymnasieskolan, ämne teater.



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LGTA2A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT 2018
Handledare: Pernilla Ahlstrand
Examinator: Maj Asplund Carlsson
Kod: VT18-6100-007-LGTA2A

Nyckelord: teaterundervisning, teaterlärare, teaterämnet, tyst kunskap, konstnärliga processer, gymnasieskola

Abstract

Denna studie syftar till att få fördjupad kunskap i hur teaterlärare resonerar kring sin undervisning i förhållande till de konstnärliga och pedagogiska aspekterna av teaterämnet inom gymnasieskolan. Genom fem semistrukturerade intervjuer har datan samlats in. Med hjälp av fenomenografisk metodansats har datan analyserats och som teoretisk utgångspunkt används Polanyis teori om tyst kunskap.

I resultatet framkommer att teaterlärarna ständigt behöver balansera mellan det konstnärliga och pedagogiska, där ibland det konstnärliga och ibland det pedagogiska får större fokus. Beroende på läroprocessen och vad det är eleverna ska lära sig, gör lärarna didaktiska val när det pedagogiska eller konstnärliga får stå i förgrunden. Olika pedagogiska tillvägagångssätt framkommer i teaterlärarnas undervisning för att tillrättalägga för det konstnärliga arbetet. Att bygga tillit blir en pedagogisk grundförutsättning för det konstnärliga arbetet. En annan pedagogisk aspekt är hur lärarna skapar olika lärosituationer där eleverna får upplevelsen av att vara i något konstnärligt. Vidare lyfts olika former av verbaliserande, där de tysta aspekterna av teaterämnet på så vis synliggörs.

Studien konkluderar att den tysta kunskapen sätter annat ljus över pedagogiken såväl som på lärarprofessionen. Polanyis teori om den tysta kunskapen blir användbar i förståelsen av teaterundervisningen. När läraren förmår att komma åt även de oartikulerade delarna av teaterämnet, och tillsammans med eleverna befinna sig på okänd mark, kan undervisningen ses som en konstform, där det pedagogiska och konstnärliga inte behöver åtskiljas.

Tack!

Stort tack till Pernilla Ahlstrand för värdefull handledning.

Även tack till er teaterlärare som jag fick möjlighet att intervjua.

Slutligen vill jag tacka några inspirerande lärare som jag själv fått möta under åren. Ni är ett fåtal, men icke desto mindre viktiga personer som på olika vis har inspirerat mig att själv välja läraryrket. Gemensamt för er är att ni på olika vis har utmanat mig, och fått mig att växa- både ut i världen och in i mig själv. Er undervisning har fokuserat mer på själva processen än mot på förhand uppställda mål. Detta har skapat en känsla av frihet, där både stora och små moment av magi har kunnat ske. Ni har visat mig att undervisandet i sig kan vara en konstform. Tack!

”Det uppstår ingen kreativitet om man inte avstår från det bundna, det fixerade, alla reglerna.”

(Campbell, 1990:243)

”Porten står öppen. Om vi går ut genom den eller inte bestämmer vi själva, men att stå spefull på tröskeln och hävda att det inte finns någonting där bortom är ungefär som teorin om den platta jorden. Jorden är inte platt och inte verkligheten heller. Verkligheten är fortlöpande, mångfaldig, samtidig, komplex, överdådig och delvis osynlig. Endast fantasin kan utforska detta och det är genom konsten som den visar upp sina utforskningar.”

(Winterson, 2017:153)

Innehållsförteckning

Innehållsförteckning	1
1 Inledning	3
1.1 Bakgrund.....	4
1.1.1 Bildning eller utbildning?	4
1.1.2 Pedagogisk ämneskunskap	4
1.1.3 Det estetiska kunskapsområdet	5
1.1.4 Teaterlärare- konstnär eller pedagog	5
1.1.5 Teaterämnets syfte	5
1.2 Sammanfattning	6
1.3 Syfte och frågeställning	6
2 Tidigare forskning.....	7
2.1 Konstnär och pedagog- i förhållande till lärarrollen.....	7
2.2 Det konstnärliga och pedagogiska inom undervisningen	8
2.3 Teaterlärarens kunskapsbas	11
2.4 Att få fatt i den tysta kunskapen	12
2.5 Sammanfattning	14
3 Teoretiskt perspektiv	16
3.1 Tyst kunskap, bakgrund	16
3.2 Tyst kunskap utifrån Polanyi	16
3.3 Den tysta kunskapen i skolan	18
4 Metod.....	20
4.1 Metodval	20
4.2 Avgränsning och urval.....	20
4.3 Tillvägagångssätt	21
4.4 Analysfasen.....	22
4.5 Studiens tillförlitlighet	24
4.6 Etiska riktlinjer	26
5 Resultat.....	28
5.1 Att bygga tillit.....	28
5.2 Det stora kluriga- att verbalisera det tysta kunnandet.....	30
5.3 Det konstnärliga och pedagogiska- hand i hand?	33
5.3.1 Teaterlärarens konstnärliga och pedagogiska arbete.....	33

5.3.2	Att balansera det konstnärliga och pedagogiska	35
5.4	Sammanfattning	37
6	Diskussion	39
6.1	Resultatdiskussion	39
6.1.1	Relationen mellan det konstnärliga och pedagogiska.....	39
6.1.2	Tillit som pedagogisk grundförutsättning	41
6.1.3	Det mångbottnade verbaliserandet	42
6.1.4	Den tysta kunskapen i skolans värld?	44
6.2	Metoddiskussion	46
6.2.1	Diskussion av metod och begränsningar.....	46
6.2.2	Frågor för fortsatt forskning	47
7	Referenslista.....	49
 Bilaga: Intervjuguide.....		52

1 Inledning

Teaterämnet, till skillnad från de flesta andra gymnasieämnena, är ett konstnärligt ämne. De konstnärliga aspekterna är en del av själva ämnet, och något som teaterlärare därmed behöver förhålla sig till.

För mig handlade valet att utbilda mig till teaterlärare om en kombination av mitt konstnärliga intresse och att jag brinner för pedagogik. Mitt konstnärliga intresse går hand i hand med pedagogiken, och för att vara en skicklig lärare, menar jag att de är lika viktiga. Samtidigt är jag medveten om att konstnärliga processer och den typ av lärande måste få ta tid. Tyvärr är min upplevelse att den tiden inte alltid finns, vare sig i en pressad skolvardag på en gymnasieskola, eller i den universitetsvärld där jag de senaste fem åren befunnit mig.

Under mitt förra examensarbete, vars syfte var att undersöka vad forskning säger om teaterlärarrollen (Cronquist & Ståhl, 2016) framkom att olika teaterlärare förhåller sig olika kring de konstnärliga och de pedagogiska aspekterna av undervisningen. Då uppsatsens fokus låg vid teaterlärarrollen, var det i förhållande till *rollen* som konstnär eller pedagog som detta studerades. Här framträdde en komplexitet i att vara teaterlärare, och hur läraren kan balansera mellan sin konstnärs- och pedagogroll. En konklusion som studien gjorde var att teaterlärarrollen bör ses i relation till det ämnesspecifika, såsom att teaterämnet är ett konstnärligt ämne. Detta medför att teaterlärare kan inta olika ingångar vad gäller de konstnärliga och pedagogiska dimensionerna av ämnet, vilket i sin tur påverkar undervisningen.

Balansgången mellan det konstnärliga och pedagogiska är något som jag haft med mig genom hela teaterlärarutbildningen. Här har jag ofta upplevt en konflikt i mig själv, där min upplevelse är att det konstnärliga och pedagogiska bitvis har separerats, och setts som två åtskilda ting. Jag har även upplevt att mer sökande processer fått stå tillbaka för måluppfyllelser, där djupet i det konstnärliga arbetet på sås vis missgynnats. Den konflikt som jag under utbildningstiden har upplevt inom mig, har väckt frågor kring hur jag i mitt kommande lärararbete kan arbeta mer integrerat med det konstnärliga och pedagogiska. Jag har även funderat på relationen mellan process och mål, och hur jag som lärare rent pedagogiskt kan lägga tillräkta för konstnärliga processer med en mer sökande inställning. Jag är medveten om att det inte är helt lätt, och jag är även medveten om att teaterläraryrket innefattar så mycket mer. Exempelvis behöver jag som lärare förhålla mig både till betyg och bedömning likväl som att arbeta med ett tryggt arbetsklimat. Det konstnärliga är *en del* av teaterlärarens arbete, där det finns så mycket mer som läraren behöver förhålla sig till. Samtidigt är balansen och *relationen* mellan det konstnärliga och pedagogiska något som jag under mina fem års studier ständigt återkommit till. Därför blir det med den ingången jag nu riktar sökarljuset, och tar som min utgångspunkt till detta examensarbete.

1.1 Bakgrund

Inledningsvis behandlas begreppen bildning och utbildning. Därpå följer en förklaring av begreppet pedagogical content knowledge, varpå det estetiska kunskapsområdet därefter ringas in. Vidare lyfts teaterlärares balansgång mellan det konstnärliga och pedagogiska. Avslutningsvis följer hur de konstnärliga aspekterna av teaterämnet skrivs fram i kursplanen.

1.1.1 Bildning eller utbildning?

Carlgren (2015) menar att begreppen bildning och utbildning ofta åtskiljs. Med utbildning menas att eleven utrustas med verktyg i form av kunskaper som anses vara användbara även utanför en skolkontext. Vid bildning däremot *förändras* och *växer* individen av de nya kunskaperna. Den centrala skillnaden mellan bildning och utbildning är således om kunskapandet separeras från en persons utveckling eller inte (Carlgren, 2015). Liknande resonemang för Liedman (2010) som menar att utbildningen är mer målorienterad, där det är tänkt att eleven ska besitta vissa på förhand uppställda färdigheter vid utbildningens slut. Bildning däremot är en process som sker hela livet, utan tydlig början eller slut. Medan kunskapen inom ett utbildningstänk ter sig mer fast, är kunskapen vid ett bildningstänk mer processorienterad. En process som styrs inifrån snarare än utifrån yttre, uppställda mål. Liedman (2010) menar att det finns motsättningar i dagens målstyrda, nyttotänkande samhälle. Det uppstår dilemman mellan å ena sidan effektivitet och mätbarhet och å andra sidan sådan kunskap som inte lika lätt låter sig mätas (Liedman, 2010).

Dahlén (2014) resonerar kring bildningsbegreppet i förhållande till teaterundervisningen. Som utgångspunkt tar hon några undervisningssituationer från teaterlärarutbildningen vid Högskolan för scen och musik, där hon utifrån sin egen lärarpraktik riktar sökarmotivet mot situationer där någonting förhoppningsvis bildas. Dahlén (2014) beskriver relationen mellan process och mål, och hur de i sin tur påverkar studenterna och vad de lär sig. Hon menar att undervisningen inom universitetsvärlden blivit alltmer målstyrd. Vad, hur och när kunskapen ska mätas är redan fastlagt innan kursen börjar, vilket missgynnar en mer sökande inställning. Dahlén (2014) menar att detta leder till ett mer statiskt kunnande, där lärarens fokus mot mål och resultat krymper handlingsutrymmet för att låta läroprocesser ta tid. Dahlén (2014) vill istället eftersträva den hermeneutiska bildningstanken, där kunskapsprocessen ses som en resa, som i bästa fall kan mynna ut i en ny förståelsehorisont. Dahlén (2014) menar vidare att för att något ska kunna omprövas, krävs det att istället för att fokusera mot givna mål rikta uppmärksamheten mot det som faktiskt pågår i stunden. Men det är dock inte säkert att vare sig konstutövare, studenter eller lärare har det utrymme som krävs för att arbeta undersökande (Dahlén, 2014).

1.1.2 Pedagogisk ämneskunskap

1986 myntade Lee Shulman begreppet pedagogical content knowledge, som kan översättas till pedagogisk ämneskunskap. Shulman menade att lärares kunnande består av tre aspekter: *ämneskunskap*, *pedagogisk kunskap* och *den pedagogiska ämneskunskapen*. Den pedagogiska ämneskunskapen innefattar *hur* läraren omsätter sin ämneskunskap på ett för eleverna begripligt sätt. Detta kan exempelvis vara vilka metaforer, förklaringar och exempel läraren använder sig av. En annan aspekt av den pedagogiska ämneskunskapen är att läraren känner till vilka missförstånd som kan finnas bland eleverna kring ett visst kunskapsområde, samt hur läraren förmår hjälpa eleverna vidare i detta (Skolverket, 2016).

1.1.3 Det estetiska kunskapsområdet

Olsson (2010) menar att estetiska kunskapsområden ofta diskuteras utifrån termerna sinnlig kunskap och emotionella upplevelser, och att de estetiska kunskapsområdena därmed ses som annorlunda än så kallat traditionella kunskapsområden, såsom exempelvis språk. Olsson (2010) menar vidare att skapande och kreativitet är något som präglar den estetiska kunskapsbildningen, samtidigt som de estetiska ämnena regleras via läroplanen där sådant som är lätt att bedöma premieras framför djupare typ av bedömning. Detta kan dock vara problematiskt, då konst och konstnärliga ämnen strävar efter att ”beskriva det obeskrivliga” (Olsson, 2010:46) och således komma åt en annan typ av komplexitet. Det är av stor vikt att läraren är kunnig inom ämnet, då detta påverkar elevens lärande (Olsson, 2010).

1.1.4 Teaterlärare- konstnär eller pedagog

Teaterlärarutbildningen vid Göteborgs universitet startade år 2011, och är den enda samt första i sitt slag i Sverige (Köljning, 2018). Före 2011 fanns det ingen skräddarsydd utbildning för att bli gymnasielärare inom teater, utan utbildningsgången såg olika ut för varje teaterlärare. Remfeldt (2011) beskriver att teaterlärare har en brokig bakgrund med stor variation gällande både yrkes- samt utbildningsbakgrund. Eftersom teaterlärare traditionellt sätt inte varit förankrade i en akademi, har det existerat en kluven relation till konstnärskapet. Remfeldt (2011) menar att teaterlärare har en problematisk balansgång mellan det konstnärliga och pedagogiska. Han beskriver arbetet med en slutproduktion på en gymnasieskola och hur teaterlärarna behöver resonera kring om de vill prioritera hög konstnärlig kvalitet eller att öka elevernas lärande kring estetiska uttryck. Det finns en fara i om läraren fokuserar för mycket på konstnärlig kvalitet, eftersom detta kan leda till att de pedagogiska resultaten blir lidande. Remfeldt (2011) vill se en teaterproduktion som ett pedagogiskt projekt, där läraren tonar ned sina egna konstnärliga ambitioner. Han menar vidare att som lärare bör de pedagogiska målen alltid vara överordnade de konstnärliga. Samtidigt är det värdefullt att som teaterlärare försöka få eleverna att lära mer, så att det blir större djup i de konstnärliga valen (Remfeldt, 2011).

1.1.5 Teaterämnets syfte

Skolverket (2011) beskriver att ämnet teater handlar om mötet mellan skådespelare och publik, där teaterämnet behandlar:

De konstnärliga uttrycksformer som kan samverka i en teaterföreställning, till exempel skådespeleri, regi och scenografi. Med hjälp av begrepp, teorier och metoder från dessa konstnärliga uttrycksformer skapas förståelse av teatern som form.

(Skolverket, 2011)

Under ämnets syfte beskrivs att undervisningen ska ge eleverna kunskaper om berättelsen, berättaren och rummet. Vidare lyfts att undervisningen ska ”utgå från elevernas kreativitet och stimulera skaparglädjen” (Skolverket, 2011) där de inom det praktiska gestaltungsarbetet ska få möjlighet att ”utveckla sitt skapande inom teaterns olika områden”(Skolverket, 2011). Vidare beskrivs att centralt inom teater är kommunikation och gestaltning, där undervisningen därför ska syfta mot att eleverna utvecklar sina gestaltungs förmågor samt förmågan att kommunicera med

en publik. Metoder som beskrivs för att utveckla dessa förmågor är exempelvis genom skapande och upplevelse (Skolverket, 2011).

1.2 Sammanfattning

Inledningsvis behandlades begreppen bildning och utbildning, där två olika syner gällande kunskap trädde fram. Medan bildning betonar processen och personlig utveckling som del av kunskapandet, ter sig kunskapen utifrån ett utbildningstänk mer fast (Liedman, 2010). Motsättningar mellan en alltmer målstyrd skola och sådan kunskap som inte lätt låter sig mätas trädde fram (Liedman, 2010 & Dahlén, 2014). Därefter förklarades begreppet pedagogical content knowledge, som innebär *hur* läraren förmår omsätta sina ämneskunskaper i undervisningspraktiken (Skolverket, 2016). Vidare lyftes det estetiska kunskapsområdet, som anses stå för en annan kunskapssyn än så kallat traditionella kunskapsområden. Det estetiska kunskapsområdet är präglad av skapande, kreativitet och emotionella upplevelser. Samtidigt regleras de estetiska ämnena via läroplanen, där sådan kunskap som är lätt att mäta premieras (Olsson, 2010). Därefter lyftes att det funnits några olika ingångar till teaterläraryrket, där den nuvarande utbildningen startade först 2011 (Köljning, 2018). Vidare belystes att teaterlärare ständigt behöver balansera mellan det konstnärliga och pedagogiska. När läraren fokuserar för mycket på konstnärlig kvalitet kan det pedagogiska arbetet bli lidande. Å andra sidan kan eleverna lära mer när det konstnärliga arbetet får större djup (Remfeldt, 2011). Avslutningsvis lyftes hur teaterämnet skrivs fram i kursplanen. Exempelvis beskrivs att teaterundervisningen ska utgå från elevernas ”kreativitet och stimulera skaparglädje” (Skolverket, 2011) samt att eleverna i teaterundervisningen ska få möjlighet att utveckla sitt skapande (Skolverket, 2011).

1.3 Syfte och frågeställning

Teaterämnet är ett konstnärligt ämne och de konstnärliga aspekterna är således något som teaterlärare behöver förhålla sig till. Samtidigt har skolan blivit alltmer målstyrd, där den kunskap som är lätt att mäta premieras framför sådant som inte lika lätt låter sig mätas. Konstnärliga processer behöver få ta tid och det lärande som eftersträvas inom de estetiska kunskapsformerna strävar efter att försöka ”beskriva det obeskrivliga” (Olsson, 2010:46). Samtidigt med de konstnärliga aspekterna har teaterlärare ett pedagogiskt uppdrag att förhålla sig till, där de ständigt behöver göra olika didaktiska överväganden. Remfeldt (2011) lyfter att det pedagogiska alltid bör komma före det konstnärliga. Samtidigt menar Remfeldt (2011) att eleverna växer när det blir hög kvalitet på det konstnärliga arbetet.

Syftet med studien är att få en ökad förståelse för hur teaterlärare i sin undervisning förhåller sig till de konstnärliga och pedagogiska aspekterna av teaterämnet. Förhoppningsvis kan detta bidra till en ökad kunskap, som både kan bidra till reflektion samt diskussion hos verksamma teaterlärare, och även till ämneslärarutbildningen med inriktningen teater. Den forskningsfråga som formulerats lyder:

- Hur resonerar teaterlärare kring sin undervisning i förhållande till de konstnärliga och pedagogiska aspekterna av teaterämnet?

2 Tidigare forskning

Inledningsvis gjordes en bredare sökning i databasen Supersök utifrån sökord såsom *theatre and teaching* samt *drama and teaching*. Därefter inleddes en mer specifik sökning med sökord som exempelvis *teaching and artist*. Detta gjordes dels i Supersök men även i exempelvis databaserna Theatre Research Journal samt ERIC. Sökningen avgränsades från 2000 och framåt, och endast vetenskapligt granskat material har hanterats. Dock finns en artikel på magisternivå med, eftersom artikelns relevans i förhållande till denna studies syfte bedömdes som hög. Det visade sig att forskning inom denna tematik var relativt mager, vilket ledde till att kapitlet fick breddas till att även innefatta artiklar från musik- samt bildfältet. Några av artiklarna/avhandlingarna är hämtade från mitt tidigare examensarbete (Cronquist & Ståhl, 2016). Forskningen är både utifrån ett nationellt samt internationellt perspektiv. Dock är den internationella forskningen begränsad till Sydafrika, Storbritannien samt USA, med majoriteten av materialet från de två sistnämnda länderna. Detta beror på att det var från dessa länder som jag fann relevant material. En möjlig förklaring kan vara att det amerikanska samt brittiska skolsystemet till viss del liknar det svenska.

Kapitlet presenterar forskning som utifrån några olika infallsvinklar behandlar de konstnärliga och pedagogiska aspekterna av undervisningen. Kapitlet är uppdelat utifrån rubrikerna *Konstnär och pedagog- i förhållande till lärarrollen*, *Det konstnärliga och pedagogiska inom undervisningen*, *Teaterlärarens kunskapsbas* samt *Att få fatt i den tysta kunskapen*.

2.1 Konstnär och pedagog- i förhållande till lärarrollen

Kempe (2012) undersöker hur teaterlärare ser på relationen mellan undervisning och teater som konstform, samt hur detta påverkar lärarrollen. Det är en kvalitativ studie genomförd i Storbritannien där både blivande samt verksamma teaterlärare intervjuats. Undersökningens resultat visar att 41 procent av de blivande teaterlärarna ansåg att de var lärare vars konstform är teater. 36 procent såg sig som lärare vars konstform är att undervisa i teater. 23 procent ansåg att de var konstnärer som undervisar. Bland teaterlärare med lång arbetslivserfarenhet ansåg 60 procent att de var lärare vars konstform var att undervisa teater. Författaren föreslår, att yrkesidentiteten hos dem med lång erfarenhet är mer formad och att den identiteten innebär att själva undervisandet i sig har blivit en konstform (Kempe, 2012).

En studie med paralleller till Kempes (2012) är Bouijs avhandling från 1998. Till skillnad från Kempes studie är denna genomförd i en svensk kontext, där musikleärarstudenters syn på musiker-kontra lärarrollen undersökts. Det är en longitudinell studie som bygger på intervjuer och enkäter, där studenterna följts under studietiden och ut i yrket. Liksom Kempe (2012) har Bouij (1998) således mött både studenter samt verksamma lärare, och liksom Kempe (2012) möter Bouij (1998) olika synsätt på pedagog- och konstnärsrollen. Vissa av musikleärarstudenterna ser sig främst som musiker medan andra identifierar sig mer som pedagoger. Det finns de som drar en tydlig skiljelinje mellan att vara musiker och musikleärare, medan andra betonar vikten av att införliva rollen som musiker med musikleärarrollen. En tredje kategori ser lärarrollen som det primära. Den rollidentitet som har högst status under musikleärarutbildningen är musikerrollen. Många studenter vill se sig som musiker där läraryrket blir en försörjningsmöjlighet. De olika rollidentiteterna leder till olika syn på musikleäraryrket och en slutsats studien drar är att de lärare som ser sig som musiker i första hand sällan blir helt

tillfredsställda som musiklektare (Bouij, 1998). Eftersom studien enbart intervjuat lärare som är i början av sitt yrkesliv, medan Kempe (2012) även mött lärare med lång arbetslivserfarenhet, vore det intressant att veta om även musiklektare med lång arbetslivserfarenhet tenderar att se själva undervisandet som en konstform. Även om de båda studierna är utförda i två olika länder och med musiklektare- kontra teaterlärare i blickfokus, har de båda studierna flera likheter där det framkommer att identiteten som lärare inom ett konstnärligt ämne inte är helt given eller okomplicerad.

Liksom Bouij (1998) och Kempe (2012) behandlar Graham och Rees (2014) den dubbla identiteten som lärare inom konstnärliga ämnen ofta upplever. Även om Graham och Rees (2014) skriver om bildämnet utifrån en amerikansk utbildningskontext, finns det många likheter i den problematik som lyfts jämfört med Kempe (2012) samt Bouij (1998). Graham och Rees (2014) menar att många lärare ser sig som lärare dagtid och konstnärer på kvällen, där det finns en tydlig skiljelinje mellan lärar- och konstnärsrollen. Det finns ett synsätt både bland verksamma samt blivande lärare att det är mindre ambitiöst att vara lärare än enbart konstnär. Detta är ett problematiskt synsätt, då det både nedvärderar skolan, lärarna likväl som behovet av konstnärliga ämnen inom skolan (Graham & Rees, 2014). Detta kan jämföras med Bouijs (1998) studie där musikerrollen har högre status än lärarrollen, och där de båda rollerna således åtskiljs. Liksom ovanstående forskare tar även Hall (2010) upp den dubbla läraridentiteten, med fokus på bildlärare utifrån en brittisk kontext. Synen på bildläraren undersöks via två tidigare undersökningar samt intervjumaterial. I studien konkluderas att relationen mellan att vara konstnär och att samtidigt undervisa är både komplex och utmanande. Vissa lärare i studien ser lärar- och konstnärsrollen som en helhet medan andra, liksom även tidigare nämnda forskare lyfter, delar upp lärar- och konstnärsrollen. Trots att det finns en eventuell problematik samt komplexitet kring lärare som konstnärer, ser Hall (2010) en möjlighet att lärare identifierar sig som konstnärer, där de båda rollerna inte behöver åtskiljas utan istället kan ses som en enhet. Det kan då skapas en nyfikenhet hos eleverna att själva vilja vara konstnärer. Detta förutsätter dock att läraren lyckas utveckla verktyg för hur den egna konstnärliga praktiken kan influera undervisningen på ett passande vis. Detta kan jämföras med Kempes (2012) studie där undervisandet i sig ses som en konstform, och där de båda rollerna således inte behöver ses som två separata.

2.2 Det konstnärliga och pedagogiska inom undervisningen

Remfeldt (2013) belyser komplexiteten i att vara både konstnär och pedagog, samt relationen mellan pedagogiska och konstnärliga aspekter inom teaterundervisningen på gymnasieskolans estetiska program. Detta genom en kvalitativ studie där teaterlärare intervjuats kring vad de har för syn på undervisningen. Remfeldt (2013) menar att syftet med teaterlärares undervisning är att hjälpa eleverna att bli medvetna om teaterns konstnärliga uttryck. Lärarens uppgift är att möjliggöra för eleverna att behärska teaterhantverket, genom övningar och träning. Detta för att lära eleverna att kunna kommunicera med en publik. Ett dilemma som lyfts är när det konstnärliga kommer i konflikt med det teaterpedagogiska. Om teaterläraren lägger mestadels av sitt fokus på det personlighetsutvecklande kan det konstnärliga arbetet försvåras. Detta, eftersom vissa av teaterns uttrycksformer då utesluts.

Liksom Remfeldt (2013) behandlar Törnquist (2006) i sin avhandling läraren som konstnär. Genom en kvalitativ studie undersöks lärarens funktion i en musikalproduktion i en svensk grundskola. Syftet med avhandlingen är att beskriva det pedagogiska arbetet i en konstnärlig kontext, där en av aspekterna är lärarnas eget lärande. Törnquist (2006) beskriver läraren som konstnär vars funktion blir att skapa *genom* eleverna. Exempelvis skapar läraren *genom* eleverna med att producera eget material utifrån elevernas idéer. Att vara konstnär och samtidigt lärare i ett pedagogiskt sammanhang innebär ett ständigt kompromissande mellan elevernas och lärarens egna behov. Lärarens konstnärliga skapande begränsas ofta till att vara igångsättare till elevernas kreativa processer (Törnquist, 2006).

Även Freer (2011) belyser lärarens balansgång mellan konstnärliga och pedagogiska aspekter av undervisningen, som av forskaren benämns som en paradox. Artikeln behandlar dilemmat utifrån koralmusiklärare i en amerikansk kontext. I studien används fyra exempel från Freers egen undervisning som beskriver olika situationer där paradoxen mellan det konstnärliga och pedagogiska blir synlig; som musiklärare, som lärare på universitetet, som domare i en koraltävling samt som dirigent. I studien lyfts att lärarna ständigt behöver förhålla sig till paradoxen att å ena sidan arbeta mot framträdanden med hög konstnärlig kvalitet eller å andra sidan en hög kvalitet på själva utbildningen. Freer (2011) drar paralleller till en liknande paradox inom den amerikanska matematikundervisningen. Lärarna tvingas undervisa med fokus mot olika tester av high-stake-karaktär, liksom musiklärarna behöver lägga stort fokus vid konserter, då dessa fyller en liknande high-stake-funktion. Freer (2011) lyfter problematiken i att balansera mellan att arbeta mot föreställningar som tillfredsställer publikens förväntningar, eller att sätta elevernas lärande i centrum snarare än hög konstnärlig kvalitet. Även Remfeldt (2013) belyser att arbetet med produktioner innebär motstridiga mål, där olika krav och önskemål försöker samverka. Liksom Freer (2011) lyfter Remfeldt (2013) å ena sidan kraven på konstnärlig kvalitet, och å andra sidan krav på pedagogisk kvalitet med elevens lärande i centrum. Kraven på konstnärlig kvalitet kan dels komma från lärarna själva och vad de anser vara kvalitet, men även från exempelvis skolledning, föräldrar såväl som från politiker. Teaterproduktionerna används i marknadsföringssyfte där de fungerar som skolans ansikte utåt, vilket kan jämföras med den high-stake-funktion som Freer (2011) menar att konserterna får. Produktionerna får således egna mål, som inte nödvändigtvis gynnar elevernas lärande eller står i relation till vad som står i kursplanen. Remfeldt (2013) menar att hög konstnärlig kvalitet inte nödvändigtvis behöver hamna i konflikt med pedagogiska mål. Samtidigt lyfts att det blir motsättningar mellan å ena sidan undervisningens mål, och å andra sidan teaterproduktionens. De yttre kraven på kvalitet hamnar i motsättning med elevernas lärande. Även om Freer (2011) belyser dilemmat utifrån en amerikansk kontext med koralmusikläraren i blickfokus, medan Remfeldt (2013) skriver om den svenska gymnasieskolan med fokus på teaterläraren, finns således flera likheter i den problematik som lyfts. Hos båda framträder en komplexitet mellan å ena sidan hög konstnärlig kvalitet och å andra sidan hög pedagogisk. Båda forskarna belyser samt problematiserar även att det finns en fara i att lärarna, på grund av omgivningens krav att föreställningarna ska hålla hög konstnärlig kvalitet, tvingas fokusera mer på detta snarare än på vad som faktiskt gynnar elevernas lärande.

Ytterligare ett dilemma som Freer (2011) lyfter i förhållande till att arbeta mot uppträdanden, är att andra aspekter av lärandet då kan missgynnas, såsom att utveckla mer tekniska färdigheter. Men, när läraren istället lägger alltför stort fokus vid enbart tekniska färdigheter, exempelvis att

lära notsystemet, kan detta leda till att mer konstnärliga och musikaliska aspekter gå förlorade. Detta leder till ett dilemma mellan att undervisa mot föreställningen eller att rikta undervisningen mot en annan typ av kunskap, som skulle kunna användas i mer varierade kontexter. Sådana lärprocesser är dock tidskrävande, vilket i sig blir ett dilemma för de stressade lärarna (Freer, 2011). Detta kan jämföras med en liknande problematik som Graham och Rees (2014) lyfter utifrån bildundervisningen inom den amerikanska grundskolan. Författarna menar att undervisningens fokus ofta hamnar mer på hantverkskunnande, produkt och mål uppställda utifrån läroplanen, än på frågor såsom hur konsten påverkar kulturen eller livet självt. Hantverkskunnandet är viktigt, men det blir problematiskt när undervisningen enbart riktas mot detta (Graham & Rees, 2014). Även Remfeldt (2013) lyfter relationen mellan teknik och det konstnärliga, samt hur dessa kan samverka. Liksom både Graham och Rees (2014) samt Freer (2011) lyfter, menar även Remfeldt (2013) att teknisk färdighet inte alltid leder till något konstnärligt. Samtidigt ser Remfeldt (2013) tekniken som en förutsättning för det konstnärliga. Teaterlärarna i studien betonar att den tekniska träningen ständigt behöver knytas till det konstnärliga uttrycket, som enligt lärarna innebär att eleverna lyckas kommunicera med sin publik.

Freer (2011), Remfeldt (2013) och Törnquist (2006) belyser att det kan vara svårt för lärarna att eftersträva både hög konstnärlig och pedagogisk kvalitet. Även Graham och Green (2014) lyfter samt problematiserar denna balansgång. Även om forskarna skriver om lärare utifrån olika utbildningskontexter, inom exempelvis både grundskolan, gymnasiet som universitetet, framträder således en komplexitet i att vara lärare inom ett konstnärligt ämne. Detta verkar gälla oavsett vilken utbildningsnivå som läraren undervisar inom. Både Freer (2011) samt Remfeldt (2013) menar att de konstnärliga och pedagogiska aspekterna av undervisningen skapar ett konstant spänningsfält som lärarna behöver balansera mellan. Liknande resonemang för Törnquist (2006) som menar att vara konstnär och lärare innebär ett ständigt kompromissande mellan elevernas och lärarens behov. Remfeldt (2013) anser att det är möjligt att få pedagogiska och konstnärliga krav att samverka men att det förutsätter en skicklig lärare. Törnquist (2006) drar slutsatsen att lärarens funktion blir att skapa genom eleverna. Den konklusion som Freer (2011) drar är att de konstnärliga och pedagogiska målen behöver synliggöras, och att lärare behöver öka medvetenheten kring hur de olika målen påverkar undervisningen. Lösningen är att försöka balansera samt växla mellan dem, beroende på olika undervisningsmoment, och vad de enskilda eleverna har för behov. Freer (2011) lyfter vidare att förståelsen av både process och produkt behöver ökas, samt hur de kan samverka inom utbildningen. När lärare arbetar inom paradoxen, ser samt erkänner den, kan det vara både en lösning på paradoxen som ett sätt att ständigt utveckla undervisningen (Freer, 2011).

Även om Graham och Rees (2014) liksom ovanstående forskare problematiserar balansen mellan det konstnärliga och pedagogiska, kommer de fram till en annan lösning på dilemmat. De lyfter att många bildlärare klagat över hur svårt det är att behålla den konstnärliga identiteten, eftersom skolan håller dem borta från den egna kreativiteten. Graham och Rees (2014) ställer då frågan: tänk om skolan var en plats för kreativitet och konstnärligt utövande, där undervisningens fokus inte enbart var mot teknik och produkt? Tänk om undervisandet i sig sågs som en konstnärlig praktik? Utifrån dessa frågor försöker de besvara hur detta skulle kunna gå till. De menar att det är viktigt att fråga vad läraren kan ge eleverna som de inte kan få någon annanstans. Författarna

förespråkar att det är en undervisning där eleverna får möjligheter att utforska, ta chanser och vara kreativa. En undervisning med både lek och överraskningar som förutsätter regler såväl som frihet. Där eleverna via konsten kan få nya sätt att se och vara i världen. De menar att en sådan undervisning kunde leda till att undervisandet i sig sågs som en konstform, där gränserna mellan att vara konstnär eller lärare inom ett konstnärligt ämne suddades ut. Att vara lärare kunde då ses som en mycket sofistikerad konstnärlig praktik (Graham & Green, 2014).

2.3 Teaterlärarens kunskapsbas

Kempe (2009) undersöker vad blivande samt verksamma teaterlärare inom den engelska motsvarigheten till gymnasieskolan anser att de behöver för typ av ämneskunskap för att vara skickliga lärare. Ett syfte med studien är att få fördjupad kunskap om hur lärarna prioriterar sitt yrkeskunnande. En kunskap som Kempe (2009) i sin tur hoppas kunna påverka innehållet i lärarutbildningen. Ett annat syfte är att få syn på hur teaterlärarnas yrkesidentitet formas i förhållande till den kunskap de anser vara viktigast. Studien bestod av två delar, en kvantitativ och en kvalitativ del. Vid den kvantitativa delen skickades enkäter ut till blivande teaterlärare, där de blev ombudda att ranka tio olika typer av ämneskunnande. Högts upp på rankningen hamnade det specifika ämneskunnandet, och på andra plats hamnade kunskap om teaterpedagogik. Vid den kvalitativa delen intervjuades blivande samt verksamma teaterlärare, kring hur de prioriterade de olika kunskapsdelarna i relation till varandra. Liksom vid den kvantitativa delen hamnade ämneskunskapen högst, följt av att vara duktig på kommunikation. På tredje plats hamnade kunskap om teaterpedagogik. Utifrån intervjuerna framkom att lärarna upplever ett spänningsfält mellan kunskap som krävs utifrån omgivningen (exempelvis regeringen, och den lokala skolkontexten) samt den kunskap som den enskilde läraren rent subjektivt värdesätter. En slutsats som studien drar är att teaterlärarnas yrkesidentitet formas utifrån detta spänningsfält, samt i förhållande till hur den enskilda läraren förmår omsätta sina kunskaper i undervisningspraktiken (Kempe, 2009).

En studie som har paralleller med Kempes (2009) är Pitfields (2012). Även denna undersökning är genomförd i en brittisk kontext, där de teaterlärarstudenter som intervjuats utbildar sig mot elevgruppen 11 till 19 år. Medan Kempes (2009) studie undersöker hur lärarna *prioriterar* ämneskunnandet, ligger fokus vid Pitfields (2012) studie vid hur blivande teaterlärare *transformerar* kunskaper inom teaterämnet till pedagogisk ämneskunskap (pedagogical content knowledge). Det är en kvalitativ studie där frågeformulär, intervjuer samt skrivna utsagor från lärarstudenterna samlats in under en tre-årsperiod. Något som framkom var att en övervägande drivkraft in i teaterläraryrket var passionen för själva ämnet. En annan viktig drivkraft var att som teaterlärare få uppfylla den egna kreativiteten. Här finns det en rådande syn hos studenterna att teaterämnet innebär att både läraren och eleverna får utvecklas kreativt såväl som personligen. En slutsats som studien drar är att det är ett komplext samspel mellan studenternas tidigare teatererfarenheter och de erfarenheter de får under lärarutbildningen som formar den pedagogiska ämneskunskapen. Forskaren menar att det är utifrån gedigna ämneskunskaper studenterna kan utveckla den pedagogiska ämneskunskapen som bäst (Pitfield, 2012).

Både Kempe (2009) och Pitfield (2012) problematiserar att lärarutbildningen i Storbritannien lägger större vikt vid vad studenterna generellt lär sig kring bedömning, lärande och undervisning,

snarare än det specifika ämneskunnandet inom teater. Pitfield (2012) belyser att lärarutbildningen inte utgår från att ämneskunskapen är den ram från vilken det pedagogiska ämneskunnandet kan utvecklas. Istället ses detta som en åtskild kategori, som inte fullt värdesätts i processen att utvecklas som lärare. Kempe (2009) menar att när lärarutbildningen fokuserar mer på generell kunskap snarare än det specifika ämneskunnandet, leder detta till en kunskapssyn där kunskapen separeras och ses som åtskilda delar. Men, för att undervisa inom konstformen teater, behöver teaterläraren ha kunskap inom allt från tekniska aspekter såsom ljus och ljud, till att vara skicklig på att kommunicera. Det är därför problematiskt när lärarens kunnande separeras på det viset (Kempe, 2009). De båda studierna är genomförda i en brittisk kontext, utifrån hur teaterlärarutbildningen är utformad i Storbritannien. Eftersom det saknas forskning gällande teaterlärarutbildningen i Sverige, blir det svårt att veta om den problematik som lyfts gäller även här. Å andra sidan kan artiklarna ses som relevanta utifrån denna studies syfte samt forskningsfråga, eftersom de belyser samt problematiserar vad det är teaterläraren ska kunna, både utifrån vad teaterlärarna själva anser, såväl som från omgivningens krav.

2.4 Att få fatt i den tysta kunskapen

Meskin och van der Walt (2018) menar att det sällan pratas om hur konstnärliga och kreativa processer går till, eller vad konstnärlig skicklighet egentligen innebär. Detta leder till en mystifiering där konstnärlig skicklighet reduceras till talang. Synsättet påverkar i sin tur även forskning kring hur teater lärs ut i relation till kreativa processer. Meskin och van der Walt (2018) menar att den typ av kunskap som används inom konstnärliga processer både är väldigt personlig och svår att verbalisera, och att det därför behövs metoder för att uttrycka denna förkroppsligade, tysta kunskap. Forskningen inom fältet fokuserar mer på *vad* som görs, snarare än *hur* eller *varför*. Det är betydelsefullt att som lärare och konstnär kunna fråga sig hur jag vet vad jag vet, varför och hur undervisar jag som jag gör. Meskin och van der Walt (2018) argumenterar för att självstudier kan vara en användbar metod, för såväl de som undervisar inom teater som de som är utövande konstnärer. Syftet med artikeln är att bättre förstå förkroppsligad kunskap, vad självstudier innebär samt hur denna metod kan hjälpa samt förtydliga sådan kunskap vi vet via kroppen.

Liksom Meskin och van der Walt (2018) lyfter Ahlstrand (2015) att teaterämnet kännetecknas av en kroppslig kunskap. Kunskapen kommer främst till uttryck via gestaltning, snarare än genom skrift eller tal som kännetecknar hur kunskapen tar sig uttryck inom många andra skolämnen. Medan Meskin och van der Walt (2018) är verksamma i Sydafrika, och riktar sig både till de som är utövare, forskare såväl som till lärare, studerar Ahlstrand (2015) mer specifikt teaterlärare inom den svenska gymnasieskolan. Ahlstrand (2015) menar att lärare generellt har svårt att formulera sig kring ämnesspecifika kunskaper, särskilt gällande sådant som rör exempelvis bedömning. Lärare och elever inom teaterundervisningen artikulerar sällan vilka kunskaper det är som eftersträvas. Artikeln vill diskutera hur det går att tala om undervisningen och de ämnesspecifika förmågorna, samt hur teaterlärarnas ämnesdidaktiska val både kan artikuleras samt visualiseras. Författaren menar att detta är något som saknas inom forskningen. Detta kan jämföras med Meskin och van der Walt (2018) som ser en fara i när den förkroppsligade, tysta kunskapen inte verbaliseras. De menar vidare att när kunskapsöverföringen sker främst mellan lärare och student, via ett görande snarare än genom verbal kommunikation, kan kunskapen lätt gå förlorad. Både

Meskin och van der Walt (2018) samt Ahlstrand (2015) menar således att det saknas metoder för att uttrycka den förkroppsligade, tysta kunskap som teaterarbetet inbegriper. Båda lyfter även att den tysta kunskapen som teaterarbetet innefattas av behöver artikuleras, bland annat för att synliggöra olika didaktiska val som läraren gör.

Även om forskarna är eniga om att det behövs metoder som artikulerar den tysta kunskapen, föreslår de två olika metoder som möjliga tillvägagångssätt. Ahlstrand (2015) föreslår action (re)call medan Meskin och van der Walt (2018) argumenterar för självstudier. Självstudier är en metod som härstammar ur forskning inom utbildningsvetenskap, där den generellt använts till att bättre förstå undervisning och lärande samt hur detta kan utvecklas. Metoden försöker få fatt i personlig, omedveten och tyst kunskap. Självstudier börjar ur det personliga, och utgår från frågor från utövarens egen praktik. Exempelvis: Vad influerar min praktik? Hur påverkar min undervisning andra? Hur kan jag förbättra och se annorlunda på det jag gör, samt hur kan denna kunskap bli användbar även för andra? Metoden är öppen för olika tillvägagångssätt vid insamling av data, såsom personliga berättelser (personal history narratives), utveckla portfolios, minnesarbete och forskningsartefakter. Detta skapar stor frihet i hur självstudier kan användas, och gör att metoden blir användbar för såväl teaterutövare, lärare och forskare för att få mer kunskap kring den tysta kunskap som är inbyggd i denna praktik (Meskin & van der Walt, 2018).

Medan Meskin och van der Walt (2018) föreslår självstudier, föreslår Ahlstrand (2015) som tidigare nämnts, action (re)call. Action (re)call är ett pågående metodutvecklingsarbete, vars syfte är att få fördjupad kunskap i teaterlärares didaktiska val. Detta kan i sin tur förhoppningsvis ge fördjupad kunskap om hur det kroppsliga kunnandet inom teaterämnet kan utvecklas. Action (re)call innebär att forskaren kan stoppa undervisningen i situationer där läraren gör ett didaktiskt val. När forskaren stannar undervisningen direkt efter det didaktiska valet, kan läraren och eleven samtala om vad det är för kunnande som läraren önskar att eleven ska utveckla, samtidigt som forskaren kan samla in användbar data utifrån situationen. Detta tillvägagångssätt möjliggör för såväl eleven som för läraren att få tillgång till olika kroppsliga förnimmelser. Eleven kan sätta ord på de olika kroppsliga förnimmelserna, och på så vis ta sitt lärande vidare. Även läraren använder sig av de kroppsliga förnimmelserna, där läraren använder sin kropp för att *känna* om eleven har förstått. Ahlstrand (2015) menar att de olika kroppsliga förnimmelserna kan vara svåra att fånga eftersom de sker i stunden. Då de kroppsliga förnimmelserna är helt centrala för elevernas utveckling, blir action (re)call en användbar metod för att synliggöra samt artikulera dem. Detta kan jämföras med Meskin och van der Walt (2018) som argumenterar för att konstnärligt arbete behöver flexibla metoder som utgår från det förkroppsligade självet i handling. Liksom Ahlstrand (2015) lyfter att de kroppsliga förnimmelserna kan vara svåra att fånga då de sker i stunden, lyfter Meskin och van der Walt (2018) att ”Art is always, on some level, the expression of the individual artist’s relationship to the world; as such, it is always in flux, always moving, always in a state of becoming” (s. 54). Både Meskin och van der Walt (2018) samt Ahlstrand (2015) lyfter således att det konstnärliga arbetet inte alltid lätt låter sig fångas.

Forskarna befinner sig i Sydafrika respektive Sverige, utifrån delvis olika kontexter. Ahlstrands (2015) pågående metodutvecklingsarbete har genomförts i den svenska gymnasieskolan, medan Meskin och van der Walt (2018) mer explicit argumenterar för att självstudier kan användas till såväl de som undervisar, är utövare eller forskare inom det konstnärliga fältet. Trots de delvis

olika kontexterna, kommer forskarna till liknande resonemang och slutsatser, även om de föreslår två olika metoder för att nå dit. Självstudier samt action (re)call syftar båda till att inte enbart fokusera på *vad* som görs, utan även på *hur* och *varför*. Dock finns en viktig aspekt som skiljer dem åt; forskarens roll blir olika vid de båda metoderna. Med hjälp av självstudier blir det möjligt för forskaren att studera sig själv och sina handlingar. Vid action (re) call däremot, studerar forskaren lärarens didaktiska val, snarare än forskarens egna praktik. Forskaren vid den senare metoden får därmed mer funktionen av en yttre betraktare, medan forskaren vid självstudier kan betrakta samt studera sig själv.

2.5 Sammanfattning

De forskare som här behandlats är verksamma inom Sverige, Storbritannien, Amerika samt Sydafrika. Trots att studierna är genomförda inom olika länder, med olika utbildningssystem samt inom såväl teater, musik samt bildfältet, framstår flera paralleller, där en komplexitet i att undervisa inom konstnärliga ämnen framträder. Den tidigare forskning som här behandlats lyfter olika aspekter av hur lärare inom konstnärliga ämnen kan förhålla sig till de konstnärliga och pedagogiska aspekterna av undervisningen. Det har dels lyfts i förhållande till lärarrollen, där vissa lärare identifierar sig mer med konstnärsrollen medan andra ser sig som främst lärare. Hur de förhåller sig till lärarrollen, påverkar i sin tur undervisningen. Både Bouj (1998), Graham och Rees (2014) samt Hall (2010) lyfter den dubbla identiteten som flera av lärarna upplever. Att vara konstnär anses av många som något åtskilt från att vara lärare, där konstnärer har högre status, vilket leder till en nedvärdering av både lärarnas kompetens såväl som värdet av estetiska ämnen (Graham & Rees, 2014). Dock behöver konstnärs- och pedagogrollen inte vara åtskilda. Exempelvis lyfter Hall (2010) samt Graham och Rees (2014) att det är möjligt att implementera de båda rollerna, vilket även kan gynna undervisningen. Kempes (2012) studie visar exempelvis att teaterlärare med lång arbetslivserfarenhet tenderar att se själva undervisandet som en konstform.

En annan aspekt av det konstnärliga och pedagogiska är i förhållande till själva undervisningen. Även om forskningen bedrivits på lärare inom såväl grundskolan, gymnasiet som universitetet, beskrivs relationen mellan det konstnärliga och pedagogiska i liknande termer såsom en balansgång, ett kompromissande, ett spänningsfält samt en paradox (Remfeldt 2013, Törnquist 2006 & Freer 2011). Törnquist (2006), Remfeldt (2013) samt Freer (2011) lyfter att det kan vara svårt för lärarna att eftersträva både hög pedagogisk och konstnärlig kvalitet. Den pedagogiska och konstnärliga kvaliteten kan samverka, men detta förutsätter en skicklig lärare (Remfeldt, 2013). Enligt Freer (2011) behöver de konstnärliga och pedagogiska aspekterna av undervisningen synliggöras, så att läraren kan bli mer medveten om hur de olika aspekterna påverkar undervisningen. Graham och Rees (2014) å andra sidan, skisserar en vision där det konstnärliga och pedagogiska inte behöver ses som två separata mål, utan där läraryrket kan ses som en egen konstnärlig praktik.

Vidare har teaterlärares kunskapsbas berörts, och hur de prioriterar samt transformerar sitt ämneskunnande (Kempe 2009 & Pitfield 2012). Båda forskarna problematiserar att den brittiska lärarutbildningen fokuserar mer på generella aspekter av lärande, än det ämnesspecifika teaterkunnandet. Kempe (2009) lyfter att detta leder till en syn på kunskap där kunskapen

separeras till åtskilda delar. Pitfield (2012) problematiserar att lärarutbildningen inte erkänt vikten av specifikt ämneskunnande, som denne ser som den ram från vilken den pedagogiska ämneskunskapen kan utvecklas.

Slutligen har det lyfts att det saknas metoder för att verbalisera den tysta, kroppsliga kunskap som teaterarbetet är en del av. Forskning inom fältet tenderar att fokusera mer på *vad* som görs, snarare än *hur* eller *varför*. Meskin och van der Walt (2018) föreslår självstudier som användbar metod, medan Ahlstrand (2015) lyfter action (re)call. Forskarna är eniga om att det behövs metoder som artikulerar den tysta kunskapen, för att på så vis få fördjupad kunskap i teaterlärarens ämnesdidaktiska val.

3 Teoretiskt perspektiv

Följande kapitel presenterar tyst kunskap, som är denna studies teoretiska perspektiv. Inledningsvis följer en kort bakgrund där tyst kunskap utifrån en svensk kontext presenteras. Därefter följer en närmare beskrivning av Polanyis kunskapsteori, där centrala begrepp samt resonemang belyses. Avslutningsvis lyfts hur den tysta kunskapen kan förstås i förhållande till skolan.

3.1 Tyst kunskap, bakgrund

“*Nothing that we know can be said precisely*” (Polanyi, 1958 genom Carlgren, 2015:87)

Begreppet tyst kunskap, som kan beskrivas som kunskap som inte är verbaliserad, brukar förknippas med Wittgenstein samt Polanyi. I Sverige började diskussionen om tyst kunskap under 1980-talet, via forskning på Arbetslivsinstitutet med bland andra Bo Göranzon samt Ingela Josefson. Forskningen fick främst sin utgångspunkt via Wittgensteins teorier om kunskap, där kunskapen delas upp i tre olika delar: påståendekunskap, färdighetskunskap samt förtrogenhetskunskap (Carlgren, 2015). Wittgenstein diskuterade den tysta kunskapen utifrån mänsklig praxis, vilket innebär att olika begrepp och utsagor får sin betydelse utifrån det specifika sammanhang där de används (Ahlstrand, 2014). Polanyi betonar att den tysta kunskapen är förkroppsligad, något som sker i och genom våra kroppar (Carlgren, 2015). Eftersom Polanyis teori om tyst kunskap utgår från kroppen, och en stor del av teaterundervisningen bedrivs utifrån en kroppslig praktik, har denna uppsats begränsats till att ta utgångspunkt ur Polanyis kunskapsteori.

3.2 Tyst kunskap utifrån Polanyi

Utifrån Polanyis kunskapsteori ses kunskapande som en aktiv, mänsklig process. Det finns ingen objektivt sann kunskap och all kunskap är personlig. Dessutom innefattar såväl teoretisk som praktisk kunskap en tyst, underförstådd dimension som vi inte är medvetna om. Detta kan jämföras med toppen av ett isberg, där bara vissa delar kan urskiljas. Polanyis kunskapsteori är både en teori om kunskapens *struktur* såväl som dess *dynamik*, vilket ger en ökad förståelse för hur kunskap formas i relation mellan en människa och hennes omvärld. Eftersom Polanyis teori ger insikter i hur kunskap formas mellan en människa och olika objekt i världen, kan denna teori ses som en relationell kunskapssyn. Utifrån detta synsätt uppfattas kunskap som en relation *mellan* människor och världen. Kunskap utvecklas genom att en person, i samspel med omvärlden, kan urskilja allt fler dimensioner av ett fenomen. Utifrån ett relationellt perspektiv är människan en del av världen, hon är *i* världen, och utvecklar kunskap *i* och *genom* handling (Carlgren, 2015).

Den kunskapssyn som Polanyi (2013) utgår ifrån innebär att en människa vet mer än vad som kan uttryckas i ord. Exempelvis går det att urskilja ett välbekant ansikte ur mängden av obekanta ansikten, men trots att ansiktet känns igen, är det svårt att uttrycka *hur* det går till. Denna kunskap är således något som inte helt lätt låter sig verbaliseras. Carlgren (2015) förklarar det som att den tysta kunskapen kan förstås utifrån termerna *figur* och *bakgrund*, där all kunskap innefattas av såväl en *förgrund* som en *bakgrund*. Samtidigt som förgrunden är det som fokuseras, det vill säga den

figur som urskiljs från bakgrunden, införlivas även bakgrunden, den underförstådda eller tysta delen av kunskapen. Polanyi (2013) ser denna process som något aktivt, där olika former träder i förgrunden, och där perspektivet på så vis omformas och förskjuts.

Den tysta kunskapens grundstruktur består alltid av två olika, men av varandra beroende, led. När exempelvis detaljerna i ett ansikte uppmärksammas, bortses det från andra delar.

Uppmärksamheten vänds *mot* och därmed även *från* något. Dit uppmärksamheten riktas *mot* blir det *proximala* ledet medan det som bortses ifrån blir *distalt*. Det proximala är sådant som vi vet, men inte riktigt kan förklara. Exempelvis när ansiktet urskiljs, kan vi trots att vi känner igen det, inte beskriva de specifika dragen. Det proximala och distala skapar tillsammans en gemensam mening, där del och helhet samverkar (Polanyi, 2013). Carlgren (2015) exemplifierar med bilkörning. Den ovane bilföraren måste inledningsvis fokusera på gasen och kopplingen, men när denna kunskap införlivats kan bilföraren istället rikta uppmärksamheten mot något annat. Ett annat exempel av kunnandets tvärsidighet är att slå i en spik med en hammare. Polanyi skiljer här mellan två slags *medvetenhet*- den *subsidiära* (underförstådda) och den *fokala* (medvetna). När någon spikar bortser personen från hammaren samtidigt som känslan i handen blir subsidiärt medveten. Samtidigt är personen fokalt medveten om själva spiken. Delen ger helheten en mening, och i relation till delarna skapas mening. Men det fokala och subsidiära kan även byta plats (Carlgren, 2015). Polanyi (2013) exemplifierar med en blindkäpp. Novisen känner förmodligen enbart avtrycken i handen. Men med övning går det att tolka känslan i handen i förhållande till käppens spets. Detta ger i sin tur information om omgivningen, som går tillbaka till handen. Det som av novisen uppfattas som meningslösa förnimmelser transformeras till att bli någonting meningsfullt (Polanyi, 2013). Vad exemplet med blindkärpen visar, är att det sammanhang vi befinner oss i binds ihop med det vi uppmärksammar. Omgivningen får sin betydelse via vad som uppmärksammas (Carlgren, 2015).

Polanyi (2013) menar att *perception* är ett exempel på den tysta kunskapen. När vi ser någonting, sker samtidigt inre processer i kroppen, som gör varseblivningen möjlig. Polanyi (2013) menar att uppmärksamheten vänds *från* de inre processerna, *mot* det yttre objektet. Perceptionen innebär en överflyttning från en *kroppslig erfarenhet* till perception av ett yttre objekt, vilket gäller vid all tyst kunskap. Perceptionen innebär således en överflyttning av känslöförnimmelser, likväl som den blinde förflyttar sina känslöförnimmelser från kärpens handtag till dess spets. Polanyi (2013) menar att de kroppsliga processerna har del i perceptionen, likväl som att allt tänkande har en kroppslig grund. Såväl intellektuell som praktisk kunskap utgår från kroppen. När uppmärksamheten riktas *från* något *mot* något annat, vidgas kroppen till att införliva det proximala ledet, till att vara *i* det. Polanyi skriver:

Eftersom vår kropp är involverad i varseblivning av objekt, är den delaktig i vår kunskap om yttre ting. Dessutom sträcker vi hela tiden ut vår kropp i världen genom att assimilera grupper av element i den [...] På så sätt formar vi, intellektuellt och praktiskt, ett tolkat universum fyllt av entiteter vilkas delar vi har interioriserat för att begripa deras mening i form av sammanhängande strukturer.

(2013:53-54)

När exempelvis novisen lär sig att förflytta sin medvetenhet från blindkärpens handtag till dess spets, sker en omvandling av kärpen, där det sker en utvidgning av hur kroppen förnimms i

förhållande till käppen. Polanyi (2013) menar att när så sker, går det att tala i termer av att kroppen vidgas till att vara *i* denna upplevelse. Redskapet blir en del av oss, där det sammanhang som vi befinner oss i knyts samman med det som uppmärksammas. Avtrycken från omgivningen får betydelse via vad som varseblivs, samtidigt som det som uppmärksammas får betydelse i förhållande till vad som inte uppmärksammas. Polanyi (2013) använder här begreppen *dwelling in* som i den svenska utgåvan från 2013 översatts till att vara *i*, samt *indwelling* som översatts till empati och inlevelse. Enligt Ahlstrand (2014) speglar inlevelse, empati samt att vara *i* begreppet *indwelling* och *dwelling in* från lite olika perspektiv. Både Ahlstrand (2014) samt Carlgren (2015) använder *att dväljas* som översättning till Polanyis begrepp. Enligt Ahlstrand fungerar att dvälja som motsvarighet till Polanyis begrepp, eftersom ”Att dvälja bidrar till en inneboende, inre, kroppslig upplevelse (eller inlevelse) av fenomenet, outhärlig för att kunnande ska utvecklas” (2014:76). Det som tidigare enbart var subsidiärt medvetet får en ny mening som skapas i förhållande till en helhet. Vi håller ut oss själva, vistas eller dväljs i det oartikulerade. När vi dväljs i det oartikulerade, förflyttas samt expanderar kontaktytan med omvärlden samtidigt som omvärldens avtryck ökar på kroppen (Carlgren, 2015). Ovanstående exempel har handlat om hur ett redskap, såsom blindkäppen, kan bli en del av våra kroppar. Men att dväljas innefattar olika typer av lärande, såsom att förstå samt få användning för en teori. Polanyi (2013) exemplifierar med en matematisk teori, som enbart kan läras in via förståelsen av hur den kan *användas*. När så sker, interioriseras teorin i kroppen, där det går att dväljas i teorin. Polanyi säger att det inte är ”genom att titta på tingen, utan genom att leva oss in i dem, som vi förstår deras gemensamma mening” (2013:42-43).

Ett vanligt förekommande missförstånd är att den tysta kunskapen skulle vara en särskild sorts kunskap, åtskild från sådan kunskap som är artikulerad. De tysta aspekterna av kunskap är dock en förutsättning för all sorts kunskap. När någonting artikuleras, behöver vissa aspekter fokuseras medan andra hamnar i bakgrunden. Dock är viss underförstådd kunskap svår att artikulera, men det är inte omöjligt. När en person försöker artikulera någonting, fokuseras vissa aspekter medan andra hamnar i bakgrunden. För att detta ska vara möjligt, behöver personen bli fokalt medveten om det som ska artikuleras. Perspektivet mellan det som står i förgrunden och bakgrunden, samt vad som är subsidiärt och fokalt behöver därmed byta plats (Carlgren, 2015).

En pianist kan exempelvis växla mellan att fokusera på själva musikstycket eller det rent tekniska. Det fokala och subsidiära kan byta plats, där kunskapsutvecklingen kan liknas vid en tyst kunskapsspiral. Det sker en pendling mellan vad som är underförstått och i fokus. Denna växelverkan att bortse från något för att fokusera någonting annat, är nödvändig för allt lärande. Kunskapsutveckling kan ses som en växelverkan mellan vad som är underförstått och vad som är medvetet (Carlgren, 2015).

3.3 Den tysta kunskapen i skolan

Ahlstrand (2014) beskriver den tysta kunskapen i förhållande till gestaltande förmågor inom gymnasieskolans teaterundervisning. Enligt Ahlstrand (2014) innebär arbetet med gestaltande förmågor en komplexitet, där det inte finns ett entydigt svar som läraren kan förhålla sig till. Ahlstrand (2014) menar att Polanyis teori om att all kunskap innefattar även tysta dimensioner, blir användbar för förståelsen av teaterundervisningen. Utifrån Polanyis resonemang om att all kunskap är personlig, kan läraren få fördjupad förståelse för hur exempelvis undervisningen inom

de gestaltande förmågorna kan utvecklas. Utifrån synsättet att all kunskap är personlig, blir det pedagogens uppgift att hjälpa eleverna hitta deras personliga uttryck. Att nå det personliga uttrycket innebär en process, där vägen dit inte är utstakad på förhand (Ahlstrand, 2014).

Detta kan jämföras med Carlgren (2015) som menar att teorin om den tysta kunskapen på många sätt är en kontrast till den rådande kunskapssynen inom skolan. Undervisningen förväntas här utgå från artikulerad kunskap, som sedan används i olika praktiska övningar. En skola som bortser från de tysta, oartikulerade delarna av kunnandet, påverkar både undervisningen och vad eleverna lär. Carlgren (2015) exemplifierar med att detta leder till att lärarna förmedlar subjekt och predikat som kunskapsinnehåll, snarare än vad som ger dem dess *mening*. Men med utgångspunkten att all kunskap har en tyst dimension, behöver läraren istället ta hänsyn till vilken praktik, sammanhang samt bakgrund, kunskapen blir en del av. I det så kallat traditionella klassrummet yttrar sig kunskapen som frågor och svar, där vissa svar anses vara de rätta. Om eleverna däremot skulle lära sig exempelvis subjekt och predikat via en dikt, skulle dikten ge dem en annan bakgrund till förståelsen, där subjekt och predikat förstods som delarna i dikten som skapade en helhet. Detta skulle leda till en annan typ av förståelse, och en annan sorts kunnande. Lärandet kunde då liknas vid en tyst kunskapsspiral, med varierat istället för ensidigt kunnande (Carlgren, 2015). Denna typ av kunskapsutveckling ställer dock andra krav på läraren än vad som inbegriper den traditionella lärarrollen. Enligt Polanyi förutsätts ledning av en mästare, som ska kunna visa sitt kunnande via *handlingar* som eleverna därefter kan efterlikna. Men lärarens roll i dagens skola handlar istället om att *berätta* om den kunskap som det förväntas att eleverna ska lära sig. Detta leder till att enbart de delar av kunskapen som är artikulerad synliggörs, och den tysta dimensionen glöms bort. Läraren berättar om det som redan är artikulerat, toppen av isberget synliggörs, medan de underförstådda delarna glöms bort (Carlgren, 2015). Detta kan exemplifieras via Menons paradox. Paradoxen handlar om hur komplicerat det är att söka kunskap. Om den som letar efter kunskap redan har den, behöver kunskapen inte sökas. Men den som inte har kunskap och letar har svårt att veta var eller hur den ska söka. Och hittas kunskapen, hur ska den då veta att den funnit kunskapen? Menons paradox utgår från att all kunskap skulle vara artikulerad, men med synsättet att all kunskap har en tyst dimension, finns det en lösning på problemet. Då går det att söka kunskap, eftersom det går att ha en tyst förkunskap, som då intuitivt kan leda oss framåt (Carlgren, 2015).

4 Metod

Följande kapitel presenterar studiens metod samt tillvägagångssätt. Vidare diskuteras studiens tillförlitlighet och avslutningsvis lyfts de forskningsetiska principerna, samt hur dessa har implementerats i denna studie.

4.1 Metodval

Kvale och Brinkman (2014) menar att undersökningens varför och hur behöver tydliggöras innan val av metod görs. Det är även viktigt att ställa frågan huruvida undersökningen bör vara kvalitativ eller kvantitativ, vilket även det avgörs av studiens syfte (Trost, 1993). Utifrån denna studies syfte blev valet att genomföra en kvalitativ intervjustudie, där olika teaterlärare intervjuats. Trost (1993) menar att en kvalitativ studie är gynnsam för att förstå olika aspekter kring hur människor resonerar och upplever olika fenomen, vilket korresponderar med denna studies syfte samt forskningsfråga.

I denna examensuppsats har det Kvale och Brinkmann (2014) benämner som halvstrukturerade intervjuer använts. Med halvstrukturerade innebär att en intervjuguide har formulerats, med en översikt över ämnen och förslag på frågor. Trost (1993) menar att kvalitativa intervjuer generellt har hög grad av strukturering, men låg grad av standardisering. Med detta menas att det inte finns några fasta svarsalternativ (Trost, 1993). Intervjuaren kan välja att antingen följa frågorna i en exakt ordning, eller ta frågorna i annan följd eller följa upp med nya frågor utifrån informantens svar. Hur strikt guiden bör följas, beror på studien (Kvale och Brinkmann, 2014).

4.2 Avgränsning och urval

Informanterna valdes ut utifrån det Trost (1993) kallar bekvämlighetsurvalet, där lärarna dels hittades via *gymnasium.se* (en webbsida med översikt över alla Sveriges gymnasier) och dels via kontakter från lärare som jag på olika vis sedan tidigare varit i kontakt med. Via *gymnasium.se* finns det information om vilka teaterlinjer det finns inom regionen, med länkar till varje enskilt gymnasiums hemsida, där jag hittade kontaktuppgifter till lärarna. Hur stort urvalet bör vara är enligt Trost (1993) både en kostnadsfråga likväl som hur mycket tid som finns till förfogande. En kombination av hur lång tid som finns för detta examensarbete, samt att det inte finns någon budget för extra reseutgifter, gjorde att de informanter som kontaktades fanns inom Göteborgsregionen samt de närliggande kranskommunerna.

Totalt kontaktades 12 lärare på sex olika skolor. Fem svarade att de ville vara med på en intervju, en svarade att den inte kunde, och övriga sex uteblev med svar. Att det slutligen enbart blev fem intervjuer kan delvis bero på att det var flera i teaterlärarklassen vid Högskolan för scen och musik, som i sina examensuppsatser intervjuade teaterlärare. Detta innebar att flera av de lärare som kontaktades, redan fått flertalet andra intervjuförfrågningar. Detta kan ha bidragit till att inte fler lärare hade möjlighet att bli intervjuade. Det finns inget entydigt svar gällande hur många intervjuer en kvalitativ studie bör ha. Trost (1993) ger det generella rådet om fyra till fem intervjuer, då han menar att med för många intervjuer, blir materialet ohanterligt. Ett fåtal väl utförda intervjuer är enligt Trost (1993) mer värda än fler utförda intervjuer med sämre kvalitet. Kvale och Brinkmann (2014) menar att antalet intervjuer tenderar att antingen vara för litet eller

stort. Vid för få intervjuer blir det svårt att generalisera, men nackdelen vid för stort urval är att det å andra sidan blir svårt att göra ingående tolkningar. Hur många intervjuer som är tillräckligt, beror på undersökningens syfte (Kvale & Brinkmann, 2014). Utifrån denna studies syfte, att öka förståelsen för hur teaterlärare förhåller sig till de konstnärliga och pedagogiska aspekterna av teaterundervisningen, behöver det nödvändigtvis inte vara kvantiteten som skulle kunna öka denna förståelse. Med stöd ur Trost (1993) samt Kvale och Brinkmann (2014) kan färre men väl utförda intervjuer vara minst lika gynnsamt för denna studies syfte.

4.3 Tillvägagångssätt

Inledningsvis skickades ett kortare mejl ut till lärarna, med information om studiens syfte, att intervjun skulle ta max en timme i anspråk, att svaren skulle användas till min uppsats samt att de som blev intervjuade skulle vara anonyma. De som svarade att de ville vara med, fick därefter ytterligare ett mejl med lite mer detaljerad information. Här informerades de återigen om syftet med uppsatsen, att svaren enbart skulle användas till min uppsats som skulle publiceras på GUPEA, samt att deras svar skulle anonymiseras. De fick även information om att jag hade tystnadsplikt, att de kunde avbryta sin medverkan när de ville samt att det vore värdefullt om intervjun kunde spelas in. Jag skrev även att jag, om de ville, kunde skicka dem uppsatsen när den var färdig.

Jag föreslog att intervjuerna skulle äga rum mellan vecka 14 till 16, och frågade vilka datum samt tider som kunde passa för informanterna. Jag frågade även var det passade bäst för dem att ses. Trost (1993) ger olika förslag på var det är gynnsamt att intervjun äger rum, men menar även att det är rimligt att den som blir intervjuad får bestämma, då den ställer upp med sin tid. Samtidigt menar Trost (1993) att det är viktigt att det är en trygg miljö, där den som intervjuas kan prata ostört. Det finns för och nackdelar med de flesta platser, men oavsett var intervjun ägt rum är det viktigt att resonera kring vilken inverkan platsen kan ha haft på datans trovärdighet (Trost, 1993). Två av intervjuerna ägde rum på informantens skola, en intervju ägde rum på Högskolan för scen och musik, och övriga två ägde rum på caféer som informanterna själva föreslagit. Vid intervjuerna på café var jag noggrann med att välja en trygg plats där vi kunde prata så ostört som möjligt.

Vid intervjuerna användes en intervjuguide, som konstruerats som en del av förarbetet (se bilaga 1 för intervjuguide). Kvale och Brinkmann (2014) menar att en betydelsefull del av intervjuprojektet bör äga rum före den första intervjun. Det är viktigt att klargöra studiens syfte, samt att få förkunskaper om ämnet, för att kunna ställa lämpliga frågor. Kvale och Brinkmann (2014) ger rådet att skriva manus i form av en intervjuguide. De menar att det är lämpligt att skriva två olika guider; en utifrån forskningsfrågan, och en som härleds ur frågan men med ett vardagligt språk. Inspirerad av Kvale och Brinkmann (2014) utformades intervjuguiden. Den inleddes med några bakgrundsfrågor, och var därefter strukturerad utifrån några olika teman samt frågor.

Varje intervju inleddes med en orientering, där jag kortfattat berättade om studiens syfte, försäkrade mig om att informanten tagit del av den information som stått i mejlet, frågade om det gick bra att intervjun spelades in samt hörde mig för om informanten hade några frågor innan vi

satte igång. Kvale och Brinkmann (2014) menar att det är bra om intervjun inleds med en sådan orientering.

Eftersom intervjuguiden var semistrukturerad, fick varje intervju både likheter och skillnader kring vad för frågor samt uppföljningsfrågor som ställdes. Guiden följdes i stort sett i sin helhet, men frågorna kunde även kastas om, jag kunde be informanten gå mer in på ett tema den själv lyfte, som bedömdes relevant utifrån forskningsfrågan, ställa följdfrågor och be informanten utveckla svaren. Som tidigare nämnts beror det på studien hur noga guiden bör följas. Intervjuguiden kan utifrån ett fenomenografiskt synsätt (fenomenografien användes som inspiration vid analysen. Se analysfasen nedan) fungera som vägledning för den som intervjuar, men dialogen mellan den som intervjuar och blir intervjuad utvecklas beroende på vilka svar som ges (Dahlgren & Johansson, 2015). Varje intervju avslutades med att fråga om det var något mer som informanten ville ta upp kring ämnet, som jag inte frågat om. Kvale och Brinkmann (2014) menar att det kan vara fördelaktigt att avsluta intervjun så, för att på så vis ge den intervjuade möjlighet att tillägga något som denne kommit att tänka på under intervjun.

Intervjuerna tog mellan 43 till 60 minuter, och alla spelades in med min mobiltelefon. Trost (1993) menar att detta ger frihet till intervjuaren att koncentrera sig på ämnet och situationen. Ytterligare en fördel är att intervjun då kan skrivas ut i sin helhet (Trost, 1993). Intervjuerna sparades på min externa hårddisk, som bara jag har tillgång till. Ljudfilerna kommer att raderas så fort examensarbetet är examinerat och godkänt.

När det gäller transkribering finns det olika synsätt kring hur noggrann transkriberingen bör vara. Kvale och Brinkmann (2014) menar att det inte finns något standardsvar på hur utskriften bör se ut, utan det beror på avsikten. Utifrån ett fenomenografiskt synsätt är det viktigt att skriva ut intervjuerna i sin helhet så att analysen sedan kan ske på ett tillförlitligt och grundligt sätt (Dahlgren & Johansson, 2015). Kvale och Brinkmann (2014) menar att transkriberingen är en del av den tolkande processen, där skillnaden mellan muntligt tal och skriven text ger upphov till flertalet frågor. Den skrivna texten blir en konstruktion som bygger på olika beslut och bedömningar. Det är en översättning från en berättarform till en annan, där exempelvis kroppsspråk, ironi och intonation försvinner (Kvale & Brinkmann, 2014). Influerad av det fenomenografiska synsättet, valde jag att transkribera varje intervju i sin helhet. För att öka läsbarheten i texten togs ljud som eeh, eller mmm bort, och även småord såsom typ och liksom.

4.4 Analysfasen

Denna studie har vid analysfasen inspirerats av fenomenografien. Detta beror på att en fenomenografisk metod kan vara gynnsam vid analys som handlar om människors uppfattningar om olika fenomen i omvärlden, vilket korresponderar med denna studies syfte (Dahlgren & Johansson, 2015).

Det första steget av analysfasen kan beskrivas som att *bekanta sig med materialet*. Dahlgren & Johansson (2015) ger rådet att läsa intervjuerna flera gånger, och samtidigt föra anteckningar i de utskrivna intervjuerna. Detta var just vad även jag gjorde; jag bekantade mig med materialet genom att läsa utskrifterna några gånger och samtidigt föra anteckningar. Anteckningarna fördes

på ett separat papper, där jag skrev ned sådant som jag uppfattade som signifikant för varje intervju. Varje utskriven intervju fick även en post-it-lapp med några minnesanteckningar om vad intervjun handlat om, som jag uppfattade som kärnfullt. Det andra steget av analysfasen benämns utifrån fenomenografin som *kondensation*. Här försöker forskaren skilja ut de mest kärnfulla uttalandena, och klippa ut dem ur de utskrivna intervjuerna, så att de vid ett senare skede kan grupperas rent fysiskt (Dahlgren & Johansson, 2015). Min kondensation blev något modifierad, då jag tyckte det var svårt att i detta skede enbart klippa ut några enstaka uttalanden. Jag valde istället att ur varje intervju klippa ut flertalet både kortare och längre passager, som därefter delades upp i olika högar med färgkodade post-it-lappar. Passagerna grupperades utifrån den tematik som jag upplevde att det handlade om. Det blev totalt sex högar, fem av dem var färgkodade och en hög innehöll passager som jag inte visste hur jag skulle gruppera.

Nästa steg kallas utifrån fenomenografin *den jämförande fasen*. I denna fas försöker forskaren hitta både likheter och skillnader i materialet (Dahlgren & Johansson, 2015). Jag gick återigen igenom kategorierna, sorterade samt grupperade om dem flertalet gånger utifrån likheter och skillnader. Nya textremsor klipptes ut ur längre textpassager som tidigare hört till en hög, och de färgkodade högarna grupperades om. Samtidigt med detta skrevs anteckningar på post-it-lappar kring idéer samt associationer. Den fjärde fasen beskrivs som *gruppering*. De funna likheterna och skillnaderna ska nu grupperas och forskaren försöker även se hur de olika grupperna relaterar till varandra (Dahlgren & Johansson, 2015). Här gick jag återigen igenom högarna flertalet gånger, och sorterade dem på nytt utifrån likheter och skillnader. Jag skrev även namnförslag på de olika högarna samt gjorde olika tankekartor med rubrikförslag, underrubriker samt förslag på hur de olika rubrikerna kunde hänga ihop. Den femte fasen beskrivs som att *kategorierna artikuleras*. Nu står likheterna i fokus, där forskaren försöker finna kärnan av likheter inom de olika kategorierna. Ett kritiskt moment här är att bestämma hur stor variation det ska vara inom varje kategori (Dahlgren & Johansson, 2015). Jag grupperade återigen om kategorierna, nu med fokus på likheterna. Detta omprövades flertalet gånger. Därefter var det dags att *namnge kategorierna*, steg sex i analysfasen, där jag försökte hitta passande namn till kategorierna. Nya tankekartor skrevs utifrån de nya rubrikerna, och nya underrubriker skrevs samt förslag på hur rubrikerna hängde ihop. Slutligen skedde det som utifrån fenomenografin kallas *den kontrastiva fasen*. Här granskas passagerna återigen och jämförs med varandra för att säkerhetsställa att kategorierna är välfungerande samt exklusiva (Dahlgren & Johansson, 2015). Vid den kontrastiva fasen slogs några av kategorierna ihop, tills jag hade tre större kategorier med några tillhörande underrubriker.

Ovanstående beskrivning genomfördes innan själva skrivprocessen satte igång. När själva skrivfasen inleddes, märkte jag att jag återigen behövde justera kategorierna. Analysen fortsatte under skrivprocessen, där passagerna grupperades om samt omprövades några gånger. De kategorier som det slutligen blev är följande: *Att skapa tillit*, *Det stora kluriga- att verbalisera det tysta kunnandet*, samt kategorin *Det pedagogiska och konstnärliga, hand i hand?* med de två underkategorierna *Teaterlärares konstnärliga och pedagogiska arbete* samt *Balansen mellan det konstnärliga och pedagogiska*.

Förutom att hela analysfasen påverkades av studiens syfte samt forskningsfråga, behövde jag även ta ställning till på vilket sätt det teoretiska perspektivet skulle användas under analysfasen. Enligt

Dahlgren och Johansson (2015) påverkar teorin analysförfarandet och vilket resultat det blir. Fejes och Thornberg (2015) menar att teorin är de glasögon med vilka forskaren ser på datan. De menar att det antingen går att ha med sig teorin från första steget av analysfasen, men att det även är möjligt att röra sig mer fritt mellan att titta på datan genom teorin och att lägga teorin åt sidan för att därefter återigen relatera till den. I mitt fall valde jag det senare förfarandet, där jag under den första analysfasen la teorin åt sidan, för att därefter ha med teorin som mina glasögon. Teorin blev mer och mer närvarande ju längre in i analysfasen jag kom, och tillsammans med studiens syfte har teorin påverkat hur datans slutgiltiga kategorier blev. De begrepp utifrån den tysta kunskapen som blev användbara är *fokalt* och *subsidiärt*, *förgrund* och *bakgrund*, *perception* samt att *dväljas* i någonting (se teorikapitlet för förklaring av begreppen).

4.5 Studiens tillförlitlighet

Med *reliabilitet* menas tillförlitlighet, det vill säga att det som mäts ska kunna ge samma resultat vid en annan tidpunkt (Trost, 1993). Kvale och Brinkmann (2014) menar att reliabilitet handlar om huruvida resultatet kan reproduceras av en annan forskare, vid en annan tidpunkt. Dock finns det en problematik gällande reliabiliteten, då det förutsätter ett statistiskt synsätt på den värld vi lever i. Utifrån ett symboliskt interaktionistiskt förhållningssätt befinner vi oss ständigt i processer, där det utifrån detta synsätt blir oundvikligt att resultaten blir olika vid skilda tidpunkter (Trost, 1993). Inom reliabiliteten särskiljs fyra delar; *kongruens*, *precision*, *objektivitet* samt *konstans*. Med kongruens menas att det finns likhet mellan frågorna; att de avser att mäta samma sak. Precision innebär hur intervjuaren registrerar svararen, samt att intervjuaren är noga med att den uppfattat saken riktigt. Med objektivitet menas olika intervjuares tillvägagångssätt att registrera något (objektiviteten är hög om de registrerar samma sak). Det är även viktigt att försöka undvika sina egna åsikter vid intervjun. Trost (1993) skriver att det handlar om grader av empati snarare än objektivitet. Konstans innebär tidsaspekten, det vill säga att fenomenet eller det frågan behandlar inte har ändrat sig. Dock menar Trost (1993) att konstansen inte är aktuell vid kvalitativa intervjuer, då förändring är en del av vad forskaren intresserar sig för. Trost (1993) menar att det är svårt att tala om reliabilitet vid kvalitativa intervjuer, eftersom ingenting är statistiskt och allting är i ständig förändring.

Denna uppsats reliabilitet skulle kunna beskrivas utifrån kongruensen, precisionen samt objektiviteten. Med *kongruensen* kan lyftas att jag använde mig av en semistrukturerad intervjuguide, vilket innebar att informanterna fick liknande frågor. Dock kunde varje intervju även ta lite olika riktning, beroende på om informanten lyfte teman som inte fanns med i intervjuguiden, men som bedömdes relevanta i förhållande till forskningsfrågan. Utifrån kongruensen ska det finnas likhet i frågorna på så vis att de avser att mäta samma sak (Trost, 1993). Även om interformanterna fick lite olika följdfrågor, var frågorna ställda utifrån studiens syfte. Detta skulle kunna styrka kongruensen. *Precisionen* innebär i detta fall att alla intervjuer spelades in. Även att jag under intervjun bad informanten förtydliga, ifall det var någonting som informanten berättade som jag inte förstod. Vid transkriberingsfasen var jag även noggrann med att jag uppfattade svaren korrekt, och lyssnade igenom ljudinspelningarna igen för att kontrollera att jag inte missförstått informanternas utsagor. Med *objektiviteten* kan sägas att jag under varje intervju strävade efter att inte komma med egna värderingar eller utsagor, utan låta informanterna

prata. Dock kan sägas att den mänskliga faktorn spelade in, så att jag ibland gjorde värderingar där jag uttryckte att någonting som informanten berättade var intressant.

Med *validitet* menas giltighet, vilket innebär att det som är avsett att mäta, mäts. Vid kvalitativa intervjuer är syftet att få reda på vad den intervjuade uppfattar eller upplever. För hög validitet är det därför viktigt att den som intervjuar ställer relevanta frågor som undersöker fenomenet (Trost, 1993). Denna studies intervjuguide utformades utifrån syftet samt forskningsfrågan. Utformandet av intervjuguiden samt intervjuerna ägde rum en bit in i processen, då jag först ville sätta mig in i ämnet för att kunna göra en relevant intervjuguide samt väl genomförda intervjuer. Detta förfarandet skulle kunna styrka validiteten. Jag bedömer intervjuguiden som relevant i förhållande till forskningsfrågan, men kan även med facit i hand se att vissa frågor var mer relevanta än andra. Under analysfasen uppkom även nya frågor, som inte fanns med i intervjuguiden, men som jag tror hade kunnat vara gynnsamma för studien. Kvale och Brinkmann (2014) menar att validiteten vid transkriberingen handlar om att utskriften görs på ett sätt som lämpar sig för studiens syfte. Jag valde att transkribera allt som informanterna sa, men tog bort ljud som eh, samt småord som liksom och typ. Valet att ta med allt berodde på att jag vid min analysfas använde mig av fenomenografin. Som tidigare nämnts är det ur ett fenomenografiskt synsätt problematiskt att välja bort material i ett för tidigt skede (Dahlgren & Johansson, 2015).

Trost (1993) menar att begreppen reliabilitet och validitet härstammar ur kvantitativ metodologi, och att begreppen därför bör förstås på annat vis vid kvalitativa studier. Dock är det mycket viktigt att intervjuer sker på ett sätt som gör datan tillförlitlig, trovärdig och relevant i förhållande till studiens syfte och forskningsfråga. Forskaren ska kunna visa att datainsamlingen är seriöst och relevant insamlad utifrån frågeställningen (Trost, 1993). Förutom de aspekter gällande tillförlitlighet och trovärdighet som redan behandlats, kan även val av plats lyftas. Trost (1993) menar att detta är viktigt att diskutera i förhållande till studiens tillförlitlighet. Det behöver vara en trygg miljö där informanten känner sig bekväm, och kan prata ostört (Trost, 1993). Här skulle de två intervjuer som genomfördes på café eventuellt ha kunnat inverka på hur ostört informanterna kunde prata, eftersom vi befann oss i en offentlig miljö. Dock kan här tilläggas att jag vid dessa intervjuer var noggrann med var på cafét vi satt, där jag valde en plats där vi kunde prata så ostört som möjligt. Eftersom det var informanterna som valt caféerna, kan det även tilläggas att de förmodligen ansåg att caféerna var platser där de kände att de kunde prata ostört och känna sig bekväma på.

Med *generaliserbarhet* menas om studiens resultat kan överföras till andra kontexter eller situationer. Viktigt att betona är att det inte handlar om huruvida resultatet kan generaliseras i största allmänhet, utan om den kunskap som en intervju genererat kan överföras till andra situationer, där denna kunskap vore relevant. Dock kan kravet på generaliserbarhet vid kvalitativa studier ses som problematiskt, då det bygger på ett antagande att kunskap skulle vara giltig oberoende av tid och rum (Kvale & Brinkmann, 2014). Eftersom denna studie har tyst kunskap som teoretisk utgångspunkt, blir det på ett vis lite problematiskt att tala i termer av generaliserbarhet. Utifrån den tysta kunskapen finns det ingen objektivt sann kunskap (Carlgren, 2015). Kvale och Brinkmann (2014) beskriver tre olika former av generalisering; *den naturalistiska*, *den statistiska* samt *den analytiska*. Utifrån en *naturalistisk generalisering* kan generaliseringen ske ur personliga

erfarenheter, där erfarenheterna först är en del av en tyst, oartikulerad kunskap som kan verbaliseras och på så vis synliggöras. Utifrån en naturalistisk form av generalisering kan lyftas att denna studie förhoppningsvis, genom att ge inblick i hur några teaterlärare arbetar och tänker, kan generera värdefull kunskap som kan vara användbar även i andra sammanhang.

4.6 Etiska riktlinjer

De etiska riktlinjer som Vetenskapsrådet (2002) tagit fram är *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*. Nedan följer en genomgång av de etiska riktlinjerna samt hur denna studie förhållit sig till dem.

Informationskravet innebär att de som deltar i studien behöver få information om studiens syfte och upplägg. Här behöver det framgå vilka villkor som gäller för att delta, att deltagandet är frivilligt och att det går att avbryta medverkan. Det behöver även framgå att informationen som deltagarna delger enbart kommer att användas till forskningen samt var dessa resultat kommer att publiceras (Vetenskapsrådet, 2002). Jag informerade mejl-ledes om studiens syfte, att svaren skulle användas till min uppsats som skulle publiceras på GUPEA, att informanten när den ville kunde avbryta sin medverkan samt att informationen enbart skulle användas till min uppsats. Jag frågade även i mejlet om det gick bra att intervjun spelades in, samt att intervjun skulle ta max en timme i anspråk. Jag skrev även att jag, om informanten ville, kunde skicka uppsatsen när den var klar. Vid själva intervjun frågade jag informanten om den tagit del av mejlet, samt hörde mig för om det gick bra att intervjun spelades in.

Med *samtyckeskravet* menas att de som medverkar i undersökningen själva bestämmer över sin medverkan. Detta innebär även att den som medverkar bestämmer hur länge samt på vilka villkor den vill delta. Personen kan när den vill avbryta sin medverkan, utan att detta ska leda till några negativa konsekvenser för dem (Vetenskapsrådet, 2002). I informationsmejlet framgick att medverkan var frivillig, och att den deltagande kunde avbryta sin medverkan när den ville. Vid själva intervjusituationen frågade jag om informanten tagit del av informationen i mejlet och om den hade några frågor.

Med *konfidentialitetskravet* menas att känslig information inte får röjas, och att personerna ska vara anonyma i studien (Kvale och Brinkmann, 2014). Personuppgifter samt den insamlade datan ska förvaras så att obehöriga inte har tillträde till dem (Vetenskapsrådet, 2002). Informanterna fick i mejlet information om att de skulle vara anonyma, att jag hade tystnadsplikt samt att svaren skulle bli en del av min examensuppsats. I denna studie har ingen information skrivits ut som kan röja informanternas identitet, eller som skulle kunna uppfattas som etiskt känslig. Utifrån konfidentialitetskravet valde jag även att ta bort sådan information som handlade om vilken ingång informanterna hade till teaterläraryrket, samt hur länge de arbetat som lärare. Jag tror att dessa svar hade kunnat bidra till en fördjupad förståelse av studiens resultat. Samtidigt var min bedömning att denna information skulle kunna röja informanternas identitet, därav valet att inte ha med den. Jag har även bytt namn på samtliga intervjupersoner. Intervjuerna döptes i alfabetisk ordning från A till E, i förhållande till den ordningsföljd som intervjuerna genomfördes. Varje intervjuperson namngavs därefter med varsitt fingerat namn, utifrån bokstäverna A till E. Jag valde dock att namnge dem utifrån deras kön. Eftersom det finns både manliga och kvinnliga lärare inom regionen, blev min bedömning att informanternas identitet trots detta inte kan röjas.

Det inspelade intervjumaterialet förvaras på en hårddisk som bara jag tillgång till, och materialet kommer att raderas efter examinationen.

Ett annat etiskt övervägande gäller citat. Trost (1993) menar att det är viktigt att förhålla sig etiskt kring hur informanterna citeras. Trost (1993) ger rådet att skriva om citaten till mer skriftspråk. De citat som används har därför skrivits om till skriftspråk. Trost (1993) lyfter även att det är etiskt problematiskt med för många direkta citat. Mängden citat är något som jag har tagit etisk ställning till, och jag har försökt bedöma hur många citat som ur en etisk synvinkel är acceptabelt.

Med *nyttjandekravet* menas att de uppgifter som samlats in om de enskilda personerna enbart får användas för forskningsändamålet, och därmed inte får lånas ut till andra syften, exempelvis för kommersiellt bruk (Vetenskapsrådet, 2002). Den insamlade datan har enbart använts till denna studie, och kommer inte lånas ut till något annat syfte.

5 Resultat

Eftersom teaterämnet är ett konstnärligt ämne, är de konstnärliga aspekterna något som lärarna på olika vis behöver förhålla sig till. Samtidigt har teaterläraren det pedagogiska att förhålla sig till, som inte nödvändigtvis alltid står i samklang med det konstnärliga. Skolan beskrivs dessutom som alltmer målstyrd, där sådan kunskap som är lätt att mäta premieras framför kunskap som inte lika lätt låter sig fångas. Syftet med denna studie var att få fördjupad förståelse för hur teaterlärare i sin undervisning förhåller sig till de konstnärliga och pedagogiska aspekterna av teaterämnet. Förhoppningen var att på så vis bidra till ökad kunskap, som skulle kunna skapa reflektion samt diskussion både inom teaterlärarutbildningen såväl som hos verksamma teaterlärare.

Resultatkapitlet är uppdelat utifrån rubrikerna: *Att bygga tillit*, *Det stora kluriga- att verbalisera det tysta kunnandet*, och *Det pedagogiska och konstnärliga- hand i hand?* med underrubrikerna *Teaterlärarens konstnärliga och pedagogiska arbete* samt *Att balansera det konstnärliga och pedagogiska*. De lärare som finns med i resultatdelen har fått de fingerade namnen Anna, Bosse, Carina, Denise och Eva.

5.1 Att bygga tillit

Något som flera av lärarna återkom till som en pedagogisk aspekt som genomsyrar hela undervisningen är hur viktigt det är att bygga tillit och förtroende hos eleverna. Tillit dels mellan lärare och elev, men även att det måste finnas en tillit i hela elevgruppen, där eleverna känner att de kan lita på sina klasskamrater såväl som på läraren. Eva berättar:

Vi har våra svårigheter, upp och ned i lärprocessen, men att vi någonstans förhoppningsvis ska landa i någonting positivt. Där ser jag det som viktigt att bygga tillit och förtroende hela tiden. Och finns det så underlättar det läroprocessen.

Citatet visar hur viktigt läraren menar att tilliten är för att underlätta lärprocessen, där eleverna behöver känna ett förtroende gentemot läraren genom hela processen. Lärprocessen kan genomgå olika faser, med både toppar och dalar och här behöver eleven således hela tiden känna sig trygg med läraren. Eva berättar även hur tryggheten inom gruppen är viktig för undervisningen, där eleverna behöver känna att de kan lita på sina medskådespelare och klasskamrater, där det finns tillit mellan dem. Hur hon går tillväga för att bygga denna tillit, är dels via olika gruppdynamiska övningar och även genom att vara observant om en elev kommer med öppen värderande kritik till en klasskompis. Eva undervisar då kring kamratrespons och hur eleverna kan ge feedback till varandra. Hon undervisar även i hur eleverna bör agera som publik, där de ska ha en tydlig uppgift som publik snarare än att fundera i termer av bra och dåligt. Att eleverna känner tillit gentemot läraren, etableras dels via att ha individuella återkopplingsamtal varje termin, och dels genom att försöka etablera en personlig kontakt, där läraren frågar hur eleverna mår, när hon märker att det är någonting som verkar stå fast. Eva berättar även att tilliten byggs upp genom att undervisningen har tydliga ramar, strukturer och ritualer. Hon menar att det behövs en tillit inom det konstnärliga arbetet, där eleverna måste kunna lita på att hon står där, att de känner att hon tycker att de har gjort välfunderade, konstnärliga val.

Carina talar i termer av trygghet, förtroende och kommunikation. Hon beskriver att det inom skådespeleri är så mycket som ska ”klaffa”, och att teaterarbetet innebär att vara i en ständig process. Därför är det betydelsefullt att eleverna känner att det är just en process, som inte ständigt betygssätts, vilket i sin tur ger dem en känsla av trygghet. Detta kan jämföras med Evas citat om att tilliten kan underlätta lärprocessen. Carina säger även att hon hela tiden behöver hålla igång en slags energi så att eleverna mår bra och är glada, för annars presterar de inte. Carina berättar att hon samtidigt ställer krav på eleverna att de verkligen ska arbeta på lektionerna, men att det först måste finnas ett förtroende hos eleverna gentemot läraren. Samme lärare pratar om hur viktigt det är med kommunikationen. Om en elev verkar vara lite låg, bekräftar Carina att hon ser att eleven inte mår bra. Det är viktigt att inte nonchalera, men inte heller förstora upp. När Carina märker att någon under arbetet blir lite osäker, kan det räcka att fråga- blev du lite osäker nu? Detta gör att eleven känner sig sedd och bekräftad. Carina förklarar att eleverna uttrycker någonting hela tiden, och att kommunikationen är väldigt viktig. Ibland kan hon välja att prata bort en hel lektion, om exempelvis livet. Detta gör hon för att bygga upp relationen till eleverna. För när läraren känner eleverna, blir det lättare att bygga tillit, menar Carina. Även Denise pratar om hur värdefullt det är att etablera tillit. Hon berättar att det är viktigt att redan från början arbeta med tryggheten, både i gruppen, i varje elev såväl som till läraren. Denise säger att det är viktigt att ”få eleverna med på banan, så blir det inte så krångligt sen.” Detta sker också genom att etablera hur teaterundervisningen ser ut på just deras gymnasium. Detta kan jämföras med Eva, som berättade att en del av att etablera tilliten handlar om att ha tydliga ramar, strukturer och ritualer för undervisningen. Denise säger att när eleverna är trygga, vågar de ta risker och kasta sig ut i övningar. Hon berättar att en annan aspekt som är värdefull för tryggheten, är att eleverna känner att hon tycker om dem. Även om hon ibland kan uppfattas som sträng, ska eleverna känna att hon i grund och botten tycker om dem. Detta kan jämföras med både Evas och Carinas utsagor, som även de lyfte att de försöker etablera en personlig kontakt till varje elev, så att eleven känner sig trygg med läraren.

Anna pratar om att hon upplever att det finns en prestation inbyggd i teaterämnet. Detta är något som hon i undervisningen försöker komma bort ifrån, så att eleverna ska kunna slappna av. Anna berättar om olika tillvägagångssätt för att komma bort från prestationskraven. Exempelvis att de alltid värmer upp först i någon övning där det inte finns prestation, för att därefter sakta men säkert trappa upp. Hon ser det som betydelsefullt att eleverna aldrig ska känna att det blir en stor övergång från övningen till att arbeta mer fritt. Även om Anna i jämförelse med ovanstående lärare inte pratar i termer av tillit eller trygghet, skulle även hennes utsagor kunna ses som tillvägagångssätt där hon arbetar med att eleverna ska känna sig trygga, vilket i sin tur underlättar lärprocessen. De prestationskrav Anna berättar om, kan jämföras med Denises utsagor. Hon berättar att när eleverna arbetar med produktion, kan de när premiären närmar sig känna både rädsla, ångest och oro. Det blir då hennes uppgift att säga ”Vi kommer att sy ihop det här. Vi är inte oroliga, och då behöver ni inte vara det heller”. Även dessa utsagor kan ses som aspekter av att bygga ett tryggt arbetsklimat, där arbetet underlättas av att eleverna känner sig trygga med att läraren är den som ser till att produktionen kommer slutföras. Även Bosse berättar om hur värdefullt det är att eleverna känner en trygghet och ett förtroende till läraren. Detta har alltid varit en viktig aspekt av hans lärararbete, där det måste finnas en bra kontakt mellan honom och eleverna. Bosse säger att ”Hur ska de utvecklas utan att vara sedda?” Han pratar även om att det finns likheter mellan skådespeleriet och pedagogiken. Inom skådespeleriet är en väsentlig

beståndsdel att skådespelarna påverkar varandra, att det sker *mellan* människor. Denna aspekt finns även inom pedagogiken, menar han. Så fort eleven känner att det inte är viktigt att just den är där, blir arbetet ”halvdant”. Bosse arbetar då med att eleven ska känna att det är viktigt att just den är där på lektionen. Bosse lyfter att det finns många betydelsefulla detaljer i hans lärararbete, exempelvis på vilket sett försenade elever bemöts. Han berättar att han vill förmedla en inbjudande känsla, där eleven känner att ”Vad roligt att just du är här”. När en elev är sen, kan det ibland hända att han först blir lite arg, men om så sker, väljer han att snabbt härbärgera den känslan, för att därefter gå vidare in i något konstruktivt. Exempelvis genom att säga att ”Nu vänder vi blad, nu går vi vidare”. Bosse pratar även om hur viktigt det är att bygga upp ett förtroende, där eleverna känner att han alltid står på deras sida. För om det inte finns en bas, då är det svårt att vara modig på scenen, att göra övningar, kasta sig ut och utmana sina gränser. Bosse säger:

För någonstans vill jag att de ska uppnå saker som de aldrig har gjort förut. Det är målet, ett slags ideal. Men hur ska man övervinna sina gränser? [...] Vi ska tänja gränser och göra saker som vi aldrig har gjort förut och bara kasta oss ut i övningar, med andra.

Bosse berättar således att idealet med teaterundervisningen är att eleverna ska uppnå sådant som de aldrig tidigare gjort, där de övervinner sina gränser och kastar sig ut i övningar, tillsammans med andra. Men, som Bosse poängterar, för att arbetet ska kunna nå dit, förutsätts det både att eleverna känner tillit och trygghet gentemot läraren såväl som inom hela elevgruppen. Han berättar att en del av detta gör teaterlärare intuitivt, att det ligger i ämnet att eleverna behöver känna sig trygga. Bosse pratar även om gruppdynamik som en viktig beståndsdel i att få ett tryggt arbetsklimat. Han menar att gruppdynamik är speciellt, eftersom alla elever inte går ihop med varandra. Där får han ibland verkligen arbeta hårt för att det ska finnas en trygghet i gruppen. Han beskriver att det brukar vara en utvecklingsfas under de tre åren, där alla inledningsvis är glada och tycker om varandra, till att det utkristalliserar sig vilka elever som har mer gemensamt med varandra, och vilka de helst vill göra övningar tillsammans med. Det kan då uppstå att vissa elever inte vill arbeta med varandra. Det blir då Bosses uppgift att ta hand om det. Ibland behöver han ha samtal med elever som inte vill arbeta ihop med varandra. Han säger att detta i sin tur hänger ihop med tryggheten, som han ser som en mycket viktig bas för teaterarbetet.

5.2 Det stora kluriga- att verbalisera det tysta kunnandet

En annan pedagogisk aspekt som flera av lärarna berättade om, handlar om hur de i sin undervisning på olika vis verbaliserar teaterarbetet. Här framkommer flera olika aspekter av verbaliserandet. En av dem handlar om att verbalisera exempelvis betyg och bedömning, samt att tydliggöra för eleverna vilka förmågor de arbetar med under olika undervisningsmoment. Exempelvis pratar Eva om att det är viktigt att eleverna förstår hur hon tänker kring de konstnärliga aspekterna, hur dessa bedöms samt vad det är hon tittar och inte tittar på, vid bedömningen. Hon säger att: ”Det är det som är det stora, det stora kluriga. Där får man hela tiden försöka bena ner”. Som citatet visar är detta något mycket komplext, som beskrivs som ”det stora kluriga”. Eva berättar att hon lägger ned mycket tid på att försöka bena ut de olika förmågorna, att det blir ett ständigt formulerande. Eva beskriver att detta är ett arbete som:

Pågår i evighet och som jag försöker hitta hela tiden, specifika, vilka ord pratar vi om [...] Där får man plocka av det jag har med dig, och så få de försöka beskriva. Så att de hittar det i sina kroppar och kan lägga det i sin förståelsevärld.

Citatet tyder på att detta är något som Eva i sitt lärararbete är mycket upptagen av. Att både försöka bena ned samt verbalisera de förmågor som står i kursplanen, så att de blir begripliga även för eleverna, verkar vara ett arbete som aldrig tar slut. Eva beskriver hur hon försöker få eleverna att formulera sig, där de hittar egna ord som visar om de har förstått. Detta kan i sin tur hjälpa dem att även få en fysisk förståelse för de olika förmågorna som de arbetar med, som då kan bli en del av elevernas förståelsevärld. Eva säger att det är ett väldigt stort utvecklingsområde för teaterlärare, att bli bättre på att formulera sig kring de konstnärliga aspekterna av teaterämnet, samt hur lärare kan ge välfungerande återkoppling gällande dessa. Hon säger att "För om vi ska finnas till för dem i det, och de ska uppnå kunskapskraven, så blir det viktigt. Annars blir det svårt att jobba med dem alls, om vi inte har något sätt att tala om det". Eva menar att det behövs ett gemensamt språk, där både lärare och elever vet att "nu jobbar vi med de här beståndsdelarna", där eleverna vet vilka begrepp de talar om under de olika undervisningsmomenten. Eva säger att det är värdefullt att hitta ett gemensamt språk, både så att läraren kan tala med eleverna, men även så att eleverna kan tala med varandra, där eleverna kan reflektera i olika former. Verbaliserandet utifrån Evas utsagor handlar således dels om hur läraren förmedlar exempelvis vilka förmågor de arbetar med samt vad som bedöms och inte. Det handlar även om att eleverna ska kunna hitta sina egna ord, där de både kan tala med varandra och med läraren. Även Carina pratar om verbaliserandet, och liksom Eva lyfter hon att en aspekt av detta handlar om hur hon kan förmedla till eleverna vad de arbetar med utifrån kursplanen. Hon menar att gymnasielärare tvingas att formulera sig, eftersom de har olika mål och kriterier som måste uppfyllas. Hon säger att de olika målen och kriterierna är något som läraren behöver både verbalisera samt analysera, för att förstå vad det är för ram som läraren i sitt arbete ska uppfylla.

En annan aspekt av verbaliserandet handlar om att läraren genom att fråga eleverna vad de har lärt sig, utifrån elevernas svar kan få syn på vad de har förstått, och vad som av dem upplevs som oklart. Carina berättar att det kan vara värdefullt att samla upp i slutet av en lektion vad eleverna har lärt sig, så att de får sätta egna ord på detta. Carina förklarar att när hon samlar upp på det viset, kan även elevernas frågor komma på ett naturligt vis, kring sådant de inte har förstått eller sådant de undrar över. Denise berättar om hur hon via verbaliserandet försöker konkretisera teaterarbetet, som av eleverna ibland kan upplevas som abstrakt. Det kan exempelvis vara värdefullt att låta eleverna i slutet av en lektion eller ett moment uttrycka vad de har lärt sig, för att konkretisera arbetet. Vissa moment kan vara mer konkreta än andra, där exempelvis skådespeleri och gestaltning av eleverna kan upplevas som lite abstrakt. Denise säger att det beror på att den typen av arbete innebär ett utforskande, och att det kan vara svårt för eleverna att sätta ord på sådant arbete. Hon kan fråga: "Vad har vi gjort idag egentligen?" och eleverna kanske då svarar: "Vi har spelat teater". Denise säger att svaret indikerar, att eleverna inte fått syn på *vad* det är som gjort att de har spelat teater. Hon arbetar mer och mer med att försöka sätta ord på det som de arbetar med, även om det ibland kan vara svårt. Vid dessa två exempel blir en aspekt av verbaliserandet att eleverna får sätta egna ord på arbetet, vilket hjälper läraren att få reda på vad eleverna förstår och vad de inte förstår. En annan aspekt handlar om hur läraren på olika vis via verbaliseringen kan hjälpa eleverna att få syn på saker som de inte hade kunnat få syn på själva.

Här berättar Eva att hon använder sig av spegling, för att hjälpa eleverna få syn på vad de gör, samt vad de kan utveckla. Med spegling menas att hon berättar vad hon ser, på ett konkret sätt utan värderande ord. Hon berättar att speglingen är värdefull vid flera olika konstnärliga moment. När eleverna visar upp något som de har arbetat med, kan Eva spegla vad hon ser, och eleverna kan justera utifrån detta. Här kommer återigen tilliten in, hon berättar att finns det tillit från elevernas sida att hon som lärare har kunskap, litar de även på den återkoppling som ges. Ett annat exempel kommer från Denise, som berättar hur hon speglar när något värdefullt uppstår i arbetet som kanske eleverna inte är medvetna om. Det kan exempelvis vara i gruppövningar där det uppstår ”Total närvaro i rummet”. Denise benämner då detta, för att medvetandegöra för eleverna vad som hände. De kan då försöka prata om händelsen; vad det var som skedde, hur och varför det fungerade.

Ytterligare en aspekt av verbaliserandet handlar om växlingen mellan teori och praktik. Carina berättar att hennes pedagogik utgår mycket ifrån att ge eleverna en teori, exempelvis distansering, för att därefter prova teorin på golvet, via ett praktiskt görande. Därefter diskuteras det som har skett i det praktiska arbetet, där Carina knyter ihop teori med praktik, och kan se i elevernas görande, om de har förstått eller ej. Även Anna pratar om att hon ofta använder en fysisk ingång för att eleverna ska förstå vissa begrepp. Hon exemplifierar med textarbete, där hon upplever att eleverna inledningsvis läser texten statiskt, och inte reagerar på varandras repliker. Istället för att ge verbala instruktioner som att ”Agera inte på det här, eller reagera inte före aktionen”, väljer Anna ofta ingången att först arbeta med övningar, som eleverna därefter kan koppla ihop med skådespeleriet. Hon säger att eleverna då får en fysisk förståelse för vissa begrepp, som de sedan kan använda på scenen. Eva pratar i termer av en *kroppslig verbalisering*, som hon menar existerar likväl som den verbala. Med den kroppsliga verbaliseringen berättar hon att eleverna kan få muntlig feedback från henne om något som de kan prova att justera. Eleverna förändrar då detta i sina kroppar, men utan att benämna det med ord eller reflektera verbalt tillbaka. Eva förklarar att det exempelvis kan vara en elev som söker efter ett visst uttryck. Hon kan ge olika förslag på något specifikt eleven kan prova att justera, tills eleven hittar vad det var den var ute efter. I den kroppsliga verbaliseringen gör eleverna enbart en fysisk justering, men återkopplar inte verbalt till läraren. Det som av Eva benämns som en kroppslig verbalisering, kan även kopplas samman med Carina och Annas utsagor, när de utgår från en teori eller ett begrepp, som eleverna via det fysiska görandet får en djupare förståelse för.

En annan aspekt av verbaliseringen handlar om timing, det vill säga när det är gynnsamt i en process att eleverna får feedback eller ej. Denise berättar att hon gör medvetna avvägningar kring detta. Om exempelvis eleverna redovisar eller visar upp något för varandra, kan hon vänta med att ge återkoppling tills alla har redovisat. Detta beror på att de grupper som ska visa upp efter börjar tänka för mycket, exempelvis kring vad Denise uttryckte som fint eller bra, vilket i sin tur leder till att de strävar efter att göra rätt. Eleverna slutar då att undersöka, och förhåller sig inte lika öppet till arbetet. Denise säger: ”För jag vill ha dem i det här osäkra landskapet där de inte riktigt vet vad det är jag... de ska inte kunna räkna ut vad jag förväntar mig”. Citatet visar hur läraren här gör ett medvetet val att *inte* verbalisera. Denise beskriver att hon vill ha dem i det ”osäkra landskapet”, där eleverna inte ska börja räkna ut vad hon förväntar sig av dem, och därmed försöka göra ”rätt” snarare än att vara i ett utforskande arbete. Att som lärare göra medvetna val gällande när det är gynnsamt för lärprocessen att verbalisera, samt när det *inte* är

gynnsamt att göra det, framträder här som viktigt. Även Eva menar att verbaliserandet inte är gynnsamt i alla delar av en process. Ibland behöver eleverna bara vara i det konstnärliga görandet eller skapandet. Samtidigt menar hon att verbaliserandet är ett element som alltid kommer in under delar av ett arbetsmoment. Det är viktigt att eleven kan blicka tillbaka på en process, se ”Vad gjorde jag och hur ska jag beskriva det?”. Eva förklarar det som att verbaliserandet även handlar om att eleverna ska få verktyg som gör att de kan återupprepa någonting på nytt, vid ett annat tillfälle. Där det inte enbart blir lösa sekvenser som de arbetar med, där eleverna inte är medvetna om vad de gjorde, eller hur de kan komma dit igen. Eva menar att verbaliserandet handlar om att eleverna ska kunna ta sitt lärande vidare.

5.3 Det konstnärliga och pedagogiska- hand i hand?

Nedanstående avsnitt har delats upp utifrån underrubrikerna *Teaterlärarens konstnärliga och pedagogiska arbete* samt *Att balansera det konstnärliga och pedagogiska*. Under den första rubriken behandlas olika pedagogiska tillvägagångssätt där eleverna genom lärarnas guidning får upplevelsen av att vara i något konstnärligt. Den avslutande rubriken lyfter teaterlärarnas ständiga balansgång mellan det konstnärliga och pedagogiska.

5.3.1 Teaterlärarens konstnärliga och pedagogiska arbete

Eva beskriver hur hon ger eleverna olika verktyg, begrepp och metoder, där hon sätter dem i olika situationer som de får prova att göra. Eva säger att eleverna med hjälp av de verktyg hon ger dem, får prova att göra olika konstnärliga överväganden. Eva berättar:

Någonstans tänker jag att det är det stora konstnärliga som jag gör. Sedan kan jag absolut gå in och regissera. Men jag ser det egentligen inte som att det är det allra största konstnärliga som vi jobbar med, även om det på ytan kan verka så.

Hon förklarar att detta beror på att det då pågår fler konstnärliga processer, samt att det finns mer i dessa processer än när läraren styr eleverna i en viss estetisk form eller regisserar dem utifrån en bild som hon vill levandegöra. Men, Eva menar att det å andra sidan ibland kan vara värdefullt att sätta eleverna i lärarens konstnärliga vision, eftersom detta medför att eleverna ser vilka konstnärliga val läraren gör, och därigenom får tänka kring vilka olika överväganden som finns i det konstnärliga arbetet. Eva beskriver således två ingångar som båda syftar till att ge eleverna både förutsättningar samt möjligheter till att arbeta konstnärligt; via den ena ingången guidar läraren eleverna in i situationer där de själva får göra olika konstnärliga överväganden. Vid det andra exemplet försätter läraren eleverna i lärarens konstnärliga vision. Eva lyfter att även om det från hennes synvinkel innebär en större konstnärlig komplexitet i hennes lärararbete, när hon möjliggör för eleverna att få prova att göra egna konstnärliga överväganden, kan det samtidigt vara positivt om läraren ibland försätter eleverna i lärarens konstnärliga visioner. Eleverna får då möjlighet att uppleva något konstnärligt, som de själva kanske inte lyckats få till, men som samtidigt kan lära dem mycket. En sådan situation där läraren försatte eleverna i lärarens konstnärliga vision beskriver Anna. Klassen var mitt uppe i ett produktionsarbete, där eleverna var delaktiga i processen och olika konstnärliga överväganden. Dock hade ingen tänkt på scenografin. Anna berättar att hon tillsammans med en elev före en lektion ställde upp flera olika speglar över scenrummet. När eleverna kom in på lektionen stod redan speglarna där. När

eleverna såg speglarna uttryckte de sig positivt till speglarna och hur väl de passade ihop med föreställningens tematik. Anna berättar att förutom att speglarna passade väl ihop med föreställningens tematik, blev det fint rent konstnärligt och scenmässigt med spegelbilderna som kunde användas på olika vis under föreställningen. När föreställningen visades för publik, var det flera i publiken som efteråt kommenterade att föreställningen innehöll så många olika metaforer. Hon menar att eleverna inte hade reflekterat så mycket över detta innan, och berättar att elever ofta i början har svårt att förstå metaforer och symbolik. Genom publikresponsen förstod de dock mer kring metaforer och symbolik, något som de inte varit medvetna om tidigare. Anna menar att det kan vara fördelaktigt att ibland ge eleverna saker som de kan förstå senare.

Även Denise berättar hur hon skapar förutsättningar för att något konstnärligt, eller med hennes ord, magiskt, ska kunna ske. Hon säger att detta inte är något som uppstår av sig själv. De befinner sig i en teatersal och eleverna har fått en specifik uppgift att arbeta med. Via de verktyg samt förutsättningar som hon skapar, uppstår magiska moment. De konstnärliga upplevelserna ser Denise glimtar av under varje lektion. Hon berättar:

Jag tycker att varje lektion är konstnärlig. Jag tycker att det händer, konsten händer varje lektion. Varje lektion tycker jag att det finns något moment av någon magi. Det kan vara att det ibland bara är jag som upplever det. Jag sätter igång eleverna med en övning. Något som de ska undersöka för sig själva, kroppen och olika riktningar, vad som helst, en basic övning. Och då kan rummet ibland vibrera av koncentration för att, en sekund eller två, finns det total närvaro i rummet och för mig blir det konstnärligt. Och något som betyder något, som är värt någonting. Det är en upplevelse som de, det är inte säkert att de märker det, men om jag bemärker det då- kände ni vad som hände?

Liksom Anna och Eva beskriver Denise hur hon ger eleverna förutsättningar och verktyg för att eleverna får uppleva moment av magi. I citatet beskriver hon att det under varje lektion händer något konstnärligt, där en mer teknisk övning kan övergå till något konstnärligt. Hon berättar även att det inte är säkert att eleverna märker detta, men att hon då synliggör för dem att något konstnärligt händer. Upplevelsen av något konstnärligt kan således ske under en övning, där det mer tekniska övergår till något magiskt. Det kan även ske under moment där de arbetar mot en teaterföreställning. Denise beskriver hur hon pedagogiskt går tillväga under produktionsarbetet, där hon ofta arbetar ganska fritt och inte till en början talar om varför de gör som de gör, eller vart det ska leda. Hon berättar vidare att eleverna i början inte alltid ens behöver veta att de börjat arbeta med produktionen. Eleverna kan få textbitar som hon ber dem laborera med på olika vis, men de vet inte själva om att dessa texter kommer vara med i produktionen. Denise säger att hon upplever att eleverna blir mycket friare då, och att det via detta tillvägagångssätt kan uppstå saker som kanske inte hade uppstått om hon på förhand berättar allt. Utifrån Denises utsagor sker små moment av konst och magi under varje lektion. Vare sig de repeterar en teaterproduktion eller arbetar med en mer teknisk teaterövning, kan konsten ske. Dock är detta inte någonting som uppstår av sig själv. Både Anna, Eva och Denise beskriver hur de på olika vis lägger tillrätta för det konstnärliga arbetet och skapar förutsättningarna för att något konstnärligt ska kunna ske.

5.3.2 Att balansera det konstnärliga och pedagogiska

Ytterligare en aspekt som framkom ur teaterlärarnas utsagor, handlade om att på olika vis balansera samt kompromissa mellan det konstnärliga och pedagogiska. Bosse pratar i termen av ett kompromissande, som dels har att göra med tidsbrist och dels ett kompromissande mellan teaterns olika uttrycksformer. Han berättar att eleverna brukar ha en stark önskan om att sätta upp pjäser, och göra produktioner, medan läraren vet vilket stort och tidskrävande arbete det är. Bosse berättar att han brottas med att det aldrig finns tillräckligt med tid. Det finns alltid en känsla av att de hade kunnat repa mer, och på så vis hunnit längre. Han säger:

Jag vet inte om jag är luttrad av min erfarenhet som lärare att man har bara den här tiden på sig, det är bara de här veckorna [...] Tillslut är det bara den här tiden och vi kommer att komma dit. Som gör att jag naturligt hela tiden inriktar mig på processen.

Bosse beskriver här den begränsade tiden som en viktig faktor som påverkar det konstnärliga arbetet. Tidsaspekten finns hela tiden med och den verkar leda till att han inriktar sig mer på själva processen än resultatet. Förutom tidsbristen beskriver Bosse att det uppstår konstnärliga kompromisser mellan teaterns olika uttrycksformer. Eleverna har varken tänkt på att exempelvis ljus, ljud och kostym är konstnärliga element som behöver vara med i produktionen. Han vet att dessa delar också behövs i föreställningen, även om all tid gärna hade kunnat gå till enbart skådespeleriet. Här uppstår det konstnärliga kompromisser, mellan olika områden inom teatern såsom ljus, ljud och skådespeleri, som alla behöver tid och fokus under produktionen. Förutom de kompromisser som Bosse ovan beskrivit, berättar han även att han behöver göra överväganden mellan att eleven ska känna sig trygg och bekväm på scenen, eller att ge feedback på alla de konstnärliga aspekter som han ser att eleven skulle kunna utveckla. Allt det som han ser att eleven rent konstnärligt kan förbättra, kommer leda till att eleven blir överlastad. Bosse väljer därför att ur de konstnärliga aspekterna som eleven kan ta vidare, välja några få som lyfts fram. Det är viktigt att eleven har en chans att lyckas med de sakerna som den får återkoppling på. Det måste även höras i lärarens tonfall när eleven får respons; det får inte vara kyligt, utan eleven måste känna att "Det är *du* som är viktig. Sen är det också viktigt med det konstnärliga, men det är hur *du* ska lyckas göra det konstnärliga som är mitt intresse". Det pedagogiska blir således viktigare än det konstnärliga, där eleven i lärarens feedback måste känna att det är eleven och dennes utveckling som står i centrum.

Även Eva berättar kring balansen mellan det pedagogiska och konstnärliga, där hon hela tiden behöver förhålla sig till vad som är viktigast i läroprocessen. Ibland händer det att eleverna har fått i uppgift att skapa något som ska nå en publik, där hon kan tänka att "Det konstnärliga övervägandet, hur tänkte de där?". Hon behöver hela tiden förhålla sig till vad som var viktigast i läroprocessen, och i just denna process var det kanske andra aspekter som eleverna skulle lära sig, där de konstnärliga aspekterna blir underställda. Det kan samtidigt bli en konflikt inom Eva, där hon behöver välja- vad är viktigast nu? Hon får därför bortse från de konstnärliga aspekterna ibland, eller delar av dem. Det kan samtidigt vara motsatt läge, där eleverna rent konstnärligt arbetat mycket bra, men där de å andra sidan kanske inte har lärt sig så mycket. Eva får då återigen fundera kring vad som var viktigast i läroprocessen. Ibland får hon bortse från de pedagogiska aspekterna, då det konstnärliga var ännu viktigare och tvärtom. Läraren berättar att hon i förhållande till de konstnärliga och pedagogiska aspekterna hela tiden behöver förhålla sig

till vart de är på väg, och vad syftet är med just detta arbetet. Samtidigt menar Eva att det konstnärliga och pedagogiska flyter ihop, men att det ändå blir olika överväganden där hon får ta ställning till hur hon förhåller sig till detta gentemot eleverna. Bosse menar att han inte alltid har ett konstnärligt fokus. Ibland är han mer i ett grundarbete, med övningar och i ett stöttande av eleverna, där det konstnärliga står i bakgrunden. Han berättar att vid ett uppsättningsarbete däremot, kan det pedagogiska och konstnärliga byta plats. Bosse lyfter att det i början av processen är högt pedagogiskt fokus, som vid genrepet övergår till högt konstnärligt fokus, eftersom arbetet då bör vara framme i en konstnärlig produkt. Han menar samtidigt att det någonstans alltid finns en konstnärlig aspekt, men att den i början av en process kan vara väldigt låg.

Relationen mellan det konstnärliga och pedagogiska skulle utifrån lärarnas utsagor kunna beskrivas som ett balanserande, där ibland det konstnärliga och ibland det pedagogiska får större fokus. Samtidigt återkommer flera av lärarna till att det alltid är elevens utveckling som ska stå i centrum. Det pedagogiska behöver på så vis komma före det konstnärliga. Samtidigt menar flera av lärarna att eleverna växer när det blir hög konstnärlig kvalitet. Denise berättar att det högre syftet när de arbetar med exempelvis produktion, inte är att produktionen ska bli så bra som möjligt, utan att eleverna ska lära sig så mycket som möjligt. Läraren säger samtidigt att det pedagogiska och konstnärliga kan hänga ihop; när hon får med sig eleverna så att de vågar ta några extra kliv, lyfter även produktionen. Denise berättar att trots att produktionsarbetena inte alltid leder till konstnärliga höjder, är projekten väldigt betydelsefulla för eleverna, gemenskapen och sammanhållningen. Bosse berättar hur han under föreställningsperioder ger eleverna individuell feedback mellan varje föreställning. Feedbacken gör att eleverna utvecklas, den konstnärliga produkten blir därmed bättre, vilket eleverna blir stolta över och stärkta av.

En annan balanserande aspekt att förhålla sig till i det konstnärliga arbetet, är i förhållande till elevernas idéer och hur mycket medskapare de själva ska vara. Denise menar att detta ibland kan vara svårt, eftersom ”eleverna har en ganska smal syn”, samtidigt som de kan komma med helt fantastiska idéer, som lärarna inte hade kunnat komma på själva. Det händer dock att eleverna under exempelvis produktionsarbetet har idéer, som läraren känner inte håller rent konstnärligt eller som inte passar ihop med helheten. Oftast blir det inte så stora problem, men ibland kan eleverna känna sig överkörda. Samtidigt ser Denise detta som något som hör till i arbetet med en process, att alla idéer inte kan komma med. Hon menar att det finns en rådande syn på att undervisningen idag ska vara väldigt demokratisk, där eleverna ska ha stort inflytande. Hon säger att teaterundervisningen är väldigt demokratisk, men berättar samtidigt att:

Men, sen finns det självklart en massa saker som de inte kan. Det här är ett ämne där de inte alltid vet att de inte kan, utan de har en väldigt smal syn på vad som är teater. Det är det de har sett. Men sen är det massa saker de inte har sett, och då vet de inte att det finns.

Denise beskriver i citatet att eleverna inte alltid är medvetna om att de inte vet, där deras syn på vad teater kan vara är relativt begränsad. Här blir det således en balanserande aspekt för läraren att ta hänsyn till; å ena sidan elevbestämmande och att de ska känna sig involverade i processen, och å andra sidan det faktum att de ofta har en begränsad syn gällande vad teater kan vara. Denna balans framkommer även i Carinas utsagor. Hon berättar att hon vid produktionsarbetet alltid

frågar gruppen vad de vill sätta upp för pjäs. Hon menar att det är viktigt att få eleverna med sig, där det måste finnas en gemensam inspiration till den pjäs de ska sätta upp. Carina berättar att ofta när hon frågar eleverna vad de vill sätta upp, är deras svar filmer såsom Lejonkungen eller Narnia. Detta beror på att eleverna ofta inte har sett så mycket teater, och att de inte ser hur svårt det är att överföra Lejonkungen till scen. Hon som lärare däremot, vet att det inte är lätt med den budget som finns. Hon förklarar att ”det är väl det som är ens uppgift, att öppna nya dörrar”, där hennes uppgift blir att locka eleverna in i produktionsarbetet, och få dem att känna inspiration inför pjäser som de själva inte kände till.

Avslutningsvis följer några tankar från Eva och Bosse, som får knyta ihop tematiken kring den ständiga balansen, kompromissen samt växelverkan mellan det konstnärliga och pedagogiska. Eva berättar att hon ser de pedagogiska aspekterna som nödvändiga för att hålla läroprocessen levande, så att eleverna blir motiverade och vill lära. Hon menar att det pedagogiska hela tiden måste finnas med, så att inte processen stannar upp. Eva säger att den konstnärliga aspekten är väldigt närvarande likväl som den pedagogiska, att hon inte särskiljer dem så ofta utan ser det som att de går ”hand i hand”. Hon menar samtidigt att det kunde vara bra att försöka göra det ibland:

Det handlar väl någonstans om att försöka hitta en medvetenhet. Å ena sidan kan jag tänka – det vore så himla bra om det där bara, är det någon skillnad liksom? Vad är konstnärligt, vad är pedagogiskt, kommer vi någonsin kunna... för det går så i samklang i teaterämnet. Å andra sidan kan jag tycka att okej, men det är så vi har det med hela världen och vi har ändå särskilt stol från bord, och ibland är det också nyttigt att sitta och försöka särskilja. Se vad är det jag gör, och på det viset bli en bättre lärare, mer medveten och tydligare.

I citatet framkommer en komplex relation mellan det konstnärliga och pedagogiska. Eva ser å ena sidan ingen åtskillnad mellan det konstnärliga och pedagogiska, eftersom de båda är en integrerad del av själva teaterämnet. Å andra sidan lyfter hon att det kunde vara bra att lyckas särskilja dem ibland, för att på så vis bli en mer medveten lärare. På frågan vad Bosse ser som de konstnärliga aspekterna av teaterämnet svarar han att det är en svår fråga, eftersom de glider in i varandra. Han säger att ”Det här med pedagogiken och det stöttande, vidare framåt i processen. Det är ju också en del av det konstnärliga arbetet, vidare framåt i processen”. Bosses citat går i linje med Evas, där han inte ser någon åtskillnad mellan pedagogiken och det konstnärliga arbetet. Liksom Eva lyfter även Bosse att det konstnärliga och pedagogiska samtidigt kan vara parallella spår, eller ibland borde vara det.

5.4 Sammanfattning

Resultatkapitlet har belyst hur teaterlärarna Anna, Bosse, Carina, Denise samt Eva resonerar kring olika konstnärliga och pedagogiska aspekterna av teaterundervisningen. Under rubriken *Att bygga tillit* har olika aspekter av tillit lyfts, och hur lärarna går tillväga för att eleven dels ska känna tillit gentemot läraren såväl som inom elevgruppen. Att bygga tillit kan ses som en pedagogisk grundförutsättning för det konstnärliga arbetet, som lärarna arbetar mycket medvetet med. Under rubriken *Det stora kluriga- att verbalisera det tysta kunnandet* har olika nivåer av att verbalisera teaterarbetet framträtt. En aspekt av verbaliserandet handlar om att som teaterlärare hitta ett gemensamt språk där läraren kan tala med eleverna, eleverna med läraren och där eleverna även

kan tala med varandra om det konstnärliga arbetet. Ytterligare en aspekt handlar om hur läraren förmedlar kunskapskraven, betygssättning och vilka förmågor de arbetar med under olika undervisningsmoment. En annan aspekt av verbaliserandet handlar om hur läraren kan hjälpa eleverna att ta sitt lärande vidare, och göra det konstnärliga arbetet mer konkret.

Teaterlärarens konstnärliga och pedagogiska arbete har behandlat olika pedagogiska tillvägagångssätt där lärarna lägger tillräkta för det konstnärliga arbetet. Det kan exempelvis vara genom att guida eleverna genom mer tekniska övningar, som därefter övergår i något konstnärligt. Det kan även vara att ge eleverna olika verktyg, där de får prova att göra egna konstnärliga överväganden. En annan ingång som framkommit är att läraren försätter eleverna i lärarens konstnärliga vision, där eleverna via lärarens konstnärliga val kan ta sitt lärande vidare. Gemensamt för de olika tillvägagångssätten är att eleven via lärarens guidning, får *upplevelsen* av att vara i något konstnärligt.

Slutligen har under rubriken *Att balansera det konstnärliga och pedagogiska* den ständiga balansgången mellan det konstnärliga och pedagogiska framträtt. Lärarna beskriver att utifrån läroprocessen har ibland det pedagogiska och ibland det konstnärliga högre fokus. Läraren behöver förhålla sig till vad syftet med arbetet är samt vart de är påväg och gör utifrån det didaktiska val gällande det konstnärliga och pedagogiska. Det pedagogiska och konstnärliga framträder dels som parallella spår, men även som att de går hand i hand, där det konstnärliga och pedagogiska blir en integrerad del av själva teaterämnet och undervisningen.

6 Diskussion

Diskussionskapitlet är uppdelat i två delar; en resultatdiskussion och en metoddiskussion. Först följer en resultatdiskussion och därefter den avslutande metoddiskussionen.

6.1 Resultatdiskussion

Resultatdiskussionen är disponerad utifrån rubrikerna *Relationen mellan det konstnärliga och pedagogiska*, *Tillit som pedagogisk grundförutsättning*, *Det mångbottnade verbaliserandet* samt *Den tysta kunskapen i skolans värld?* Inledningsvis diskuteras relationen mellan det konstnärliga och pedagogiska, där den balansgång som framträdde under resultatdelen belyses från några olika infallsvinklar. Därefter lyfts tillit, som utifrån lärarnas utsagor kan ses som en pedagogisk aspekt som ligger till grund för det konstnärliga arbetet. Vidare behandlas olika dimensioner gällande verbaliserandet av de tysta aspekterna inom teaterundervisningen. Slutligen följer en avslutande reflektionsdel där diskussionen lyfts till ett mer övergripande plan. Utifrån bland andra Carlgren (2015) belyses samt problematiseras olika aspekter av den tysta kunskapen inom skolans värld, samt vad detta kan ge för förståelse till lärarprofessionen.

6.1.1 Relationen mellan det konstnärliga och pedagogiska

En tematik som framkom i resultatdelen, var att teaterlärarna ständigt behöver balansera mellan de konstnärliga och pedagogiska aspekterna av teaterundervisningen. Balansen skulle kunna beskrivas i termen av en pendling, en ständig växelverkan där de båda aspekterna verkar stå i konstant relation till varandra. Den relationen som framträder mellan det konstnärliga och det pedagogiska skulle även kunna beskrivas som att de är *ständigt beroende av varandra*. Liknande tematik lyfter Remfeldt (2013) och Freer (2011) som menar att det konstnärliga och pedagogiska skapar ett konstant spänningsfält som lärarna behöver förhålla sig till. Även Törnquist (2006) lyfter denna problematik, som menar att vara konstnär och lärare innebär ett ständigt kompromissande, där läraren behöver kompromissa mellan elevernas och lärarens behov. Både Törnquist (2006), Freer (2011) samt Remfeldt (2013) lyfter att det kan vara svårt för lärarna att eftersträva hög konstnärlig och pedagogisk kvalitet. Remfeldt (2013) problematiserar att om läraren fokuserar för mycket på det konstnärliga, kan de pedagogiska resultaten bli lidande, samtidigt som det kan vara värdefullt för elevernas lärande när det konstnärliga arbetet får större djup. Lärarna i denna studie framhöll att det alltid är elevens utveckling som står i centrum, därmed blir det pedagogiska på så vis viktigare. Å andra sidan berättade lärarna att eleverna växer av hög konstnärlig kvalitet. En av lärarna menade att det konstnärliga och pedagogiska går hand i hand, eftersom det går i samklang inom teaterämnet. En annan lärare såg å andra sidan det konstnärliga och pedagogiska som parallella spår, där ibland det pedagogiska och ibland det konstnärliga fick högre fokus, beroende på var i processen de befann sig. Utifrån termer från den tysta kunskapen kan det beskrivas som att det pedagogiska ibland står i *förgrunden* och det konstnärliga i *bakgrunden*, men att de även kan skifta plats. En av lärarna berättade att hon hela tiden tog val gällande vad som var viktigast i läroprocessen. Ibland kunde det vara gynnsamt med hög konstnärlig kvalitet, men lägre pedagogisk och tvärtom. Även här går det att tala i termer av en förgrund och bakgrund, där det konstnärliga och pedagogiska skiftar för- samt bakgrund, utifrån lärarens professionella bedömning av vad som gynnar läroprocessen.

I Freers (2011) artikel benämns dilemmat mellan det konstnärliga och pedagogiska som en paradox. Å ena sidan kan läraren undervisa mot hög konstnärlig kvalitet, å andra sidan kan läraren fokusera på det som av Freer (2011) benämns som ett pedagogiskt fokus, där exempelvis teknisk skicklighet hamnar i förgrunden. I artikeln åtskiljs det konstnärliga och pedagogiska till två separata mål som står i konstant spänningsfält med varandra. Frågan är dock, om det konstnärliga och pedagogiska alltid bör, eller ens kan vara, två helt åtskilda mål? Att arbeta med en slutproduktion eller föreställning skulle exempelvis kunna innebära *både* ett pedagogiskt och ett konstnärligt fokus. Utifrån teaterlärarnas utsagor blir det problematiskt att såsom Freer (2011) gör, tala om det pedagogiska och konstnärliga som två helt åtskilda mål. Å andra sidan lyfte en av lärarna att det kunde vara bra att ibland särskilja det pedagogiska och konstnärliga, för att på vis bli en bättre och mer medveten lärare. Detta kan jämföras med Freer (2011) som menar att de pedagogiska och konstnärliga målen behöver synliggöras, så att lärare kan bli mer medvetna om hur de påverkar undervisningen. En av lärarna beskrev hur varje lektion innehöll något konstnärligt, små moment av magi som kunde glimta till under några sekunder. En mer teknisk övning kunde övergå till att bli något konstnärligt; det tekniska och konstnärliga åtskildes inte på samma vis som hos Freer (2011). Däremot kunde det från elevernas synvinkel upplevas som två olika saker. Läraren berättade att när den tekniska övningen övergick till något konstnärligt, var det inte säkert att eleverna var medvetna om detta. För dem var det enbart en teknisk övning, det var där de hade sin medvetenhet, det som utifrån den tysta kunskapen var *fokalt*. Det konstnärliga däremot var *subsidiärt*, omedvetet för dem. Detta kan jämföras med Polanyis (2013) exempel med blindkäppen, där novisen enbart är fokalt medveten om käppens handtag, medan den skicklige användaren kan förflytta samt skifta fokus mellan handtaget och käppens spets. Teaterläraren med sitt professionella yrkeskunnande är medveten om även de tysta aspekterna, och kan i stunden skifta sin medvetenhet mellan det fokala och subsidiära. Det blir därmed lärarens uppgift att hjälpa eleverna, så att även de kan flytta sin medvetenhet mellan det fokala och subsidiära. Detta kan jämföras med Carlgrens (2015) metafor om toppen av isberget; eleverna ser bara toppen medan läraren ser även de underförstådda, oartikulerade delarna av kunskapen. Läraren hjälper med andra ord eleverna att *förflytta sitt seende* så att deras perception ändras och därmed även förmimelsen av någonting. Det som av eleverna först förmimms som en övning, kan därefter uppfattas som konst. Uppmärksamheten riktas *från* den tekniska övningen *mot* det konstnärliga. Övningen får därmed en ny betydelse, där de får *upplevelsen* av att vara i något konstnärligt. Polanyi (2013) menar att när uppmärksamheten riktas från något mot något annat, vidgas våra kroppar, där det proximala ledet införlivas i kroppen. Vi *dväljs* i det oartikulerade där det som uppmärksammas blir en del av oss. Utifrån den tysta kunskapen får eleverna tillsammans med läraren *dväljas* i upplevelsen av någonting konstnärligt, och på så vis även vidga samt expandera sina kroppar. Polanyi menar att när vi *dväljs* i någonting, expanderar kontaktytan med omvärlden, samtidigt som avtrycken från omvärlden på kroppen ökar (Carlgren, 2015). Dock kan tilläggas, att om läraren inte hade synliggjort att något konstnärligt hände, hade elevernas medvetenhet, det fokala, förmodligen varit kvar vid den tekniska övningen. Det blir lärarens uppgift att synliggöra, så att även eleverna kan införliva upplevelsen av det konstnärliga i sin förståelsevärld och i sina kroppar.

En del av teaterlärarens undervisning skulle utifrån Polanyis (2013) teori om den tysta kunskapen, beskrivas som att läraren hjälper eleverna att förändra perceptionen samt förmimelsen av något, och på så vis öka förståelsen av de konstnärliga aspekterna av teaterämnet, där mer än bara

toppen av isberget synliggörs. Detta kan jämföras med Menons paradox, det vill säga- hur är det möjligt att söka kunskap, då den som söker, inte vet *vad* den ska leta efter (och inte heller *var*)? Och hittas kunskapen, hur kan den som letade veta att den hittat vad den sökte? Enligt de lärare som intervjuats har eleverna ofta en smal syn gällande vad teater kan vara, eftersom deras teatererfarenheter är relativt begränsade. En av lärarna menade, att teater är ett ämne där eleverna inte alltid är medvetna om att de inte vet. Utifrån Menons paradox blir det svårt för eleverna att på egen hand leta sig fram till de oartikulerade delarna av teaterämnet. En lärare berättade om hur hon under slutproduktionsarbetet fick arbeta för att få eleverna inspirerade att sätta upp sådant som de inte redan kände till. Deras syn på teater var begränsad, och referensramen bestod främst i sådant de sett på film. Läraren uttryckte det som att hennes uppgift var att ”öppna nya dörrar”, där hon fick locka eleverna in i sådant som de inte redan kände till. Enligt Polanyi skulle lösningen på Menons paradox vara att det finns tysta, underförstådda delar av kunskapen, som novisen intuitivt kan leta sig fram till (Carlgren, 2015). Här behöver lyftas att jag inte tror att detta skulle vara lösningen i sig, utan att det är via *lärarens guidning* som eleverna får hjälp att både söka kunskap, samt bli medvetna om när de funnit den. Utifrån lärarnas utsagor framträdde olika pedagogiska tillvägagångssätt för att öppna upp elevernas seende samt förståelse av de konstnärliga aspekterna av teaterämnet. Utifrån Polanyis (2013) termer om en förgrund och bakgrund, kunde på så vis elevernas perspektiv förändras, där det som stod i bakgrunden (de underförstådda aspekterna), kunde införlivas i deras förgrund. Därigenom kunde olika former träda i förgrunden, där de underförstådda delarna kunde införlivas i elevernas förståelsevärld och perspektivet på så vis omformas. Detta kunde ske som vid det tidigare exemplet, där läraren guidade eleverna genom en mer teknisk övning som övergick till något konstnärligt. Det kunde även ske genom att läraren försatte eleverna i olika situationer utifrån lärarnas konstnärliga vision. En annan ingång som framkom, var att läraren gav eleverna olika verktyg, där de fick prova att göra egna konstnärliga överväganden. Vare sig ingången var via en teknisk övning, utifrån lärarens konstnärliga vision eller genom att eleverna gjorde egna konstnärliga val, var en gemensam nämnare att eleverna med lärarens guidning fick möjlighet att vistas eller dväljas i olika konstnärliga situationer, där läraren hjälpte eleven komma åt de mer oartikulerade delarna av teaterämnet. Viktigt att betona, är att detta inte enbart innebär ett vidgat seende, en förändrad perception, utan såsom Polanyi (2013) belyser, innebär detta även en *kroppslig expansion*, där det sker en utvidgning av kroppen. För, som Polanyi säger är det inte ” genom att titta på tingen, utan genom att leva oss in i dem, som vi förstår deras gemensamma mening” (2013:42-43).

6.1.2 Tillit som pedagogisk grundförutsättning

Något som lärarna återkom till var hur viktigt det var att bygga tillit och förtroende hos eleverna. En av lärarna lyfte exempelvis att ett slags ideal med undervisningen var att eleverna skulle göra saker som de aldrig tidigare gjort, där de kastade sig ut i övningar och övervann sina gränser. Samme lärare menade att för att göra detta, förutsattes att eleverna kände tillit gentemot läraren. En annan lärare berättade att hon ville ha eleverna i ”det osäkra landskapet”, där eleverna inte alltid kunde räkna ut vad läraren förväntade sig av dem. Även här förutsattes tillit. Utifrån Polanyis ses kunskapsöverföring som en aktiv process, som sker *mellan* människor. Det är i *relationen* mellan människor som kunskapen blir till (Carlgren, 2015). Det mellanmänniska perspektivet på lärande, går att koppla till lärarnas utsagor om hur värdefull de ansåg att tilliten var. Lärarna kunde ge konkreta exempel på hur de gick tillväga för att skapa tillit hos eleverna. Att bygga tillit

kan därmed ses som en pedagogisk aspekt som lärarna arbetade mycket medvetet med. Detta kan jämföras med Kempes (2009) artikel som undersöker hur teaterlärare prioriterar sitt ämneskunnande. I studien sågs kommunikation som en aspekt av ämneskunnandet som prioriterades högt. Att vara skicklig på kommunikation skulle kunna ses som en värdefull aspekt för att möjliggöra tilliten. Lärarna berättade exempelvis att om en elev mådde dåligt, var det värdefullt att fråga hur eleven mådde, för att eleven skulle känna sig bekräftad och arbetet därefter kunde fortsätta. Utifrån Polanyis kunskapsyn där lärandet sker mellan människor, borde tillit vara en förutsättning för allt lärande. Samtidigt kanske tillit är en extra viktig förutsättning för läroprocesser inom konstnärliga ämnen? Graham och Rees (2014) visioner om bildämnet handlade exempelvis om att läraren skulle ge eleverna möjlighet att utforska och ta risker. De efterfrågar en undervisning där det finns oförutsägbarhet, med regler såväl som frihet. Där bildundervisningen kunde vara en plats där eleverna via konsten får nya sätt att se och verka i världen (Graham & Rees, 2014). Deras visioner kan jämföras med lärarna i denna studie, som pratade i termer av att ha eleverna i det ”osäkra landskapet” att ”öppna nya dörrar” samt att få eleverna att kasta sig ut och göra sådant som de aldrig tidigare gjort. Att bygga tillit kan ses en väldigt viktig pedagogisk aspekt i teaterlärarnas professionella arbete, som förutsätts för att eleverna ska kunna våga kasta sig ut på osäker mark, för att tillrättalägga för det konstnärliga arbetet och komma åt även de oartikulerade delarna av teaterämnet.

6.1.3 Det mångbottnade verbaliserandet

En annan pedagogisk aspekt som lärarna berättade om, handlade om att verbalisera det konstnärliga arbetet, och på så vis få fatt i de oartikulerade delarna av teaterämnet. Verbaliserandet av konstnärliga arbeten skulle på ett vis kunna ses som en paradox, då de estetiska kunskapsområdena såsom Olsson uttrycker det strävar efter att ”beskriva det obeskrivliga” (2010:46). Detta kan jämföras med Meskin och van der Walt (2018) som lyfter att sådan kunskap som finns inom det konstnärliga arbetet är personlig, och därmed ibland svår att sätta ord på. Även Polanyi ser kunskapen som personligt buren, och att det är svårt, om än inte omöjligt att verbalisera de underförstådda delarna av kunskapen (Carlgren, 2015). Ahlstrand (2015) belyser att lärare generellt har svårt att formulera sig kring vad det är eleverna faktiskt ska lära sig, och lyfter vidare att det inom teaterundervisningen sällan artikuleras vilka kunskaper det är som eftersträvas. Även om konstnärliga processer ibland kan vara svåra att sätta ord på, menar Meskin och van der Walt (2018) att det behövs metoder för att uttrycka denna förkroppsligade, tysta kunskap. Även Ahlstrand (2015) belyser att det behövs metoder för att artikulera det tysta kunnandet. Meskin och van der Walt (2018) ser det som problematiskt om kunskapen enbart sker i det praktiska görandet, i överföring mellan läraren och eleven, då kunskapen då kan gå förlorad, där det sker en mystifiering av det konstnärliga arbetet. Ahlstrand (2015) menar att den tysta kunskapen behöver artikuleras, för att få fördjupad kunskap om teaterlärarens olika didaktiska val. De lärare som intervjuats framhöll på olika vis vikten av att kunna verbalisera teaterarbetet. En aspekt av verbaliserandet som de berättade om handlade om att hitta ett gemensamt språk, där läraren kunde tala med eleverna, eleverna med läraren och där eleverna även kunde tala med varandra. Verbaliseringen beskrevs även som ett verktyg för att eleverna skulle kunna återupprepa någonting på nytt, där de kunde ta sitt lärande vidare och göra arbetet mer konkret. En annan aspekt av verbaliserandet handlade om hur läraren i det praktiska arbetet kunde spegla när värdefulla moment uppstod, som inte eleverna var medvetna om. Via lärarens verbalisering

kunde eleverna få syn på att exempelvis ett konstnärligt moment uppstod, som de tillsammans med läraren då kunde dväljas i. Utifrån Polanyis kunskapsteori innebär artikulerandet att vi fokuserar på vissa aspekter medan andra hamnar i bakgrunden. För att detta ska kunna möjliggöras, behöver vi bli fokalt medvetna om en viss aspekt. Vi kan därmed växla perspektiv mellan vad som är subsidiärt och fokalt, vad som står i förgrunden respektive bakgrunden. Att utveckla kunskap kan ses som en växling mellan vad som står i fokus för vår medvetenhet och vad som är underförstått (Carlgren, 2015). Verbaliseringen blev således ett medel för att eleverna skulle få syn på de oartikulerade delarna av teaterämnet, där läraren hjälpte eleverna skifta fokus mellan vad som var fokalt och subsidiärt.

Ytterligare en aspekt av att artikulera den tysta kunskapen handlade om en växelverkan mellan teori och praktik, med en fysisk ingång till förståelsen av olika begrepp. Ingången blev att via det praktiska görandet komma åt olika teorier, istället för att enbart prata om dem. Lärarna berättade att de i det praktiska görandet kunde *se* om eleverna hade förstått. Enligt Polanyi (2013) utgår såväl praktisk som teoretisk kunskap från kroppen; allt tänkande har en kroppslig grund. När vi riktar uppmärksamheten från något mot någonting annat, vidgas kroppen, där vi kan dväljas i det oartikulerade. När lärarna ger eleverna en teori som de därefter får prova rent fysiskt, får de möjlighet att dväljas i teorin, där de får en kroppslig erfarenhet och förståelse av teorin. Polanyi (2013) betonar vikten av att teorier lärs i förhållande till ett sammanhang, där det viktiga är hur teorin *används*. När så sker, kan teorin interioriseras i våra kroppar (Polanyi, 2013). En lärare talade även i termer av en ”kroppslig verbalisering”. Läraren gav eleverna verbala instruktioner och utifrån dem förändrade de något i sina kroppar. De reflekterade inte verbalt tillbaka, utan reflektionen skedde direkt via kroppen. Läraren berättade att genom de fysiska justeringarna kunde läraren *se* om eleverna förstått. Den kroppsliga verbaliseringen innebar att elevernas reflektioner skedde samt synliggjordes direkt via kropparna. Gemensamt för ovanstående tre exempel är dels att elevernas reflektioner skedde i det praktiska görandet. En annan gemensam nämnare är att lärarna berättade att de kunde *se* om eleven hade förstått. Enligt Polanyi (2013) är perception en dimension av den tysta kunskapen, där perceptionen innebär en överflyttning av känsloförnimmelser, där fokus förskjuts *från* kroppen *till* ett yttre objekt. I detta fall skedde förflyttningen av känsloförnimmelser *från* lärarens kropp *till* elevernas arbete. Polanyi (2013) menar att perceptionen är en kroppslig process, och när uppmärksamheten riktas från något mot något annat, expanderar kroppen, till att dväljas i det oartikulerade. Vid dessa exempel använde lärarna sin perception för att bedöma om eleverna hade förstått. Eftersom perceptionen är en kroppslig process, kunde lärarna förmodligen även förnimma i sina kroppar om eleverna förstått. Seendet och förnimmelsen i kroppen kan således kopplas samman. Samtidigt var perceptionen en värdefull aspekt av lärandet hos eleverna. Via lärarens instruktioner kunde även eleverna förflytta sina känsloförnimmelser från något till något annat, där förståelsen av de olika teorierna eller begreppen kunde implementeras i elevernas kroppar. Detta kan jämföras med Ahlstrand (2015) som lyfter förnimmelsen som betydelsefull aspekt för eleverna såväl som för lärarna. I Ahlstrands (2015) studie får eleverna hjälp att bli medvetna om hur det *känns* i kroppen. Även lärarna i Ahlstrands (2015) studie använder sina kroppar, där de talar i termer av att de *känner* när eleven har förstått. Termerna att *se* och att *känna* skulle utifrån den tysta kunskapen kunna ses som två sidor av samma mynt, där känslan och synen blir en del av perceptionen, som guidar lärarna i deras feedback till eleverna.

Ytterligare en aspekt av verbaliseringen handlade om att implementera det ramverk som läraren har att förhålla sig till, såsom kursplan, kunskapskrav samt betygssättningen. Här framkom det att lärarna såg det som viktigt att kunna förmedla kunskapskraven till eleverna. En lärare såg exempelvis detta som ett arbete som ständigt pågick, där hon försökte bena ned samt förtydliga de olika förmågorna. Hon menade att om läraren ska finnas till för eleverna, och de ska uppnå kunskapskraven, blir det viktigt att kunna verbalisera förmågorna för eleverna. Läraren menade att det annars blir svårt att arbeta med eleverna alls, om det inte finns ett sätt att tala kring arbetet med dem. En annan av lärarna framhöll att hon som gymnasielärare behövde vara verbal, eftersom de olika styrdokumenterna måste uppfyllas. Olsson (2010) lyfter att läroplanen premierar sådant som är lätt att bedöma framför en djupare bedömning. Detta ser Olsson (2010) som problematiskt, då den estetiska kunskapsbildningen präglas av skapande och kreativitet, och försöker komma åt en annan komplexitet än sådant som lätt låter sig mätas. Ahlstrand (2015) belyser att lärare inom alla ämnen generellt har svårigheter med att verbalisera de ämnesspecifika kunskaperna, särskilt när det kommer till att formulera sig angående bedömning. Dahlén (2014) lyfter undervisningen inom universitetsvärlden, där vad, hur och när kunskapen ska mätas alltmer styr undervisningen och missgynnar en mer processorienterad inställning. Dahlén (2014) menar att detta kan leda till ett mer statiskt kunnande, där målstyrningen krymper lärarens handlingsutrymme gällande exempelvis att låta läroprocesser ta tid. Även Pitfield (2012) samt Kempe (2009) lyfter att lärarna påverkas av det yttre ramverket som exempelvis utgörs av just betyg och bedömning. Kempe (2009) menar att det blir ett spänningsfält som teaterlärarna behöver förhålla sig till, som i sin tur påverkar deras undervisning samt hur de förmår omsätta sina ämneskunskaper i praktiken. Kempe (2009) lyfter att det inte är säkert att de ämneskunskaper som teaterlärarna rent subjektivt värdesätter, är desamma som det yttre ramverket kräver av dem. Å andra sidan, som en av lärarna i denna studie framhöll, blir det svårt att arbeta med eleverna alls, om läraren inte kan verbalisera samt kommunicera vilka förmågor de arbetar med, samt vad som bedöms och inte. Att kunna verbalisera kunskapskraven och hur betygssättning sker blir på så vis helt nödvändigt i lärarens professionella arbete.

6.1.4 Den tysta kunskapen i skolans värld?

Carlgren (2015) lyfter att Polanyis teori om tyst kunskap på flera vis står i kontrast till den kunskapssyn som råder inom skolan. Här förväntas undervisningen utgå från artikulerad kunskap, som används i praktiska övningar. Carlgren (2015) problematiserar att skolan generellt bortser från de tysta, oartikulerade delarna av kunnandet. Detta påverkar undervisningen samt vad eleverna lär sig. Carlgren (2015) lyfter att om all kunskap har en tyst dimension, behöver läraren ta hänsyn till vilket sammanhang som kunskapen blir en del av, så att kunskapen får mening i förhållande till sammanhanget. Även Ahlstrand (2014) lyfter den tysta kunskapen i förhållande till skolans värld, och hur undervisningens innehåll kan påverkas utifrån denna kunskapssyn. Ahlstrand (2014) tar utgångspunkt ur arbetet med gestaltande förmågor, som enligt henne innebär en komplexitet där det inte finns enbart ett svar hur läraren kan gå tillväga. Enligt Ahlstrand (2014) blir Polanyis kunskapssyn användbar för förståelsen av teaterundervisningen. Eftersom Polanyi menar att all kunskap är personlig, blir pedagogens uppgift att i gestaltande arbeten hjälpa eleverna med det *personliga* uttrycket. Men detta innebär en process, och vägen dit är inte på förhand utstakad (Ahlstrand, 2014).

Kempe (2012), Bouij (1998), Graham och Rees (2014) samt Hall (2010) lyfter på olika vis den

dubbla identitet som många lärare inom konstnärliga ämnen upplever, där vissa identifierar sig mer som konstnärer och andra som pedagoger. En av anledningarna till detta, kanske beror på att teaterämnet är en del av en annan typ av kunskapstradition än den som råder inom skolans värld? Carlgren (2015) lyfter att i det ”traditionella klassrummet” gestaltar sig kunskapen som frågor och svar, där vissa svar ses som mer rätt än andra. Teaterklassrummet kan på många vis ses som en kontrast till det ”traditionella” klassrummet, långt bort från uppradade bänkar där läraren står bakom katedern och undervisar. En teatersal utgörs vanligtvis av en blackbox; ett stort, svart, tomt rum som via ljus, ljud eller genom teaterövningar transformeras till att övergå till små moment av magi och konst. Graham och Rees (2014) lyfter att lärare inom konstnärliga ämnen ofta upplever en splittring mellan det konstnärliga och pedagogiska. Både under lärarutbildningen samt inom yrket finns en rådande syn där att vara lärare skulle vara mindre lyckat än enbart konstnär (Graham & Rees, 2014). Detta synsätt är något som jag själv känner igen, där läraryrkets låga status många gånger gjort sig påmint under min studietid. Jag upplever att det finns en generell uppfattning kring att undervisa, det är något som alla kan göra. I Kempes (2012) artikel ser teaterlärare med lång yrkeslivserfarenhet själva undervisandet i sig som en konstform. Graham och Rees (2014) skisserar en liknande vision, där undervisandet i sig skulle kunna anses vara en konstform. Den vision de skriver fram innebär en undervisning med inte på förhand uppställda mål, där eleverna med lärarens hjälp genom konsten får nya sätt att se och verka i världen. Att undervisandet i sig skulle kunna vara en konstform, kan jämföras med Carlgrens (2015) resonemang om den tysta kunskapen inom skolans värld. Carlgren (2015) lyfter att om läraren lyckas förmedla kunskapen i förhållande till en bakgrund, kan detta leda till en annan typ av lärande, där kunskapsinnehållet blir till i förhållande till del och helhet. Detta lärande liknas vid en tyst kunskapsspiral, där lärandet blir mer varierat än vad som traditionellt sett bjuds inom skolans värld. Dock ställer en sådan kunskapsutveckling andra krav på läraren, än vad som inbegrips i den traditionella lärarrollen (Carlgren, 2015). Dessa resonemang kan jämföras med de värden som råder inom den estetiska kunskapstraditionen, där konstnärliga ämnen strävar efter en komplexitet, utifrån sådant som inte alltid låter sig beskrivas eller mätas (Olsson, 2010). Detta kan även jämföras med bildningsidealet, där kunskapen ses som en process och där personen genom kunskapen *förändras* (Liedman, 2010). För mig sätter detta nytt ljus över pedagogiken, och väcker frågor gällande pedagogikens roll och möjligheter i samhället i stort. Här kommer även frågor in som vilket samhälle vill vi ha? Vad är det vi önskar att eleverna ska få med sig från sin skoltid? Det väcker även frågor om pedagogiken, när den fungerar som bäst, skulle kunna vara en konstform. Enligt Polanyi (2013) innefattas all typ av kunskap tysta, oartikulerade aspekter. Men, som Carlgren (2015) poängterar, glöms ofta den tysta dimensionen bort, där läraren berättar om de artikulerade delarna medan de underförstådda glöms bort. Den tysta kunskapen sätter annat ljus över såväl pedagogiken, det konstnärliga såväl som över lärarprofessionen, och vad det innebär att vara professionell. När läraren förmår komma åt även de oartikulerade delarna av teaterämnet, får med sig eleverna ut på osäker mark, öppnar nya dörrar, får eleverna att uppleva sådant som de inte ens kunnat föreställa sig, vill jag hävda att undervisandet i sig kan ses som en konstform.

6.2 Metoddiskussion

Avslutningsvis följer en metoddiskussion där en reflektion förs över undersökningen utifrån dess metod och begränsningar. Slutligen följer några tankar om implikationer för fortsatt forskning inom fältet.

6.2.1 Diskussion av metod och begränsningar

En aspekt som skulle kunna ses som en begränsning är att antalet informanter enbart blev fem stycken. Kurslitteraturen gav inget entydigt svar gällande hur många informanter som gör en kvalitativ studie i denna omfattning tillförlitlig. Trost (1993) menar att frågan inte är helt lätt att besvara, då flera olika aspekter spelar in. Förutom tids- samt kostnadsaspekter, beror det på studiens syfte. Trost (1993) ger det generella rådet om fyra till fem intervjuer eftersom, som tidigare behandlats, ett fåtal väl utförda intervjuer är mer värdefulla än fler mindre väl utförda. Trost (1993) menar att det går att utöka antalet intervjuer efterhand, om forskaren märker att datan inte är tillräckligt omfattande.

Som behandlats i metodkapitlet, var det flera från teaterlärarklassen vid Högskolan för scen och musik som kontaktade ett begränsat antal teaterlärare inom regionen. Urvalet var därmed på förhand något begränsat, vilket kan ha påverkat hur många informanter som hade möjlighet samt tid att ställa upp. Under analysfasen övervägda jag att försöka genomföra någon kompletterande intervju, men jag upplevde samtidigt att den data som jag hade redan var omfattande. Samtidigt är jag medveten om att med två till tre informanter till, hade resultatet förmodligen sett något annorlunda ut. Utifrån ett fenomenografiskt synsätt uppfattar människor företeelser i omvärlden på olika sätt, samtidigt som antalet skilda sätt som dessa företeelser kan uppfattas på är begränsat. Uppfattningar om olika företeelser är kvalitativt skilda, och om några olika människor blir tillfrågade om hur de uppfattar någonting, kommer det vara möjligt att urskilja några skilda sätt att uppfatta ett fenomen på. Dock går det aldrig att vara helt säker på att de uppfattningar som framkommit är de enda möjligt tänkbara uppfattningarna. Om antalet personer som tillfrågas utökas, kanske andra svar och uppfattningar framkommer (Dahlgren & Johansson, 2015). Liksom Dahlgren och Johansson (2015) lyfter, går det aldrig att vara säker på att de olika uppfattningar som framkommit är de enda tänkbara. Med några fler informanter hade kanske andra teman framkommit, som nu valdes bort på grund av att datan gällande vissa teman inte var tillräckligt omfattande.

Ytterligare en aspekt som jag i efterhand tror varit gynnsamt för studien, hade varit att i tillägg till intervjuerna genomföra några observationer. Med observationer hade jag kunnat få fatt i andra aspekter som var svåra att komma åt genom enbart intervjuer. Via intervjuerna fick jag fatt i hur lärarna *upplever* samt *uttrycker* sig kring det konstnärliga och pedagogiska i förhållande till undervisningen. Genom observationer hade jag kunnat komma åt hur de i praktiken arbetar. Även om jag upplever att lärarna gav uttömmande svar, fanns det förmodligen aspekter som de inte kunde verbalisera. Genom observationer hade jag kunnat komma åt sådant som sker mer intuitivt, omedvetet och är en del av den tysta kunskap som de i sin professionella undervisning praktiserar. Att observationer varit gynnsamt för studiens syfte, var dock något som upptäcktes sent in i processen, vilket gjorde att jag av tidsskäl inte hade möjlighet att genomföra detta.

Ytterligare en aspekt som spelat in i studiens resultat är den frågeguide som använts. De teman samt frågor som guiden innehöll, konstruerades utifrån studiens syfte och forskningsfråga. Dock kan jag nu i efterhand se att vissa av frågorna gav mer relevanta svar i förhållande till studiens syfte än andra. Jag kan även nu i efterhand se att det hade varit värdefullt med några frågor gällande hur teaterlärarna såg på de konstnärliga och pedagogiska aspekterna av undervisning i förhållande till styrdokumentet och skolans yttre ramverk. Här hade jag exempelvis velat fråga om de upplevde några begränsningar här, samt hur de tror att detta påverkade dem i förhållande till det konstnärliga och pedagogiska.

Eftersom frågeguiden var semistrukturerad, försökte jag vid intervjusituationerna fånga upp sådant som lärarna berättade om, som jag själv inte hade tänkt fråga om. Kvale och Brinkmann (2014) menar att intervjuforskaren är sitt eget forskningsverktyg. Hur intervjuaren förmår att i stunden förnimma svaren samt vilka möjligheter för följdfrågor svaren öppnar för, är enligt dem helt avgörande. Jag strävade efter att i varje intervju vara lyhörd samt plocka upp de svar som informanterna gav. Jag strävade även efter att när informanterna kom med nya aspekter som jag inte själv tänkt på, plocka upp och fråga vidare kring detta. Dock kan jag säkerligen ha missat att följa upp vissa aspekter, som varit gynnsamma att gå närmre in på utifrån studiens syfte. Kvale och Brinkmann (2014) lyfter även att samma fråga får olika betydelse beroende på personen som tillfrågas. Det är därför viktigt att frågorna kan modifieras i stunden så de passar informanten. Jag strävade efter att modifiera frågorna utifrån intervjupersonerna, men det är mycket möjligt att jag i vissa fall skulle modifierat frågorna på ett annat sätt.

6.2.2 Frågor för fortsatt forskning

Avslutningsvis följer några reflektioner gällande den fortsatta forskningen. Forskningen inom fältet är ung och i skrivande stund finns det enbart en avhandling i Sverige som forskat inom teater på gymnasienivå (Pernilla Ahlstrands avhandling från 2014). Även utifrån ett internationellt perspektiv är forskningen inom fältet, och synnerligen utifrån den tematik som denna uppsats behandlat, relativt obeforskad. Detta var något som framgick under litteratursökningen, där sökningen därför fick breddas till att använda forskning även från bild samt musikfältet. Det finns således ett *generellt* behov av fortsatt forskning inom fältet, men vad kan sägas specifikt utifrån denna uppsats tematik?

Här ser jag flera möjliga trådar som varit intressant att fortsätta nysta i. Exempelvis har frågor genererats gällande teaterlärarutbildningen. Som behandlats under bakgrunden, startade utbildningen 2011, och den är den första samt enda i sitt slag. Det vore därför intressant med forskning gällande hur en sådan utbildning på bästa vis kan ta sig uttryck. Utifrån synen på att all kunskap innefattas av tysta dimensioner, vore det spännande att gå närmre in på hur det inom lärarutbildningen går att få fatt i sådana typer av läroprocesser. Som framkommit i denna studie är den tysta kunskapen en teori både om kunskapens struktur och dynamik, där all kunskap innefattas av den. Samtidigt har det framkommit att alla läroprocesser inte innefattas av de tysta dimensionerna av lärandet, och att sådana läroprocesser ställer andra krav på läraren än den traditionella lärarrollen (Carlgren, 2015). I denna studie har det även framgått att såväl gymnasieskolan som universitetetsvärlden blivit alltmer målorienterad, vilket kan sägas stå i kontrast mot både konstnärligt arbete likväl som lärande som innefattar även de tysta

dimensionerna. Frågor för fortsatt forskning har väckts gällande att skapa läroprocesser som tar tillvara på de tysta dimensionerna inom teaterämnet, såväl inom gymnasieskolan som inom teaterlärarutbildningen. Exempelvis väcker det frågor kring hur läraren kan förhålla sig till å ena sidan måluppfyllelse (såsom betygssättning) och å andra sidan processorienterade läroprocesser med en djupare typ av lärande, där de tysta dimensionerna blir en del av lärprocessen.

Ytterligare en tråd för fortsatt forskning är hur och på vilket sätt måluppfyllelse påverkade lärarnas artikulering av de underförstådda kunskapsdelarna. Som framkom i resultatet var verbalisering en viktig del av lärarnas pedagogiska arbete, där en aspekt av detta handlade om att läraren behövde artikulera kunskapskrav, betyg och bedömning till eleverna. En fråga som väckts i mig är om och hur artikuleringen gestaltades annorlunda utifrån exempelvis kravet att verbalisera kunskapskraven, jämfört med att verbalisera det konstnärliga arbetet, som också beskrevs som en aspekt av verbaliserandet. Här hade det varit intressant att gå närmre in på om lärarna såg några begränsningar, svårigheter eller motsättningar i detta.

En avslutande tråd för fortsatt forskning gäller de tankar som framkom av Meskin och van der Walt (2018) samt Ahlstrand (2015). Forskarna lyfte att det behövs metoder för att verbalisera den tysta kunskapen inom teaterämnet, för att få fördjupad kunskap om lärarens didaktiska val. Meskin och van der Walt (2018) lyfte att forskning inom fältet fokuserar mer på vad som görs, men inte lika mycket på hur eller varför. De lyfte vidare att det finns en mystifiering gällande konstnärliga processer, vilket påverkar forskning gällande hur teater lärs ut. Här ser jag möjliga trådar för fortsatt forskning, gällande utvecklandet av olika metoder där de tysta dimensionerna inom teaterundervisningen tas till vara. Metoder som verbaliserar den tysta kunskapen, men som för den skull inte missgynnar en mer sökande, processorienterad inställning till det konstnärliga arbetet och undervisningen.

7 Referenslista

Ahlstrand, P. (2014). *Att kunna lyssna med kroppen. En studie av gestaltande förmåga inom gymnasieskolans estetiska program, inriktning teater* (Doktorsavhandling, Institutionen för etnologi, religionshistoria och genusvetenskap, Centrum för de humanistiska ämnenas didaktik, serienummer framgår ej). Stockholm: Universitetservice US-AB. Tillgänglig: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:735064/FULLTEXT01.pdf>

Ahlstrand, P. (2015). ”Inte ett öga torrt” – En studie rörande ämnesdidaktiska val i teaterundervisning. *Forskning om undervisning och lärande*, 3 (15), 38-60. Hämtad 2018-05-01, från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-118613>

Bouij, C. (1998). *Musik- mitt liv och kommande levebröd. En studie i musiklärares yrkessocialisation* (Doktorsavhandling. Institutionen för musikvetenskap, Göteborgs universitet, 56). Örebro: Trio Tryck AB. Tillgänglig: <http://www.avhandlingar.se/om/Christer+Bouij/>

Campbell, J. (1990). *Myternas makt*. Borås: Svenska dagbladets förlag AB.

Carlgren, I. (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Göteborg: Daidalos.

Cronquist, F., & Ståhl, J. (2016). *Teaterlärarrollen- en litteraturstudie* (Kandidatuppsats). Göteborg: Högskolan för scen och musik, Göteborgs universitet. Tillgänglig: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/53919/1/gupea_2077_53919_1.pdf

Dahlén, L. (2014). På jakt efter bildning i undervisning. E. Mark (Red.), *Bildningens praktiker: om de bildande momenten i en akademisk undervisningsprocess* (s. 49-72). Göteborg: Makadam.

Dahlgren, L.O, & Johansson, D. (2014). Fenomenografi. A, Fejes & R, Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (2:e uppl.) (s. 162-175). Stockholm: Liber.

Fejes, A, & Thornberg, R. (2014). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. A, Fejes & R, Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (2:e uppl.) (s. 16-43). Stockholm: Liber.

Freer, P. (2011). The Performance-Pedagogy Paradox in Choral Music Teaching. *Philosophy of Music Education Review*, 19(2), 164-178. Doi: 10.2979/philmusieducrevi.19.2.164.

Graham, M., & Rees, J. (2014). Pick Up Sticks Art Teacher–Interconnectedness and Fragility: Pedagogy as an Artistic Encounter. *Teaching Artist Journal*, 12(1), 15-23. Doi:10.1080/15411796.2014.844625

Hall, J. (2010). Making Art, Teaching Art, Learning Art: Exploring the Concept of the Artist. *International Journal of Art & Design Education*, 29(2), 103-110. Doi: 10.1111/j.1476-8070.2010.01636.x

Kempe, A. (2009). Resilience or resistance? The value of subject knowledge for drama teachers. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14(3), 411-428. Doi: 10.1080/13569780903072224

- Kempe, A. (2012). Self, role and character: developing a professional identity as a drama teacher. *Teacher Development*. 16(4), 523-536. Doi: 10.1080/13664530.2012.733131
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forsknings intervjun*. (3:e uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Köljning, C. (2018). *Det är härligt att få hålla på med något man brinner för!* Hämtad 2018-03-20 från: <https://hsm.gu.se/Utbildning/larare-i-amnet-teater/tankarna-bakom-utbildningen>
- Liedman, S-E. (2010). Bildning och utbildning. C. Liberg, U.P. Lindgren & R. Säljö (Red), *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare* (s. 565-587). Stockholm: Natur & Kultur.
- Meskin, T., & Van Der Walt, T. (2018). Knowing in our bones: Interrogating embodied practice in theatre-making/theatre-teaching through self-study. *South African Theatre Journal*, 31(1), 36-57. Doi: 10.1080/10137548.2017.1413951
- Olsson, B. (2010). *Bedömning i estetiska ämnen - mer än bra eller dålig konst eller musik*. Stiftelsen SAF i samarbete med Lärarförbundet, Stockholm.
- Pitfield, M. (2012). Transforming subject knowledge: Drama student-teachers and the pursuit of pedagogical content knowledge. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 17(3), 425-442. Doi: 10.1080/13569783.2012.694038
- Polanyi, M. (2013). *Den tysta dimensionen*. Göteborg: Daidalos.
- Remfeldt, Jens. (2011). Att kalibrera den teaterpedagogiska kompassen. E, Österlind. (Red), *Drama: ledarskap som spelar roll*. (s. 168-183). Lund: Studentlitteratur.
- Remfeldt, J. (2013). *Teaterpedagogik på gymnasieskolans estetiska program. Sju teaterlärare samtalar om sin undervisning* (Masteruppsats). Stockholm: Centrum för de humanistiska ämnenas didaktik. Stockholms universitet. Tillgänglig: <http://www.uppsater.se/om/Jens+Remfeldt/>
- Skolverket. (2016). *Pedagogisk ämneskunskap*. Hämtad 2018-03-24 från: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen-omraden/no-amnen/undervisning/pedagogisk-amneskunskap-1.122387>
- Skolverket. (2011). *Ämne – Teater*. Hämtad 2018-03-20 från: <https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sok-amnen-kurser-och-program/subject.htm?lang=sv&subjectCode=tea&tos=gy>
- Trost, J. (1993). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Törnquist, E-M. (2006). *Att iscensätta lärande - lärares reflektioner över det pedagogiska arbetet i en konstnärlig kontext* (Doktorsavhandling, STUDIES IN MUSIC AND MUSIC EDUCATION, NO 8). Lund: Media-Tryck, Lund University. Tillgänglig: <http://www.avhandlingar.se/om/Els-Mari+T%C3%B6rnquist/>
- Vetenskapsrådet. (2011). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad 2018-04-20 från: https://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf

Winterson, J. (2017). *Konst- essäer om extas och skamlöshet*. Lettland: Livonia Print.

Bilaga 1 – Intervjuguide

Inledande frågor:

Hur länge har du jobbat som teaterlärare?

Vilka kurser undervisar du i?

Hur kom det sig att du blev teaterlärare?

Teaterämnet:

Om du skulle beskriva teaterämnet, vad tycker du då är det viktigaste i ämnet?

Vilka aspekter av teaterundervisningen ser du som mest värdefulla? Varför/hur?

Är det några aspekter som du lägger extra tyngdpunkt vid i din undervisning?
(kan du utveckla, varför)

- Har detta förändrats under din yrkespraktik?

Lärarrollen:

Kan du beskriva hur du ser på din teaterlärarroll? Vad tar du fasta på?

Konstnärliga aspekter och pedagogiska:

Hur skulle du beskriva de konstnärliga aspekterna av teaterämnet, vilka är de?

- Hur viktiga tycker du att de är i din undervisning?
- Vad vill du att eleverna ska få med sig här, hur går du tillväga?
- Kan du ge något exempel från din egen undervisning, hur du arbetar konstnärligt med eleverna?

Hur skulle du beskriva de pedagogiska aspekterna av teaterämnet, vilka är de?
(samt samma följdfrågor)

Har du upplevt någon gång att dina konstnärliga visioner hamnat i konflikt med pedagogiska?

- Hur förhåller du dig till detta/kan du beskriva någon konkret situation?
- Upplever du att det skiljer sig åt i olika kursmoment, hur isåfall?

Hur förhåller du dig till om en elev och du har olika konstnärliga tankar?

Är det något mer som jag inte frågat om, som du känner att du vill tillägga?